

**UNIVERSITÉ PALACKÝ À OLOMOUC**  
**FACULTÉ DES LETTRES**  
**DÉPARTEMENT DES ÉTUDES ROMANES**

**La production écrite comme objectif,  
pas seulement comme moyen**

**Writing as a goal not only a device**

(Mémoire de master)

Auteur : Bc. Michaela Vodová

Directeur de recherche : Mgr. Jan Zatloukal, Ph.D.

Olomouc 2020

Je, soussignée, Michaela Vodová, atteste avoir réalisé ce mémoire moi-même et avoir noté toutes les références utilisées dans le présent travail.

À Olomouc, le 26 mai 2020

.....

## **Poděkování**

Své díky bych ráda vyjádřila vedoucímu mé diplomové práce, panu Mgr. Janovi Zatloukalovi, Ph.D., který pravděpodobně netušil, co ho čeká, když si mě vzal pod svá křídla. Děkuji mu za jeho vstřícnost a dobře míněné rady, včetně času, který mi obětoval. Nesmím zde opomenout ani pana Mgr. Martina Pleška, Ph.D., který se mnou konzultoval samotný začátek práce, poskytl mi skvělé rady, cennou kritiku i důležité zdroje. Za zdroje a postřehy si dovolím poděkovat také panu Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D.

Velké díky bych také chtěla vyjádřit své rodině, která mě podporovala po celou dobu studia, za což jsem jí nesmírně vděčná a vždy jí, nejen za tuto podporu, budu dlužníkem. Neméně velký dík také patří i mému příteli. Obdivuji jej za nesmírnou trpělivost, kterou se mnou má, obzvláště v těchto pro mě náročných chvílích, a jsem mu vděčná za tak ohromnou podporu, kterou u něj mám.

Finalemment, je tiens à remercier Thibaut Mazières pour sa coopération et aide immense qui m'ont été particulièrement précieuses. Je lui remercie pour les débats qu'il a mené avec moi – sa gentillesse et altruisme (aussi bien que la complexité de la langue française) ne me cessent jamais surprendre.

## **Ohlédnutí**

*Za šest let svého dvouoborového studia jsem měla možnost poznat řadu akademiků z poměrně odlišných sfér, z nichž někteří ve mne zanechali tak silný dojem, že k nim budu vzhlížet opravdu dlouhá léta.*

*Z Katedry geografie bych ráda zmínila pana RNDr. Martina Jurka, Ph.D., který je pro mne svým vždy vstřícným chováním, perfektním vystupováním a lidským přístupem ke studentům opravdu úžasným člověkem. Nechci opomenout ani pana Mgr. Jana Hercika, Ph.D., kterého považuji za laskavého člověka s chutí diskutovat a předávat vědomosti praktickou formou, a kterému jsem velmi vděčná za přínosné akce týkající se didaktiky geografie, které organizuje.*

*Na Katedře romanistiky bohužel spousta těch, ke kterým jsem vzhlížela, už nepůsobí. Mezi nimi si dovolím zmínit pana doc. PhDr. Jana Holeše, Ph.D., pana Mgr. Martina Pleška, Ph.D. nebo paní Mgr. Kristýnu Křeháčkovou. Tyto akademiky považuji za opravdové mistry ve svých oborech s neuvěřitelným rozhledem a mrzí mě, že již nemohou studentům na fakultě předávat své vědomosti.*

*Shrnu-li události z uplynulých let, univerzita mi toho spoustu dala i vzala. Poznala jsem mnoho skvělých, zajímavých a inspirujících lidí jak mezi spolužáky, tak mezi vyučujícími. Na studium geografie budu vzpomínat s úsměvem a respektem, u vzpomínek na studium francouzštiny si pravděpodobně i trochu postesknou. Není ovšem pravda, že by mi roky na Katedře romanistiky pouze „vzaly“. Bylo by více než nespravedlivé zde opomenout skvělou příležitost, kterou bych, nebýt na Filozofické fakultě zde v Olomouci, pravděpodobně nezískala, a za kterou jsem nesmírně vděčná. V posledním ročníku jsem měla možnost vést dva kurzy francouzského jazyka a na pár týdnů se postavit před studenty. Je tedy nyní na jejich posouzení, zda pro ně kurzy byly přínosné, nebo si při vzpomínce na ně postesknou.*

*Vím, že je jednoduché kritizovat a nevidět do zákulisí, přesto ale, pokud bych měla možnost něco změnit, dala bych na Katedře romanistiky větší prostor diskusi, která, dle mého názoru, na katedře schází. Možná je ale můj názor mylný, studenti mají možnost se vyjádřit například v evaluacích předmětů, do kterých samozřejmě nevidím. Těžko tedy hodnotit, jaký je jejich přístup k této možnosti vyjádření vlastního názoru, zda ji využívají naplno a zda by vůbec byl o zmiňované diskusi mezi studenty zájem.*

*Ke konci musím upozornit na fakt, že toto ohlédnutí je záležitostí ryze osobní, nikoli obecnou. A pokud bych zde měla někomu ukřivdit, rozhodně to nebylo mým cílem.*

\*\*\*

*Ze studia si odnáším různé zážitky, vše ale vnímám jako cenné životní zkušenosti. Právě proto budu na tato léta vzpomínat s úsměvem.*

*« Écrire est un métier...qui s'apprend en écrivant. »*

*Simone de Beauvoir*

## Table de matières

Table de matières .....	6
Introduction.....	10
Hypothèses et objectifs .....	12
<b>PARTIE THÉORIQUE.....</b>	<b>14</b>
1 La production écrite en français.....	14
1.2 Les étapes de la production écrite des élèves .....	17
1.3 L'importance et applicabilité de la production écrite .....	18
2 Les méthodologies d'enseignement des langues .....	21
2.1 L'importance de la production écrite dans les méthodologies .....	22
3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	26
3.1 La production écrite en CECR.....	26
4 L'erreur .....	30
4.1 L'erreur en production écrite du point de vue de l'enseignant.....	31
4.2 Les classifications d'erreur .....	32
4.3 Le travail sur l'erreur en production écrite .....	37
5 La méthode de la recherche .....	38
5.1 La définition de questionnaire .....	38
5.2 Les règles de construction.....	39
<b>PARTIE PRATIQUE.....</b>	<b>41</b>
6 La recherche effectuée .....	41
7 Les questionnaires de la recherche .....	42
7.1 La création des questionnaires de la recherche.....	42
7.2 Le questionnaire des enseignantes .....	43
7.3 Le questionnaire des élèves .....	53
8 Les textes des élèves .....	60

8.1 L'évaluation des textes .....	61
8.2 L'évaluation des erreurs.....	62
8.3 Les résultats d'évaluation de la production écrite .....	63
8.4 Le classement des erreurs des textes-sondés .....	65
8.4.1 La typographie .....	65
8.4.1.1 La ponctuation .....	65
8.4.2 L'orthographe .....	66
8.4.2.1 Les lettres manquantes.....	66
8.4.2.2 Les lettres superflues .....	67
8.4.2.3 Les lettres échangées .....	68
8.4.2.4 L'erreur de majuscule .....	68
8.4.2.5 L'orthographe incorrecte .....	68
8.4.3 Les accents.....	71
8.4.3.1 Les accents manquants.....	71
8.4.3.2 Les accents superflus .....	72
8.4.3.3 Les accents fautifs.....	72
8.4.4 La morphosyntaxe.....	73
8.4.4.1 L'omission de l'article .....	73
8.4.4.2 L'article superflu.....	73
8.4.4.3 Les erreurs de nombre.....	74
8.4.4.4 Les erreurs de genre .....	74
8.4.4.5 Les prépositions incorrectes.....	75
8.4.4.6 Les pronoms incorrects .....	76
8.4.5 Le verbe .....	76
8.4.5.1 Le choix du temps est incorrect .....	76
8.4.5.2 Le mode du verbe est incorrect.....	77
8.4.5.3 La forme du verbe est incorrecte .....	77
8.4.5.4 La conjugaison fautive.....	78

8.4.5.5 L'erreur d'orthographe .....	79
8.4.6 La syntaxe .....	79
8.4.6.1 Le lexique mal choisi .....	80
8.4.6.2 Les mots manquants.....	81
8.4.6.3 Les mots supplémentaires .....	82
8.4.6.4 L'ordre des mots incorrect / Le sens de phrase impropre.....	82
8.4.7 La langue.....	85
8.4.7.1 L'influence de la langue tchèque évidente .....	85
8.4.7.2 L'influence de la langue anglaise évidente.....	86
8.4.7.3 L'influence de la langue espagnole évidente .....	87
8.5 La conclusion partielle.....	87
9 Les manuels examinés .....	89
9.1 Saison 3 B1 .....	89
9.2 Déclic 3 .....	93
9.3 Extra ! 3 .....	95
9.4 Le Nouvel Édito B1 .....	98
9.5 La comparaison des méthodes .....	101
10 La confrontation des résultats du sondage par questionnaire .....	104
10.1 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S1U1V1.....	107
10.1.1 Confrontation 1 : Fréquence de travail sur la PE.....	107
10.1.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel .....	108
10.1.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque) .....	109
10.2 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S2U2V2.....	111
10.2.1 Confrontation 1 : Fréquence de travail sur la PE.....	111
10.2.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel .....	112
10.2.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque) .....	113

10.3 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S3U3V3.....	116
10.3.1 Confrontation 1 : Fréquence de travail sur la PE.....	116
10.3.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel .....	117
10.3.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque) .....	118
10.4 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S3U4V3.....	120
10.4.1 Confrontation 1 : Fréquence de travail sur la PE.....	120
10.4.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel .....	121
10.4.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque) .....	122
11 La maîtrise de la production écrite .....	124
11.1 La lecture .....	124
11.2 La production écrite .....	127
11.2.1 La pratique .....	128
11.2.2 La dictée.....	130
11.2.3 La production écrite et la relecture .....	132
11.3 La maîtrise de la rétroaction et de l'évaluation.....	133
11.3.1 Les erreurs non évaluables.....	135
12 La Théorie des couleurs et l'aspect du temps .....	136
12.1 L'aspect du temps .....	138
Conclusion .....	140
La liste des abréviations employées.....	143
Résumé.....	144
Bibliographie et webographie .....	145
La liste des grilles et graphiques .....	147
Annotation .....	149
Abstract.....	150
ANNEXES.....	152

## Introduction

La production écrite, perçue comme la compétence la plus complexe et la plus compliquée<sup>12</sup> à juste titre, fait partie des cours du FLE. Néanmoins, son rôle est souvent perçu comme secondaire. En ce qui concerne son acquisition, généralement, elle occupe la dernière place imaginaire derrière les autres compétences (la compréhension orale et écrite et la production orale), non seulement dans les leçons du FLE mais aussi dans les manuels dont les auteurs n'attribuent pas beaucoup d'espace pour la production écrite dans leurs méthodes.

Il est concevable que les enseignants et enseignantes ne dédient pas chaque cours du FLE à la production écrite, pourtant, nous trouvons que la production écrite y figure plutôt au second plan et l'approche vers elle est plutôt indolente. Tout cela malgré le fait que pour acquérir n'importe quelle autre compétence langagière, nous profitons de l'écrit comme d'un outil pour noter, marquer et pour travailler sur elles. La production écrite est employée comme un outil par intermédiaire duquel on découvre le niveau acquis via les autres compétences en langue, et elle est donc très importante.

Mais travaillons-nous aussi sur la production écrite elle-même ? Enseignons-nous comment écrire ? Ces deux questions ont donné naissance au sujet de cette thèse : *La production écrite comme objectif, pas seulement comme moyen.*

\*\*\*

Cette thèse traite de la production écrite, son niveau, sa façon d'être enseignée et la fréquence de son emploi dans les classes du FLE au niveau B1 du point de vue des enseignantes ainsi que du point de vue des apprenants aux lycées tchèques. Elle permet de consulter le niveau de la production écrite des élèves, proclamés d'être au niveau B1, de mettre en avant les erreurs les plus fréquentes (présentées dans le classement détaillé élaboré pour ce travail) commises par ces élèves, et aussi de confronter les avis des élèves avec ceux des enseignantes concernant la production écrite.

Vers la fin de notre travail, nous présentons les activités de la production écrite (mais pas uniquement d'elle-même). Nous proposons des activités variables de longueurs

---

<sup>1</sup> SALDANHA, Zeferino. *Production écrite en FLE des étudiants de la 1ère année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*. Adour, 2010. Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Directeur de recherche : Jean-Gérard LAPACHERIE.

<sup>2</sup> *La référence bibliographique soutenue par les résultats de notre sondage (résultats des questions 21 et 23, questionnaire des élèves).*

différentes pour incorporer la production écrite dans les cours du FLE de façon simple et peu exigeante. Nous tenons ces activités pour efficaces et effectives car elles permettent, grâce à leurs variantes, la pratique de la PE aux différents niveaux du FLE.

Dans le travail entier, nous soulignons l'importance de la rétroaction et de la manière de corriger les rédactions des apprenants dont l'importance est primordiale selon nous.

Nous concluons notre travail par la *Théorie des couleurs* : nous présentons une façon de corriger qui pourrait aider les apprenants à comprendre les erreurs dans leur production écrite, à améliorer leur expression écrite et à les motiver en travaillant non seulement avec les expressions erronées du texte, mais aussi avec les expressions et les locutions bien employées.

Pour effectuer toutes les étapes de notre recherche, il nous fallait sonder dans les classes du FLE pendant presque deux cours entiers. Cela a été possible grâce à la collaboration des enseignantes du FLE auxquelles nous tenons à remercier pour leur consentement à effectuer notre recherche pendant leurs leçons.

\*\*\*

Cette thèse vise à encourager les enseignant(e)s à travailler plus sur la production écrite, à donner des conseils pour savoir apprendre à rédiger et à évaluer les élèves et leurs expressions écrites.

## Hypothèses et objectifs

Généralement, nous trouvons la maîtrise de la production écrite assez délicate et parfois incomparable avec la maîtrise des autres compétences<sup>34</sup> chez les apprenants du FLE. Même si les élèves parlent bien, ils n'ont pas de problème avec la compréhension ni avec la lecture, en général, leur production écrite n'acquiert pas le même niveau. Contrairement aux autres compétences, la production écrite n'est pas automatisée et pose beaucoup de problèmes aux apprenants du FLE, peu importe leur niveau. Assez souvent, les rédactions ressemblent à la traduction des pensées et idées formées en tchèque et retranscrites en français, modifiées par quelques éléments pour rendre le texte « plus français ».

Nous pensons que les raisons pour lesquelles la production écrite pose de tels problèmes sont diverses. Nous présentons quelques-unes sous une forme d'hypothèses qui regroupent les éléments que nous trouvons essentiels dans le processus d'acquisition et de la maîtrise de la production écrite.

L'un des objectifs de notre recherche est de vérifier l'importance de ces éléments et alors soit confirmer, soit infirmer ces hypothèses.

Première hypothèse :

*Les méthodes se concentrent plutôt sur la production orale, compréhension orale et écrite que sur la production écrite. Nous estimons l'espace dédié à la production écrite à un dixième d'exercices voir moins.*

Deuxième hypothèse :

*Les textes rédigés en français par les apprenants tchèques du FLE sont remplis d'erreurs de types différentes et ressemblent plutôt aux textes tchèques traduits en français mot à mot.*

---

<sup>3</sup> Fédération internationale des professeurs de français. Des approches différenciées de l'écrit. *Le français dans le monde*. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Paris : Librairies Hachette et Larousse Paris, Clé international, 2012, n° 51, 16. ISSN 0015-9395.

<sup>4</sup> *Nous nous permettons écrire cette affirmation ici à cause de plusieurs faits, par exemple : la production écrite est apprise après les trois autres compétences de base (CO, CE, PO), pour que les apprenants maîtrisent la production écrite, il faut qu'ils sachent coordonner plusieurs compétences de plusieurs domaines, il faut que les élèves s'habituent à un système syntaxique de la langue étrangère complètement différent de leur langue maternelle, la fréquence des exercices traitant de la production écrite dans les manuels, etc.*

Troisième hypothèse :

*Les enseignant(e)s n'incorporent pas assez souvent la production écrite dans leurs cours du FLE.*

Quatrième hypothèse :

*La façon du corriger les devoirs d'expression écrite n'est pas motivante et n'encourage pas les élèves à améliorer leur production écrite. Les enseignant(e)s ne veulent pas perdre de temps en discutant ou en expliquant les erreurs commises dans les devoirs parce qu'ils (elles) ont déjà passé beaucoup de temps en corrigeant les devoirs et donc ils (elles) considèrent le corrigé écrit sur la copie comme suffisant.*

\*\*\*

Cette recherche a plusieurs objectifs. Le premier but a été mentionné plus haut, il s'agit de confirmation ou d'infirmité des hypothèses constituées. Les autres objectifs que nous allons poursuivre dans cette recherche sont suivants :

- Ramasser et analyser les données : le sondage par questionnaire dans les classes du FLE aux lycées de la formation pluriannuelle parmi les élèves au niveau B1 ainsi que parmi les enseignant(e)s et les textes-sondés écrits par les apprenants en français.
- Établir une classification des erreurs commises par les sondés.
- Comparer et évaluer les manuels employés dans les classes qui participent à la recherche par rapport à l'emploi de la production écrite.
- Effectuer des confrontations entre les résultats des questionnaires-élèves et ceux des enseignant(e)s.
- Donner des conseils et solutions pratiques pour incorporer la production écrite dans les cours de FLE de façon peu exigeante.
- Proposer une manière nouvelle et encourageante de corriger les expressions écrites visant à améliorer la production écrite.

# PARTIE THÉORIQUE

## 1 La production écrite en français

La production écrite est une des compétences de base en étudiant une langue étrangère mais aussi une compétence assez difficile à apprendre et à bien maîtriser. Écrire n'importe quel texte en langue étrangère demande la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, du lexique, etc. mais surtout la maîtrise de la compréhension. Cela concerne la production écrite aussi bien que la production orale, pourtant la production écrite demande aussi le savoir de l'orthographe, ce qui la rend vraiment complexe.

En parlant de la production écrite en classe du FLE, les contenus des manuels ou plutôt l'ordre des compétences apprises prouvent cette difficulté et complexité mentionnée plus haut : les compréhensions toujours précèdent les productions – et la production écrite est toujours au dernier lieu, après les trois autres<sup>5</sup>. Ce « phénomène » n'est pas surprenant – premièrement, il y a la complexité et deuxièmement, si on se rend compte comment on acquiert la langue maternelle, la production écrite reste aussi à la dernière position. Alors, il ne serait pas logique, si on décidait d'enseigner la langue étrangère « à l'inverse. »

On peut définir la production écrite selon quelques points de vue. Par exemple le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* cite Malmquist (1973) et Proett et Gill (1987) qui décrivent la production écrite du plan linguistique comme « une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières. »<sup>6</sup> Du point de vue de la communication, il s'agit d'« une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.<sup>7</sup> »

Il est évident, qu'est-ce qu'une production écrite, ce qui est intéressant c'est :

- Les points de vue selon lesquels on peut la définir et décrire (point de vue linguistique ou de la communication),

---

<sup>5</sup> ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

<sup>6</sup> MALMQUIST, PROETT et GILL cité par ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

<sup>7</sup> DESCHENES cité par ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

- Les types de la production écrite : « l'écriture créative », « essais et rapports » (ceux-ci proposés par le CECR),
- Les difficultés rencontrées par l'apprenant<sup>8</sup> :
  - Linguistique : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème ;
  - Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle ;
  - Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore.

Regardons de plus près le dernier point, les difficultés :

1. *Linguistique : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème,*
  - Bien maîtriser une langue n'est pas du tout facile – il faut savoir les différents registres de la langue, le locuteur natif connaît les locutions figées, les synonymes, les néologismes, les abréviations, etc. Tout cela en forme orale et écrite. Néanmoins, il n'est pas exceptionnel que même les locuteurs natifs ne connaissent pas toutes les règles (en français il s'agit assez souvent d'omission du subjonctif) ou tous les domaines du lexique. Alors, il est concevable que les apprenants rencontrent des problèmes marquants concernant la langue et que les problèmes du lexique soient peut-être les plus remarquables à cause de petites nuances de sens que les apprenants ne connaissent pas.
2. *Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle,*
  - Mettre en œuvre des stratégies de production textuelle est très difficile, car l'influence de la langue maternelle est importante. Il est très exigeant de se transférer « au monde de la deuxième langue » dans notre tête et utiliser les structures de cette langue étrangère, même s'il s'agit des structures identiques ou ressemblantes. Parfois, on essaie d'être Français (ou Anglais, Italien, etc.) à tel point qu'on crée des structures inexistantes, trop compliquées ou dénuées du sens. On ne respecte pas l'ordre des mots dans la phrase, on utilise le temps incorrect, même on peut créer des phrases qui ne sont pas compréhensibles pour les locuteurs natifs. De nouveau cela concerne la production orale ainsi que la production écrite.

---

<sup>8</sup> ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

3. *Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore,*

- Ceci est un grand problème qu'on rencontre chaque fois quand on apprend une langue étrangère. Il est très difficile d'apprendre et de maîtriser ces caractéristiques en apprenant la langue dans un milieu différent – un pays différent, un manuel qui ne prend pas en compte les influences de la langue maternelle ni la culture de la nation. Pour bien maîtriser les difficultés socioculturelles, il faut être dans un milieu où on peut percevoir ces caractéristiques tout le temps et dans les situations réelles. Comme les deux difficultés précédentes, celle-ci concerne aussi la production orale et écrite.

Prenons en compte aussi le fait que ces difficultés ne rencontrent que les apprenants de la langue étrangère, mais aussi les natifs : « En langue étrangère, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues,<sup>9</sup> » dit l'auteur de ces difficultés, F. Mangenot (1996). Il faut alors y passer beaucoup de temps, sur la production écrite, et y travailler non seulement sur la grammaire mais aussi sur le vocabulaire (et ne pas laisser passer les mots qu'on comprend mais qu'on pourrait substituer par une meilleure possibilité). La résolution de ces complications passe par la lecture – ce sont les textes qui permettent de mieux écrire, il est donc logique qu'en enseignant la langue étrangère, la production écrite suive les deux compréhensions, orale et écrite.

---

<sup>9</sup> MANGENOT cité par ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

## 1.2 Les étapes de la production écrite des élèves

Regardons maintenant la division de la production écrite du point de vue de l'élève. Les élèves ne réfléchissent pas aux définitions de difficultés qu'ils peuvent rencontrer, ils réfléchissent aux difficultés elles-mêmes. Nous y présentons six étapes d'écriture, dites processeurs, définies par Marzano et Paynter<sup>10</sup> :

1. Processeur de tâche – ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information ;

2. Processeur logique – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette ;

3. Processeur par phrase – lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

4. Processeur par mot – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur ;

5. Processeur par lettre – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots ;

6. Processeur de relecture – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques

---

<sup>10</sup> R. MARZANO et D. PAYNTER (2000) cité par SALDANHA, Zeferino. *Production écrite en FLE des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*. Adour, 2010. Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Directeur de recherche : Jean-Gérard LAPACHERIE.

### 1.3 L'importance et applicabilité de la production écrite

Il n'y a pas de doutes sur l'importance et l'utilité de la production écrite. Il s'agit d'une des compétences qu'on apprend de notre jeunesse en langue maternelle et on reprend ce processus en apprenant une langue étrangère. Il est possible d'objecter qu'on n'étudie pas la langue étrangère pour écrire mais pour parler, pourtant sans savoir écrire, il est assez difficile d'apprendre n'importe quelle matière, pas seulement la langue. Il est vrai, qu'une partie considérable d'utilisateurs de la langue étrangère n'auront pas besoin d'écrire des textes (ou moins du niveau haut et en langue soutenue), mais il y a des gens qui, un jour, auront besoin d'écrire une lettre de motivation ou un CV, et pour écrire ces deux types de documents proprement, cela demande déjà un certain niveau de langue et une production écrite assez développée.

Cependant, il ne s'agit pas seulement d'une lettre de motivation ou d'un CV, grâce à la production écrite on peut transmettre nos pensées à n'importe quelle personne du monde, on peut les conserver pour des années, on peut les arranger, échanger, actualiser, etc. Si l'énoncé écrit est clair (par exemple quand l'intonation n'est pas importante), on ne peut pas être confondus par la prononciation car on voit la forme écrite.

L'importance de la production écrite est aussi décrite dans le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues – voir chapitre 3). Ainsi certaines activités de production écrite produites par un scripteur sont destinées à un ou plusieurs lecteurs parmi lesquelles on retrouve, par exemple<sup>11</sup> :

- Remplir des formulaires et des questionnaires ;
- Écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. ;
- Produire des affiches ;
- Rédiger des rapports, des notes de service, etc. ;
- Prendre des notes pour s'y reporter ;
- Prendre des messages sous la dictée, etc. ;
- Écrire des textes libres ;
- Écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 14/1/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

<sup>12</sup> *Ibid.*

Ces textes peuvent sembler trop faciles, pas assez « chics, » pourtant c'est ceci qui les rend tellement importants et indispensables – il s'agit des activités de la production écrite dont on a besoin chaque jour. Même si ces activités peuvent être brèves, elles portent toujours leurs sens à ce qui est essentiel. Nous y voyons que vivre sans le « savoir-écrire » serait assez compliqué – on ne saurait pas prendre des notes, ni écrire un message, ni noter les événements dans l'agenda. Rappelons aussi la conversation numérique – il s'agit d'une conversation d'aujourd'hui qui domine chez les jeunes gens, mais son importance augmente, ce qui la rend très importante.

*Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive entre l'homme et la machine est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel.*<sup>13</sup>

Même si en l'utilisant on est assez bref et on n'écrit pas tout ce qu'il le faut et comme il le faut (il y a des abréviations, etc.), il est nécessaire qu'il y ait le sens de notre énoncé. Voilà l'importance et l'utilité de la production écrite – elle porte et conserve l'énoncé et son sens, il s'agit d'une langue codée parmi les lettres qu'on peut diffuser, envoyer, donner à quelqu'un ou cacher pour soi-même. Quoiqu'aujourd'hui on puisse enregistrer les mots parlés, il y reste toujours une différence entre le mot parlé et écrit.

Finalement, nous devons reconnaître qu'en général la production écrite n'est pas la plus importante, au moins pour les apprenants débutants du FLE. Nous sommes donc d'accord avec cette note en marge dans la revue *Le français dans le monde* :

*Nous n'examinerons pas ici la question de savoir à quel degré d'utilité pour l'apprenant de FLE peuvent répondre les différentes formes d'écrit proposées dans les apprentissages. L'apprenant débutant, s'appropriant le français dans son pays d'origine, aux fins d'un simple voyage dans un pays francophone, ne fera qu'un usage très limité de l'écrit. En revanche, celui qui envisage un séjour prolongé dans ce pays, pour des raisons professionnelles ou universitaires, parce qu'il fait usage du français dans des classes bilingues, devra disposer d'une compétence plus affirmée dans ce domaine d'usage.*<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 2/2/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/4140016745.pdf>.

<sup>14</sup> Fédération internationale des professeurs de français. *Des approches différenciées de l'écrit. Le français dans le monde. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. Paris : Librairies Hachette et Larousse Paris, Clé international, 2012, n° 51, 23. ISSN 0015-9395.

Néanmoins, pour étudier (prendre des notes, passer les examens), pour travailler (pour obtenir le travail, pour noter les renseignements, pour créer des exposés ou présentations), pour comprendre à quelque chose, etc., il est vraiment nécessaire de la maîtriser. Il s'agit de la partie inséparable de la langue, donc il ne faut pas l'oublier ou sous-estimer, au contraire, il faut la maîtriser et au fur et à mesure améliorer nos compétences à écrire, parce que sans elle, la langue sera incomplète.

## 2 Les méthodologies d'enseignement des langues

Il existe quelques méthodologies ou approches vers le processus d'apprentissage de la langue étrangère dont les enseignant(e)s peuvent s'inspirer. Voyons la liste des approches présentées dans polycopié de Pleško *Didaktika francouzského jazyka* (2017)<sup>15</sup> :

- **Grammaire-traduction** – méthodologie la plus ancienne, elle date déjà de l'Antiquité. Ses bases sont des textes littéraires qu'on utilise pour expliquer les règles grammaticales. On comprend la langue comme l'ensemble des règles et exceptions. On utilise la langue maternelle et on préfère apprendre par cœur. C'est l'enseignant(e) qui explique et corrige, les élèves ne parlent ni ne communiquent ensemble. Ce qui domine c'est la forme écrite de la langue – travail sur grammaire et vocabulaire.
- **Approche directe** – cette approche ne se développe qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Son but est de « se plonger » dans la langue étrangère le plus rapide possible – on enseigne aux élèves la langue étrangère comme s'ils s'apprennent la langue maternelle. On s'efforce de remplacer la langue maternelle par celle qu'on enseigne même dans les pensées de nos élèves. On remplace la traduction par les images, on joue des rôles, pantomime, etc. L'enseignant(e) devient plutôt un animateur/une animatrice qui aide si besoin.
- **Méthodologie audio-orale** – cette approche a été inventé pour les besoins de l'armée pendant la Seconde Guerre mondiale. Son but est de communiquer par l'intermédiaire de la langue étrangère le plus vite possible. On met l'accent sur la formation de phrases et locutions. Les élèves imitent et répètent les enregistrements et l'enseignant(e)s sans connaître les règles, etc.
- **Approche structuro-global audio-visuelle : SGAV** – il s'agit de la combinaison de la méthodologie directe et audio-orale qui a été développé principalement dans la francophonie dans les années 60 et 70 du 20<sup>e</sup> siècle. Les élèves apprennent la langue parlée, on utilise les images, grilles structurées, enregistrements, films, etc. L'activité domine du côté des élèves.
- **Approche communicative** – méthodologie qui vient des années 70 du 20<sup>e</sup> siècle quand la langue devient le moyen intégral dans la société. Les élèves apprennent toujours dans un contexte de situation communicative. On implique les documents réels dans nos

---

<sup>15</sup> PLEŠKO, Martin. *Didaktika francouzského jazyka*. Olomouc, 2017. Výukový materiál z didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka.

leçons, ce qui motivent les élèves qui sont au centre de toutes les activités. On cesse de persister dans l'acquisition d'aspects fonctionnels de la langue (ainsi la grammaire).

- **Approche actionnelle** – méthode la plus moderne qui date des années 80 du 20<sup>e</sup> siècle inventée par Claire Bourguignon. Cette méthode consiste en *tâches* qui sont accomplis par les élèves – en groupes ou tous ensemble. Les élèves collaborent, ils profitent des avantages du travail en groupe. On enseigne non seulement le vocabulaire mais aussi la grammaire qu'on applique et travaille avec pendant la leçon.

Après avoir lu ces descriptions d'approches vers l'enseignement des langues on conclut que chaque approche est différente, bien sûr, car chacune correspond aux demandes différentes, d'époques différentes. Chaque approche a ses avantages, pourtant, il faut dire qu'il n'est pas suffisant d'utiliser qu'une approche pendant les cours de la langue, et on ne peut pas dire laquelle est la meilleure. Néanmoins, ce n'est pas en appliquant une seule méthodologie qu'on obtient les meilleurs résultats, c'est en combinant plusieurs approches selon la compétence enseignée, et il est donc important d'avoir connaissance de leur existence.

## **2.1 L'importance de la production écrite dans les méthodologies**

Jusque-là on a peut-être réfléchi sur ces méthodes comme l'ensemble des possibilités pour se dire « comment enseigner, » mais revoyons ces méthodes en pensant à la production écrite. Est-ce que ces approches parlent d'elle ? Est-ce qu'elles la prennent en compte ? À vrai dire : pas vraiment. Dans cette grille ici présentée nous pouvons voir la liste des méthodes avec leurs buts principaux. La dernière colonne se focalise au rôle de la production écrite dans chaque approche.

**Grille 1 : Comparaison des approches de l'acquisition de la langue étrangère**

	<b>But principal</b>	<b>Comment apprendre</b>	<b>Vers la langue</b>	<b>Production écrite</b>
<b>Approche traditionnelle</b>	Grammaire et traduction	Apprendre par cœur	Langue = ensemble de règles et d'exceptions	Premier plan = compréhension orale, second plan = production orale
<b>Méthodologie directe</b>	Communication : vocabulaire courant, mots fondamentaux ; langue mise à la pratique pour la savoir utiliser dans des situations réelles	À l'aide des gestes, mimique et images et sans recours à la langue maternelle dès la première leçon	La langue est le moyen de communication	Le plus important est l'acquisition de l'oral et prononciation, <b>l'écrit</b> est considéré comme un auxiliaire de l'oral
<b>Méthodologie audio-orale</b>	Communication	Imitation de locuteur natif : l'écoute des dialogues de langue courante pour les mémoriser, répétition, pratique et par apprendre par cœur <sup>16</sup> (Hendrich, 1988)	La langue est comprise comme le système surtout audio-oral ; la grammaire n'est pas trop importante, on l'apprend sur la base des dialogues	L'élève apprend tout d'abord l'écoute et le dialogue après la lecture et <b>l'écrit</b>

<sup>16</sup> HENDRICH, Josef et coll. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SGAV	<p>Communication (verbale et non verbale – rythme, intonation, gestes, etc.) : approche basée sur un dialogue de la vie quotidienne</p>	<p>À l'aide des images et des sons, on utilise un magnétophone pour enregistrer des dialogues et des films fixes</p>	<p>La langue se compose de la langue verbale et non verbale, ce qui domine est le dialogue ; la grammaire est prise comme implicite et inductive</p>	<p><b>L'écrit</b> est considéré comme un dérivé de l'oral (Cuq, 2003)</p>
Approche communicative	<p>Communication : apprendre à communiquer en langue étrangère et savoir utiliser les stratégies verbales et non verbales dans les situations de communication</p>	<p>Laisser l'élève réfléchir et trouver une solution ou tier des règles grammaticales, les mettre dans des situations de la communication authentique (par une simulation ou des jeux de rôle ; Cuq, 2003)</p>	<p>La langue se compose des quelques composants dont les règles grammaticales, le vocabulaire et la phonétique sont assez importants mais pas suffisants pour savoir communiquer en langue étrangère</p>	<p>C'est la communication (<i>orale</i>) qui est au premier plan</p>

<b>Approche actionnelle</b>	Non seulement la communication mais plutôt l'action : savoir agir en langue étrangère – les étudiants peuvent partir dans les pays étrangers pour y étudier ou aussi pour y travailler	Fondée sur la notion de tâche et sur la capacité d'élève de remplir ces tâches à l'aide des supports authentiques	La langue est le moyen pour résoudre des problèmes réels et le moyen d'intégration à l'étranger	Les tâches : un ensemble d'activités de compréhension, de production, d'interaction, etc. en forme orale ou écrite <sup>17</sup>
-----------------------------	--	---	---	--

Après avoir lu cette grille on peut comparer les buts de ces méthodologies : brièvement, la production écrite n'y figure pas. On ne peut pas dire qu'elle n'est pas importante, bien sûr que si, et qu'elle est oubliée par les auteurs de toutes les méthodologies, mais pourtant elle ne figure pas dans les buts principaux. Heureusement, on la trouve au moins dans la dernière colonne, néanmoins on doit remarquer qu'elle y est considérée comme dérivé ou auxiliaire de l'oral, elle n'y joue pas le rôle de grande importance. Pourtant il y a une exception : l'approche actionnelle.

Cette approche domine les autres approches dans le CECR comme approche retenue<sup>18</sup> : elle met la même importance sur la production orale comme sur la production écrite, ce qu'on peut considérer comme un changement considérable en ce qui concerne la production écrite et l'intérêt pour elle.

---

<sup>17</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 2/2/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/4140016745.pdf>.

<sup>18</sup> *Ibid.*

### **3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues**

En parlant de l'enseignement des langues étrangères, on ne peut pas omettre le CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il s'agit d'un document de base pour les professeurs, pour les créateurs des manuels et les contrôleurs des certificats, etc. Ce cadre référentiel est né en 2001 grâce au *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV) fondé en 1996. Son objectif est de « promouvoir des approches nouvelles dans le domaine de l'éducation aux langues, en mettant en œuvre et en diffusant de bonnes pratiques.<sup>19</sup> »

Le CECR vise « à répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles.<sup>20</sup> »

Ce qui a été apporté par le CECR, et ce qui nous intéresse par rapport à la recherche, ce sont les niveaux référentiels de la langue (A1, A2, B1, B2, C1 et C2), définis du point de vue d'enseignant(e)s et d'élèves, dont le plus important pour notre recherche est le niveau B1.

#### **3.1 La production écrite en CECR**

Le CECR considère les quatre compétences indispensables – pour l'homme d'aujourd'hui qui vit en Europe plurilingue, il n'est pas question de sous-estimer l'une de ces compétences, il est alors impossible qu'il ne les apprenne pas toutes les quatre. Comme le Cadre comprend l'importance de toutes les compétences, il présente les descriptions individuelles de chacune d'elles (COMPRENDRE – Écouter et Lire ; PARLER – Prendre part à une conversation, S'exprimer oralement en continu ; ÉCRIRE - Écrire) pour chaque niveau séparément.

---

<sup>19</sup> ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

<sup>20</sup> *Ibid.*

Regardons les descriptions de la partie ÉCRIRE :

- ÉCRIRE – A1 :
  - Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.
- ÉCRIRE – A2 :
  - Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
- **ÉCRIRE – B1 :**
  - **Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.**
- ÉCRIRE – B2 :
  - Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.
- ÉCRIRE – C1 :
  - Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.
- ÉCRIRE – C2 :
  - Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Nous voyons que les élèves qui acquièrent le niveau B1 devraient être capables de décrire leurs expériences et impressions. Cela demande un vocabulaire déjà assez vaste et beaucoup d'expériences ; on remarque alors que les différences entre les niveaux A2 et B1 sont relativement grandes.

Le Cadre propose aussi les échelles de toutes les compétences et leurs parties. En ce qui concerne la production écrite, il y a une échelle décrivant la production écrite en général, et deux sous-échelles : « Écriture créative » et « Essais et Rapports ».<sup>21</sup>

**Grille 2 : L'échelle de la production écrite en générale**

B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
----	--

**Grille 3 : L'échelle d'écriture créative**

B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
B1	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.
	Peut raconter une histoire.

**Grille 4 : L'échelle d'essais et rapports**

B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.
B1	Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.

Nous pouvons remarquer que les apprenants du français au niveau B1 sont déjà très doués en production écrite. Ils devraient être capable de décrire, réagir, raconter, etc. et tout

<sup>21</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 2/2/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/4140016745.pdf>.

cela au présent, au futur ou au passé en une séquence linéaire. Leurs textes ne devraient pas manquer du sens ce qui signifie une maîtrise avancée de la production écrite.

## 4 L'erreur

*Ce chapitre traite d'erreur, ses types, conséquences, typologies, il parle du travail des enseignants ainsi que du travail des élèves et du travail sur les erreurs. Même si quelqu'un pourrait objecter que cette thèse n'a pas pour son but « l'erreur et tout ce qui lui concerne, » nous le tenons pour, peut-être, le plus important de la partie théorique. La connexion entre l'erreur (spécialement entre différents travaux sur les erreurs) et la production écrite comme compétence de bonne qualité est assez forte (compétence qu'on ne peut pas éviter ou minimaliser que sur la prise de notes).*

\*\*\*

L'erreur fait la partie indispensable du processus d'apprentissage. Auparavant, on a compris l'erreur comme un problème, une chose fautive et incorrecte qui a empêché l'enseignement et qui a posé obstacle pour tout le monde, qui a participé au processus d'enseignement, peu importe s'il s'agissait du professeur ou des élèves. Heureusement, ces temps sont passés ; aujourd'hui, il existe des centaines d'études sur l'erreur, sur son importance dans l'école, sur sa typologie, etc., et on peut dire que maintenant, on considère l'erreur non seulement comme partie nécessaire mais aussi assez pratique du processus d'enseignement (J.-P. Astolfi, auteur d'*Erreur, un outil pour enseigner*, utilise l désignation d'« un tapis roulant »<sup>22</sup>). Les erreurs peuvent nous orienter vers les lieux d'incompréhension ou vers des pistes bien pensées par nos élèves mais confuses par d'autres éléments du processus d'apprentissage, par d'autres pensées, par un effort de trouver une autre solution qui pourrait être plus facile ou plus efficace et cætera. Donc, on devrait voir les erreurs comme des occasions d'analyse des pensées des élèves ; et aussi par exemple, on devrait lui laisser trouver (avec notre aide, s'il en a besoin) la solution par lui-même (ce qui est la meilleure façon d'enseigner car ce qu'on trouve par soi-même, cela persiste dans sa tête plus longtemps).

---

<sup>22</sup> ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. 10e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1997. 117 pages. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ISBN 978-2-7101-2278-4.

## 4.1 L'erreur en production écrite du point de vue de l'enseignant

Comme on a déjà mentionné, l'erreur est naturelle ; et l'erreur en production écrite l'est encore plus. Étant donné qu'il s'agit, peut-être, de la compétence la plus complexe, il est vraiment difficile d'écrire un texte sans erreur. C'est tellement difficile que quelques difficultés se projettent non seulement dans les textes des élèves ou des étudiants du FLE, ce qui n'est pas étonnant, mais aussi dans les textes des locuteurs natifs. Les causes des erreurs sont diverses, certaines peuvent se retrouver dans les textes des locuteurs natifs aussi bien que dans les textes des apprenants, d'autres ne sont produites que par les apprenants.

En ce qui concerne le corrigé du texte français, c'est aussi une tâche très difficile. Même deux Français natifs peuvent corriger un texte différemment ce qui encore prouve que corriger le texte en français n'est facile pour personne, spécialement pour les professeurs étrangers du FLE. Constatons que la difficulté de la production va de pair avec la difficulté du corrigé.

Est-ce une des raisons pour laquelle on ne travaille pas tellement la production écrite ? Peut-être que c'est vrai car les professeurs, d'habitude, qualifient les corrigés des produits de la production écrite comme impopulaires, trop exigeants au point de vue temporel et compliqués.<sup>23</sup> Il n'y a aucune autre raison pour respecter ces corrigés que leur nécessité dans l'apprentissage des langues étrangères (Ivo, 1982<sup>24</sup>). Il paraît que les enseignants sont tellement concentrés sur l'évaluation elle-même que finalement ils relèguent leurs conseils et efforts vers l'aide à apprendre au second plan<sup>25</sup>, ce qui ne peut jamais aider à faire disparaître les erreurs.

Quoiqu'on respecte l'erreur dans le processus d'apprentissage, il est nécessaire de travailler sur sa disparition progressive. Pour cela, il faut la trouver, découvrir son origine, noter la solution ou variante correcte et proposer la solution pour l'éviter la prochaine fois, idéalement à l'aide de motivation. Néanmoins, le vrai processus n'est pas du tout facile comme décrit plus haut. Trouver l'erreur est un travail pénible – il faut suivre chaque lettre, réfléchir sur chaque phrase et la mettre dans le contexte de l'énoncé entier, il faut aussi estimer s'il s'agit de l'erreur que l'élève ne devrait plus commettre ou s'il ne peut pas encore connaître la grammaire ou la structure nécessaire dans le cas-là, etc. La gamme d'erreurs est énormément vaste – l'élève peut

---

<sup>23</sup> ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

<sup>24</sup> IVO cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

<sup>25</sup> *Ibid.*

commettre l'erreur sous l'influence d'une autre langue (anglais et espagnol sont les langues qui posent les plus grands problèmes). Pour révéler ces erreurs, il est très utile de connaître d'autres langues étrangères ; il y a des erreurs de distraction, du manque de préparation ou d'étude, etc. Une autre grande catégorie d'erreurs est celle du français lui-même – il s'agit de la langue considérablement difficile qui, en plus, se distingue tellement de notre langue maternelle que les erreurs sont les suites logiques du processus.

## 4.2 Les classifications d'erreur

Pour bien corriger le texte français et pour créer la rétroaction utile, il faut prendre en conscience que les erreurs se forment toujours en conséquence de quelque chose. Soit il s'agit des produits de la distraction, de l'ignorance ou de l'inexpérience, soit les erreurs se produisent à cause de la paresse ou de l'aversion pour l'étude ou pour les langues en général, etc. C'est alors après la valorisation et le triage des erreurs d'élèves, qu'on peut les corriger, toutes selon leur importance par rapport au niveau des élèves, expliquer tout ce qu'il faut et finalement les évaluer.

Voici alors quelques classifications d'erreurs qui pourront aider à mieux valoriser et évaluer les erreurs :

Classification d'erreur de Norrish (classification de Corder<sup>26</sup>, 1973, retravaillée)<sup>27</sup> – selon leur gravité :

- « error » : un écart systématique du code langagier – l'élève n'a pas bien appris une structure et il ne cesse de commettre des erreurs ;

---

<sup>26</sup> Classification de Corder, 1973 : « error » : erreurs systématiques et prévisibles, elles se produisent assez souvent ; on ne doit pas demander la correction de l'élève lui-même parce qu'il ne connaît pas encore tout ce qu'il lui faut pour bien appliquer la structure ou il ne l'a pas bien compris, « mistake » et « lapse » : erreurs stylistiques, de la distraction, erreurs de performance, lapsus, etc., il s'agit d'erreurs qui peuvent être corrigées par élèves eux-mêmes.

<sup>27</sup> NORISH (1987) cite par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

- « mistake » : un écart continuuel non systématique du code langagier – l’élève connaît la structure quand même mais il se trompe et il fait une erreur de temps en temps (à cause d’un apprentissage imparfait ou insuffisant) ;
- « lapsus » : un écart non systématique suite à une mauvaise concentration, fatigue, un état de fatigue, psychique ou physique.

Classification de Bartman et Walton (1991)<sup>28</sup> :

- « slips » : erreurs dues suite à de la fatigue, de la distraction ou du stress qu’on peut rencontrer chez les locuteurs natifs aussi ;
- « mistakes » : formulation fausse de la langue que les locuteurs natifs n’utiliseraient jamais, erreurs produites que par les apprenants de la langue ;
- « covert mistakes » : erreurs cachées quand l’apprenant ne commet des erreurs que par hasard.

Classification de Choděra (2007)<sup>29</sup> selon la gravité d’erreur – ce qu’il considère dans son classement est le degré de la révision et de la maîtrise des structures langagières.

Erreurs :

- Grandes (graves) ;
- Moyennes ;
- Petites : erreurs dans des structures inconnues que l’on n’évalue pas mais que l’on corrige.

Une autre classification de Choděra (2007)<sup>30</sup> selon l’aspect linguistique. Erreurs :

- Lexicales ;
- Grammaticales ;
- D’orthographe ;
- Phonétiques ;

---

<sup>28</sup> BARTMAN et WALTON (1991) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

<sup>29</sup> CHODĚRA (2007) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

<sup>30</sup> *Ibid.*

- Pseudo-erreurs (quasi-erreurs), etc.

Qu'est-ce qu'une pseudo-erreur ? L'essentiel de ce type d'erreur est le choix du mot de l'élève. On comprend ce mot dans le contexte donné, néanmoins il existe un mot plus adéquat qu'on devrait mentionner et en expliquer les nuances qui rendent le mot plus convenable que celui utilisé, mais on ne le fait pas. Dans ce cas, l'erreur est due aux enseignants quand ils ne corrigent pas ce mot. Peut-être qu'ils ne se rendent pas compte mais, que par leur apathie, ils créent les structures langagières fausses dont les élèves se débarrasseront jamais, ou très difficilement.

Une autre classification très détaillée a été créée par Knapp-Potthoff (1987)<sup>31</sup>. Cette classification contient aussi les erreurs qui, pour des raisons inconnues, n'ont pas été produites. On ne les mentionne pas ci-dessous car ces erreurs ne se rapportent pas à la production écrite (du point de vue d'enseignant) :

1. Erreurs de la conviction : l'élève agit (parle ou écrit) avec la certitude absolue, il est persuadé qu'il s'exprime correctement ;
5. Erreurs corrigées par l'élève même : l'élève se rend compte de la règle ou le texte automatisé déjà connu alors il corrige son texte lui-même ;
6. Erreurs que même l'élève remarque : l'élève utilise consciemment les structures ou mots faux ou impropres, mais le besoin ou la nécessité de s'exprimer sont trop forts (souvent il s'agit de l'énoncé émotif),
  - Plutôt en production orale ou en conversation numérique rapide ;
7. Erreurs faites intentionnellement : l'élève sait qu'il ne connaît pas encore toutes les expressions ou formulations alors il fait des erreurs en dépit de sa conscience d'erreur. Il espère en corrigé, rétroaction et en formulation exacte ;
8. Erreurs à éliminer difficilement : en général il s'agit des interférences de langue maternelle, elles se produisent assez souvent, à savoir qu'elles font la partie indispensable de l'apprentissage de langue ;
9. Erreurs qui ne sont pas nécessaires : ces erreurs sont la cause des corrigés non réalisés par les enseignants (les élèves ont pris leurs expressions pour vraies) ou la suite de la

---

<sup>31</sup> KNAPP-POTTHOFF (1987) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

révision exagérée d'un phénomène (les élèves appliquent une règle acquiert dans un des cours précédents, partout et même dans d'autres structures) ;

#### 10. Erreurs dans des structures déjà maîtrisées.

Dernière classification qu'on présente ici a été créée par J.-P. Astolfi (1997), elle est beaucoup utilisée et on y fait beaucoup références. Même s'il part de la didactique des sciences naturelles et des mathématiques, sa typologie est également applicable à la didactique des langues :

- Erreurs relevant de la compréhension des consignes ;
- Erreurs résultant d'habitudes scolaires ;
- Erreurs témoignant des conceptions alternatives ;
- Erreurs liées aux opérations intellectuelles ;
- Erreurs portant sur les démarches ;
- Erreurs dues à une surcharge cognitive ;
- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline ;
- Erreurs causées par la complexité propre du contenu<sup>32</sup>.

Certes, tout le monde qui travaille en éducation ou qui l'a étudié sait qu'il existe plusieurs types d'erreurs et qu'elles ne sont pas de même importance. Cependant, assez souvent on les oublie, on ne les prend pas en considération ou on ne veut pas travailler avec n'importe quelle typologie car cela prend trop de temps. Mais comment évaluer correctement sans quelques réflexions ? Voyons que l'enseignant qui évalue sans y réfléchir ne peut jamais atteindre de tels résultats comme celui qui y réfléchit proprement. Ces enseignants peuvent motiver leurs élèves beaucoup plus en les encourageant par intermédiaire de leurs évaluations individuelles et réfléchies.

Le lien entre l'évaluation et la production écrite est évident, l'évaluation juste, assez travaillée et réfléchie peut être vraiment efficace – alors, elle peut donner aux étudiants des explications claires et de grandes impulsions (peut-être jusqu'aux effets « Euréka ! ») qui peuvent valoir des heures d'étude. Il ne faut pas avoir peur des typologies des erreurs ou de

---

<sup>32</sup> ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. 10e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1997. 117 pages. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ISBN 978-2-7101-2278-4.

s'efforcer de les éviter. Il est bien utile de se familiariser avec une classification et en prendre connaissance, ensuite on la présente dans la classe pour que les élèves la connaissent et comprennent les corrigés, les évaluations, les marques ou les couleurs utilisées.

### 4.3 Le travail sur l'erreur en production écrite

Le travail sur l'erreur en production écrite est très difficile et demande beaucoup de temps. Il commence chez l'enseignant, car c'est lui qui localise l'erreur et informe d'elle.

L'importance du niveau de français de l'enseignant est plus qu'évidente – celui qui n'est pas assez instruit, ne peut pas corriger les textes correctement. Il est possible qu'il oublie de corriger certaines erreurs, il peut en tolérer quelques-unes mais la prochaine fois il les corrige ou alors il ne sait pas comment expliquer l'erreur, etc. (rappelons ici les erreurs dites « quasi-erreurs<sup>33</sup> » mentionnées en chapitre 6.2). Évidemment, la production écrite de l'enseignant devrait être sans faute parce que les notes sur le tableau, la consigne de devoir ou d'examen servent comme des exemples de la langue mise en pratique.

En général, le travail sur erreurs peut être très efficace et utile, il peut motiver les élèves à chercher le « pourquoi ». Un enseignant qui se montre compréhensible envers l'élève et ses erreurs, qui cherche la pensée principale de l'élève, et son erreur, et qui aide à trouver le « pourquoi » et la solution à l'élève, peut créer un milieu convenable et motivant aux élèves pour qu'ils veuillent travailler sur leurs connaissances et s'améliorer.

Parlons du travail sur l'erreur lui-même. Le travail de l'enseignant consiste premièrement, à trouver l'erreur, puis à découvrir son origine, ensuite à écrire la variante juste ou souligner l'erreur (soit le mot incorrect, soit la phrase entière – cela ne concerne que les cas quand l'élève devrait être capable de se corriger lui-même) et finalement à la commenter. Bien évidemment, toutes les parties de cette quête d'erreur et de sa disparition sont importantes, malgré cela, la dernière est fondamentale. L'erreur veut dire que l'élève n'a pas compris clairement nos consignes ou qu'il s'est trompé, il est alors à nous de l'aider soit à mieux comprendre, soit l'aider à classer ses pensées qui se sont emmêlées ensemble avec une autre grammaire, structure, temps, mode ou langue, etc. Il ne faut pas oublier la troisième variante : reconnaître sa propre erreur (au cas où on n'a pas expliqué la structure donnée assez clairement ou alors on a fait quelques erreurs). On a alors la possibilité d'« améliorer notre réputation » et expliquer la partie incorrecte, encore une fois.

---

<sup>33</sup> CHODĚRA (2007) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

## 5 La méthode de la recherche

Pour notre recherche, on a choisi l'une des méthodes quantitatives : le questionnaire. Il s'agit d'une méthode assez utilisée dans des recherches pédagogiques et pas seulement par les étudiants et étudiantes parmi lesquels elle très populaire (grâce à sa facilité de distribution et sa facilité apparente de construction) mais aussi par les experts et spécialistes.

Construire un questionnaire sans faute demande beaucoup d'expériences et ce n'est pas toujours que ces questionnaires excellents apportent des résultats valables. À savoir qu'on peut construire un parfait questionnaire qui, même si on s'est beaucoup donné, ne donne pas les résultats utilisables à cause des sondés – exemple : ils n'ont pas répondu aux questions sincèrement et véridiquement.

### 5.1 La définition de questionnaire

Il existe plusieurs définitions de questionnaire, chacune présente le questionnaire un peu différemment, pourtant toutes les définitions concordent aux deux faits : on questionne / on demande, et on récolte des réponses / des données qu'on traite ensuite.

4. Selon P. Gavora (2000) on peut définir le questionnaire comme « la façon de se renseigner sur le sujet donné par les questions et réponses écrites ».<sup>34</sup>
5. M. Malý (2007) dit que « le questionnaire aide à rassembler les données avec une effectivité relativement grande par rapport au temps nécessaire, à l'effort d'auteur de questionnaire en tant que des sondés, et aux dépenses. Toutefois il s'agit des informations subjectives dont véracité n'est pas vérifiable dans la plupart de cas. En plus on ne peut pas sonder jusqu'au fond de problème donné ».<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> GAVORA cité par CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

<sup>35</sup> MALÝ, Marek. *Pohled statistika na hodnocení studií* [présentation en ligne]. Státní zdravotní ústav, 17. 5. 2007. [page consultée le 5/3/2020]. Disponible sur : [http://www.szu.cz/uploads/documents/chzp/zdrav\\_stav/konzultak\\_07/hodnoc\\_maly.pdf?fbclid=IwAR2xAgdNYVAAI4D5NVZoHM4fX73ULzP7gcS9XgHy9rtSwmAyowweT8UK6bU](http://www.szu.cz/uploads/documents/chzp/zdrav_stav/konzultak_07/hodnoc_maly.pdf?fbclid=IwAR2xAgdNYVAAI4D5NVZoHM4fX73ULzP7gcS9XgHy9rtSwmAyowweT8UK6bU).

Mais puisqu'on s'est laissé s'inspirer pour la recherche par la publication de M. Chráska (*Metody pedagogického výzkumu*, 2007), on peut citer sa définition qu'on trouve brève et pertinente et avec laquelle on est entièrement d'accord :

« Le questionnaire est une série des questions bien réfléchies, bien formulées, bien rangées et préparées bien en avance auxquelles on obtient des réponses écrites. Il peut nous renseigner sur des phénomènes externes ou internes.<sup>36</sup> »

Ce qu'on y trouve le plus topique est l'adverbe « bien » qui décrit le plus efficacement le travail pendant la construction de questionnaire. Vu qu'il est nécessaire de suivre certaines règles, il est vraiment indispensable d'être « bien » attentif pour que tout soit « bien » construit.

## 5.2 Les règles de construction

Les règles de création de questionnaire décrites dans le livre de Chráska (*Metody pedagogického výzkumu*)<sup>37</sup> :

6. **Netteté et compréhensibilité** des questions : il est nécessaire qu'on respecte l'âge, l'éducation atteint au moment du sondage, et la motivation. Les questions doivent être formulées le plus succinctement possible.
7. **Formulation des questions dispose du sens univoque** : il n'est pas possible que la question puisse être interprété de plusieurs façons.
8. Être précautionneux en utilisant les questionnes de type « Pourquoi ? »
9. Ne demander que des informations qu'on ne peut obtenir que par le sondage.
10. Ne pas construire le questionnaire trop long.
11. **Ne pas utiliser les questions suggestives** : celles qui indiquent ou orientent vers la réponse qu'on veut obtenir.
12. « **Questions de contrôle** » : le questionnaire doit contenir des questions de contrôle pour qu'on puisse éliminer les réponses fausses – on questionne sur un phénomène A et

---

<sup>36</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

<sup>37</sup> *Ibid.*

quelques questions plus tard, on requestionne sur ce phénomène A autrement.

Exemples :

- a. Questions 16 et 31 dans le questionnaire pour les enseignantes ;
- b. Questions 1 + 2a et 3 dans le questionnaire pour les élèves.

13. **Accord des sondés** : pour que le questionnaire soit rempli sincèrement et avec précision, il faut gagner la complaisance et l'accord des sondés (on peut s'y aider en motivant les sondés – par exemple par le sens de questionnaire).

14. **Instructions claires** : il faut instruire les sondés clairement.

# **PARTIE PRATIQUE**

## **6 La recherche effectuée**

Nous avons effectué notre recherche sur trois lycées en République tchèque grâce à un accord amiable de la part des enseignantes qui nous ont sacrifié presque deux cours entiers. Nous avons enquêté dans des classes différentes (en première année du lycée, avant-dernière et dernière année) mais chacune au niveau B1 (le niveau atteint dans les classes n'était pas contrôlé ou vérifié officiellement avant le sondage, nous avons sondé dans des classes qui nous ont été recommandées comme correspondantes par les enseignantes, alors il faut préciser qu'il ne s'agit que de jugements objectifs).

En respectant l'anonymat promis, nous ne nommons ni les lycées où nous avons fait les sondages, ni les enseignantes (nous proclamons seulement qu'il ne s'agissait que d'enseignantes, car les enseignants que nous avons contactés n'ont pas eu assez de temps pour le sondage, alors c'était la question du temps libre, pas un choix de genre), ainsi que les noms des élèves que nous ne connaissons pas parce que les questionnaires n'ont pas été signés mais marqués par un code individuel. Celui-ci se compose de l'identification du lycée (S), du manuel utilisé (U), de l'enseignante (V) et du nombre de questionnaire.

Notre sondage ne se compose que de deux questionnaires mais aussi d'un texte pour les élèves. Il s'agit d'une lettre dont le sujet est présenté sur le site web de France Éducation International<sup>38</sup> comme l'exemple du sujet d'épreuve DELF B1 tout public. Les élèves ont dû répondre à une lettre d'une amie Louisa qui vient d'obtenir une offre de travail à New York. Il s'agit d'un texte argumentatif, ce qui est assez difficile, contrairement au sujet qui est vraiment facile. Ils ont eu la limite de 45 minutes pour écrire le texte qui devait avoir 160 mots au minimum.

---

<sup>38</sup> *Français Éducation International* [en ligne]. République française [page consultée le 27/4/2020]. Disponible sur : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-b1-tp-candidat-coll-sujet-demo.pdf>.

## 7 Les questionnaires de la recherche

### 7.1 La création des questionnaires de la recherche

Le processus de la création est une partie très compliquée et considérablement importante. Il faut respecter des règles (voir partie théorique, chapitre 7.2 *Règles de construction*) et toujours penser au fait que ceux qui remplissent les questionnaires ne connaissent pas nos intentions, contrairement à nous qui en sommes les auteurs presque omniscients. Pour vérifier son fonctionnement, il est assez utile de faire des « questionnaires-essais »<sup>39</sup>. On distribue ces questionnaires à un groupe de « sondés-essais » qui ne le remplissent qu'à titre d'essai. Ils peuvent savoir qu'il s'agit d'une tentative de la recherche, on peut dire que c'est presque souhaitable qu'ils le sachent pour qu'ils puissent nous donner leur rétroaction sincère et basée sur les faits objectifs.

Pour créer nos questionnaires, il nous fallait réfléchir sur tous les éléments qui influencent ou peuvent influencer le processus d'apprentissage de la production écrite en français, les évaluer selon leur importance, et intégrer correctement dans notre sondage ceux qui nous ont paru les plus importants ou qui peuvent influencer le plus le processus. Nous avons alors pris en compte :

- l'enseignant / l'enseignante lui/elle-même ;
- leurs anciens enseignants / anciennes enseignantes du lycée / du collège et de l'université ;
- le manuel utilisé ;
- les méthodes d'apprentissage utilisées (pour apprendre la production écrite) ;
- le niveau de français atteint.

Après avoir créé cette liste de points de repère, nous avons construit deux questionnaires, un pour les enseignant(e)s, l'autre pour les élèves. Chaque questionnaire contient des questions qui se focalisent sur son destinataire, pourtant, on y trouve des questions qui se ressemblent. Il s'agit des questions de contrôle qu'il nous fallait pour vérifier les réponses des élèves ainsi que celles des enseignant(e)s.

---

<sup>39</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Pour notre but, il était souhaitable que les questionnaires soient en tchèque, car s'exprimer en français avec une telle précision et exactitude serait assez compliqué, alors il serait possible d'y attendre des disparités (en comparaison avec les réponses en tchèque). L'autre espace pour commettre les fautes est bien clairement la traduction et l'interprétation. Alors, les deux questionnaires ont été rédigés en tchèque ainsi que les réponses des sondés.

## 7.2 Le questionnaire des enseignantes

Ce questionnaire se compose de 31 questions dont au minimum huit questions sont ouvertes, il y a des questions semi-ouvertes, des questions sous une certaine condition, des questions au choix, des questions au choix sur l'échelle, des questions à choix multiple, etc. Pour ce questionnaire, nous avons appliqué la « technique d'entonnoir » (*technika nálevky*). Cette technique se base sur l'importance des questions : les questions les plus générales sont au début tandis que les questions les plus importantes sont à la fin de questionnaire.

Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire varie entre 15–20 minutes jusqu'à 35–40 minutes.

### Grille 5 : Questionnaire d'enseignant(e)s en version tchèque et française

<i>VERSION TCHÈQUE</i>	<i>VERSION FRANÇAISE</i>
1) Škola, na které vyučujete:	À quelle école enseignez-vous ?
2) Roky praxe na této škole (FJ):	Depuis combien d'années y enseignez-vous la langue française ?
3) Roky praxe na předchozí škole/předchozích školách, kde jste učil/a:	Si vous aviez déjà enseigné dans une autre/des autres école/s, combien d'années y aviez-vous enseigné ?
4) Věk:	Quel âge avez-vous ?

5) Absolvovaná VŠ:	L'université où vous avez fait vos études :
6) Studoval/a jste v zahraničí? ANO – NE	Avez-vous étudié à l'étranger ? OUI – NON
a. Kde, obor:	a. Université, formation
b. Délka studia (v měsících/letech):	b. Longueur des études (en mois/an)
7) Absolvovaná SŠ:	Lycée où vous avez étudié :
8) Hodinová dotace FJ/týden na současné škole <b>v ročníku s úrovní B1:</b> .....	Combien de cours de la langue française enseignez-vous en classe de niveau B1 ? .....
a. Hodnotíte tuto dotaci jako dostačující ( <i>pro dosažení úrovně garantované školou, které žáci dosáhnou po ukončení studia na SŠ</i> )? ANO – NE	a. Trouvez-vous cette dotation de cours suffisante ( <i>pour atteindre le niveau garanti par votre école à la fin des études</i> ) ? OUI – NON
b. Vyberte, jaké úrovně <b>mají žáci dosáhnout</b> po dokončení Vaší SŠ: A2 – B1 – B2 – C1	b. Choisissez le <b>niveau garanti par votre école comme atteint</b> à la fin des études : A2 – B1 – B2 – C1
c. Vyberte, jaké úrovně <b>žáci fakticky dosahují</b> nejčastěji: A2 – B1 – B2 – C1	c. Quel est le <b>niveau vraiment atteint</b> par vos élèves ? A2 – B1 – B2 – C1
d. <i>Pokud se Vaše odpověď v podotázkách 8b a 8c liší, napište prosím 3 pojmy/slovní spojení kterými charakterizujete, čím je tento rozdíl úrovní způsoben:</i>	d. <i>Si vos réponses aux questions 8b et 8c ne sont pas identiques, écrivez-y 3 termes/locutions qui pourront expliquer cette différence de niveaux :</i>
9) Do jaké míry ovlivnil/a Vaši současnou pedagogickou praxi Váš/Vaše vyučující FJ na SŠ? <i>Pokud jste neměli na SŠ FJ,</i>	Dans quelle mesure votre enseignant ou enseignante du français du lycée a influencé votre travail actuel

*zmiňte prosím níže a popište situaci pro druhý cizí jazyk, který jste se učili.*

*V případě, že jste se neučili dva cizí jazyky, taktéž zmiňte níže a popište vyučujícího Vašeho jediného cizího jazyka.*

- a. Co byste na jejich výuce změnili a proč?
- b. Co jste si z jejich výuky odnesli a proč? Co Vám na jejich výuce přišlo užitečné a přínosné? Učíte stejně?

*pédagogiquement ? Si vous n'avez pas suivi de cours du français au lycée, notez-le au-dessous, et décrivez la situation pour votre deuxième langue étrangère, s'il vous plaît. Si vous n'avez pas suivi deux langues étrangères, notez-le plus bas et décrivez la situation pendant les cours de votre unique langue étrangère.*

- a. Y a-t-il quelque chose que vous changeriez par rapport à leur style d'enseignement, pourquoi ?
- b. Qu'est-ce que vous avez appris de leur enseignement ? Qu'avez-vous trouvé utile et fructueux ? Enseignez-vous de la même manière ?

10) Ovlivnil/a Vaši současnou pedagogickou praxi vyučující na VŠ? (konkrétně vyučující didaktiky)

ANO – NE

*Na podotázky 10a–10c odpovídejte prosím pouze pokud jste v otázce 10 odpověděl/a ANO.*

- a. Co jste si z jejich výuky a instrukcí odnesli? Co Vám nejvíce utkvělo v paměti / O čem jste se nejčastěji zmiňovali / Co Vám bylo předkládáno jako nejpodstatnější.

Votre style d'enseignement était-il influencé par votre professeur de didactique française à l'université ? OUI – NON

*Ne répondez aux questions 10a–10c qu'en cas de réponse « OUI » sur question 10.*

- a. Qu'avez-vous remporté de leurs instructions et cours ? Qu'est-ce qui est le plus resté dans votre mémoire / De quoi avez-vous le plus parlé ? / Qu'est-ce qui vous a été présenté comme le plus important ?
- b. Vous ont-ils appris des méthodes ou stratégies d'enseignement que vous

---

b. Naučili Vás nějaké výukové metody či strategie, které dodnes používáte? Pokud ano, uveďte, která se Vám zdá nejužitečnější a proč (např. je efektivní, málo časově náročná ve třídě, málo časově náročná na domácí přípravu atp.).

utilisez jusqu'aujourd'hui ? Si c'est le cas, mentionnez celle que vous trouvez la plus efficace et pour quelle raison (exemple : elle est efficace, elle n'exige beaucoup de temps ni pendant le cours ni pendant les préparations pour le cours, etc.)

c. Vzpomenete si, zda jste se věnovali výuce PE, pokud vůbec? Jste schopný/á si vybavit, jak Vám bylo doporučeno PE vyučovat?

c. Vous souvenez-vous si vous avez travaillé sur la production écrite, si jamais vous avez eu de tels cours. Est-il possible de vous rappeler le style ou la façon qui vous a été recommandé pour enseigner la production écrite ?

---

11) Do jaké míry ovlivnil/a Vaši současnou pedagogickou praxi Váš/Vaše cvičný/á vyučující při pedagogické praxi na VŠ (případně vyučující, u kterého/které jste chodil/a na náslechy):

Dans quelle mesure votre professeur tuteur de français au lycée pendant le stage pédagogique, a influencé votre travail actuel pédagogique (ou bien celui ou celle dont cours vous avez suivi pendant vos visites de classe) :

a. Co jste si z jejich výuky odnesli a proč? Co Vám na jejich výuce přišlo užitečné a přínosné? Učíte stejně?

a. Qu'est-ce que vous avez remporté de leur enseignement ? Qu'avez-vous trouvé utile et fructueux ? Enseignez-vous de la même manière ?

b. Co byste na jejich výuce změnili a proč?

b. Y a-t-il quelque chose que vous changeriez par rapport à leur style d'enseignement et pourquoi le changeriez-vous ?

---

12) Učebnice, kterou aktuálně používáte v ročníku úrovně B1 (rok vydání):	Quelle est votre méthode utilisée actuellement dans la classe de niveau B1 (l'année de la parution) :
13) Spokojenost s aktuální učebnicí (z hlediska PE): 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Êtes-vous content(e) avec votre méthode actuelle (du point du vue de la PE) :
a. S čím jste spokojený/á (z hlediska PE):	a. Vous êtes content(e) avec (par rapport à la PE) :
b. S čím nejste spokojený/á (z hlediska PE):	b. Vous êtes mécontent(e) avec (sur le plan de la PE) :
14) Pokud jste měnili učebnici, uveďte prosím důvod změny (i jméno a rok vydání předchozí učebnice, pokud víte):	Si vous avez décidé de changer votre méthode, notez la raison de changement, s'il vous plaît (n'oubliez pas le nom et l'année de la parution de la méthode ancienne, si vous le connaissez) :
15) Je v učebnici, kterou používáte, věnováno dostatek prostoru PE k tomu, aby žákovský písemný projev <b>skutečně</b> odpovídal úrovni B1 (splňuje učebnice úroveň B1 i v PE)? <i>Na tuto otázku jsou pouze dvě odpovědi! Odpověď „Ano“ nebo „Ne“ není ve výběru.</i>	Dans la méthode que vous utilisez, y a-t- il assez d'espace (exemple : exercices, commentaires) dédié à la PE pour que la PE en français corresponde réellement au niveau B1 (la méthode est conforme au niveau B1 de la PE) ? <i>Il n'y a que deux réponses sur cette question ! Les seules réponses de « Oui » ou « Non » ne sont pas au choix.</i>
Ano, dostatečně (upřesněte) / Ne, nedostatečně (upřesněte)	Oui, c'est suffisant (spécifiez) / Non, ce n'est pas suffisant (spécifiez)
16) Vyberte, jak často se se studenty věnujete PE (v libovolné míře):	Choisissez la fréquence de travail sur la production écrite (de la mesure arbitraire) :

každou hodinu	chaque cours
každou druhou hodinu	un cours sur deux
jedenkrát za dva týdny	une fois toutes les deux semaines
jedenkrát za tři týdny	une fois toutes les trois semaines
jedenkrát za měsíc	une fois par mois
méně než jedenkrát za měsíc	moins d'une fois par mois
jiné ( <b>aplikujte prosím na dobu měsíce</b> ):	autre ( <b>appliquez sur la période de mois, s'il vous plaît</b> ) :
17) Využíváte veškerých aktivit týkajících se PE nabízených v učebnici? ANO – NE	Utilisez-vous toutes les activités proposées par votre méthode concernant la PE ? OUI – NON
18) Jakým způsobem se věnujete PE?	Comment est-ce que vous travaillez sur la PE ?
Využívám pouze aktivit v učebnici	Je n'utilise que d'activités proposées en méthode
Mám vlastní materiály	J'ai mes propres matériaux
Používám materiály, které jsem našel na webu	J'utilise les matériaux que j'ai trouvés sur l'internet
Používám materiály, které mi doporučili kolegové ( <i>tj. již je vyzkoušel někdo z oboru, koho znám, ne pouze někdo na internetu</i> )	J'utilise les matériaux qui m'ont été recommandés par mes collègues ( <i>cela veut dire qu'il s'agit des matériaux déjà utilisés par quelqu'un de la même profession, quelqu'un qui m'est connu, pas seulement quelqu'un du web</i> )
Jiné:	Autre :

<p>19) Tvoříte si vlastní materiály, pracovní listy apod.? ANO – NE</p> <p>a. Pokud si tvoříte materiály, uveďte prosím, z čeho vycházíte, co nebo kdo Vás inspiruje:</p>	<p>Créez-vous vos propres matériaux, fiches pédagogiques, etc. ? OUI – NON</p> <p>a. En cas de réponse « OUI » décrivez d'où vous prenez vos idées ou qui / quoi vous inspire :</p>
<p>20) Máte pocit, že žáci procvičují PE dostatečně (<i>s ohledem na podotázku 20a</i>)? ANO – NE</p> <p>a. Odpovídají tomu jejich výsledky? ANO – NE</p> <p>b. Pokud ne, uveďte důvody, které tomu přisuzujete:</p>	<p>Pensez-vous que vos élèves pratiquent suffisamment la PE (en considération de la question 20a) ? OUI – NON</p> <p>a. Leurs résultats y répondent-ils ? OUI – NON</p> <p>b. Si votre réponse est « NON » marquez les raisons que vous y attribuez :</p>
<p>21) Zajímáte se o další vzdělávání ohledně PE? ANO – NE</p> <p>a. Pokud jste již navštívil/a nějaký jazykový kurz, uveďte prosím jaký:</p> <p>b. Pokud byste měl/a možnost navštívit nějaký jazykový kurz, čeho by se týkal?</p>	<p>Vous intéressez-vous à l'éducation supplémentaire de la PE ? OUI – NON</p> <p>a. Si vous avez déjà participé à un cours de langue, citez de quel cours il s'agissait :</p> <p>b. Si vous aviez une possibilité de participer à un cours de langue, quel domaine de langue concernerait-il ?</p>
<p><i>U otázek 22–24 <b>neberte prosím v úvahu finance</b> Vaší školy, je samozřejmé, že na nich výjezdy do zahraničí závisí, úkolem otázek je ale není zjistit (momentální) finanční situaci školy, nýbrž její otevřenost a zájem o rozvoj svých pracovníků a žáků. V případě</i></p>	<p><i>Questions 22–24 : <b>ne prenez pas en compte les finances de votre école</b>, s'il vous plaît ; il est évident que les sorties à l'étranger en dépendent mais le but de ces questions n'est pas d'apprendre la situation financière momentanée de votre établissement mais son approche</i></p>

<p><i>potřeby dalšího upřesnění Vašich odpovědí, napište vedle otázky hvězdičku a na konci dotazníku se v prostoru pro poznámky můžete dále vyjádřit (nezapomeňte prosím uvést číslo otázky).</i></p>	<p><i>et son intérêt pour le développement de ses professeurs et élèves. Vous pouvez utiliser l'espace blanc à la fin du questionnaire pour spécifier vos réponses en marquant une petite étoile à côté de la question si besoin (n'oubliez pas de marquer le numéro de question).</i></p>
<p>22) Souhlasí škola s kurzy pro vyučující a podporuje je v dalším vzdělávání? ANO – NE</p>	<p>Votre école, consent-elle aux cours supplémentaires aux enseignant(e)s et les soutient-elle dans leur éducation supplémentaire ? OUI – NON</p>
<p>23) Podporuje škola výjezdy učitelů do zahraničí učitelů? ANO – NE</p>	<p>Est-ce que votre école encourage les sorties à l'étranger des enseignant(e)s ? OUI – NON</p>
<p>24) Podporuje škola výjezdy žáků do zahraničí? ANO – NE</p>	<p>Est-ce que votre école encourage les sorties à l'étranger des élèves ? OUI – NON</p>
<p>25) Jezdíte do zahraničí z vlastní iniciativy? ANO – NE</p>	<p>Sortez-vous à l'étranger de votre propre initiative ? OUI – NON</p>
<p>26) Nejčastěji se věnujete PE metodou (vyberte metodu a <b>doplňte příklad</b>):</p> <p>Gramaticko-překládovou – př:</p> <p>Audio-lingvistickou – př:</p> <p>Audio-vizuální – př:</p> <p>Komunikativní – př:</p> <p>Přímou – př:</p>	<p>Le plus souvent, vous travaillez sur la PE en utilisant la méthode de (choisissez la méthode et <b>écrivez l'exemple</b>) :</p> <p>Grammaire-traduction – ex. :</p> <p>Audio-linguistique – ex. :</p> <p>Audio-visuelle – ex. :</p> <p>Communicative – ex. :</p> <p>Directe – ex. :</p>

<p>27) Psali jste se studenty v <b>ročníku, u kterého probíhá šetření</b>, již někdy životopis?</p> <p>ANO – JEŠTĚ NE (zařazují ho ve vyšších ročnících; <i>uved'te prosím ročník.....</i>) – NIKDY ŽIVOTOPIS S ŽÁKY NEPÍŠÍ</p>	<p>Avez-vous déjà écrit un CV dans la classe qui participe à la recherche ?</p> <p>OUI – PAS ENCORE (je l'écris plus tard ; notez la classe s'il vous plaît...) – JE NE TRAVAILLE JAMAIS SUR CV AVEC MES ÉTUDIANT(E)S</p>
<p>28) Která metoda pro výuku PE Vám přijde nejprínosnější a <b>proč?</b> <i>Můžete uvést příklad, na kterém vysvětlíte, co je pro Vás na této/těchto metodách přínosné, důležité, fungující...</i></p>	<p>À votre avis, quelle méthode est la plus efficace et pourquoi l'est-elle ? <i>Vous pouvez écrire un exemple sur lequel vous expliquez ce que vous trouvez efficace, important...</i></p>
<p>29) Vyberte prosím ve Vámi používané <b>radě učebnic</b> FJ cvičení týkající se PE, které se Vám zdá dobré/užitečné a s žáky jej ve výuce děláte. <b>Proč?</b> (Uved'te stranu a číslo cvičení)</p> <p><i>Příklad odpovědi: učebnice Français pour tout le monde (r. 2020), s. 63, cv. 1: přijde mi to jako dobré cvičení, protože se žáci seznámí s tím, jak se píše recept, rozšíří si slovní zásobu, pokud máme čas, vybídnu žáky, aby recepty skutečně připravili na další hodinu, poté společně ochutnáme, bavíme se a hodnotíme jídla ve francouzštině.</i></p>	<p>Dans la méthode utilisée momentanément choisissez l'(les) exercice(s) concernant la PE que vous trouvez très utile et sur le(s)quel(s) vous travaillez pendant vos cours. <b>Pourquoi ?</b> (Marquez la page et le nombre d'exercice) <i>Exemple de réponse : méthode Français pour tout le monde (paru 2020), p. 63, ex. 1 : je trouve cet exercice utile parce que les élèves apprennent à écrire une recette, ils enrichissent leur vocabulaire, et s'il y a assez de temps je propose une petite dégustation – je demande aux élèves de faire les recettes qui nous goûtons ensemble le cours suivant, ensuite nous discutons et évaluons les repas en français.</i></p>

- 30) Vyberte prosím ve Vámi používané řadě učebnic FJ cvičení týkající se PE, které nepoužíváte, zdá se Vám nevhodné nebo bez výsledků. **Proč?** (Uveďte stranu a číslo cvičení)  
*Příklad odpovědi: Cvičení 987 (s. 15) v učebnici Français français (2025): žáci na úrovni B1 nejsou dle mého schopni popsat problém prezidentských voleb v Afghánistánu – nedostačují jim jak jazykové schopnosti, tak politická gramotnost.*
- Dans la méthode actuellement utilisée choisissez l'(les) exercice(s) concernant la PE que vous ne trouvez pas utile et sur le(s)quel(s) vous ne travaillez pas pendant vos cours. **Pourquoi ?** (Marquez la page et le nombre d'exercice) *Exemple de réponse : Exercice 987 (p.16), méthode Français français (2025) : à mon avis, les élèves du niveau B1 ne sont pas capables d'expliquer la problématique de l'élection présidentielle d'Afghanistan – ils ne disposent ni de vocabulaire nécessaire ni de littérature politique suffisante.*

- 31) Pokud žákům zadáte za domácí úkol, jako práci v hodině atd. psaní libovolného textu (vyprávění, nákupní seznam, krátkou povídku, přepis textu...), jak s ním dále pracujete **po stránce oprav a zpětné vazby žákům?**  
*Příklad odpovědi: Vyberu si texty, doma opravím, v hodině nerozdávám (protože to zdržuje), přečtu známky a pokračujeme ve výuce.*
- Si vous attribuez l'écriture de texte aux élèves en tant que devoir ou pendant la leçon (histoire, liste des achats, petite nouvelle, transcription du texte...), comment est-ce que vous travaillez avec ces textes du côté de **correction et rétroaction ?** *Exemple de réponse : Je remets les textes que je corrige à la maison mais je ne les distribue pas aux élèves (car cela prend beaucoup de temps), je leur lis les notes et on continue notre cours.*

Prostor pro Vaše poznámky a dodatky (vždy uveďte prosím číslo otázky, na kterou reagujete):

Notes et commentaires (s'il vous plaît, marquez toujours le nombre de la question laquelle vous commentez) :

### 7.3 Le questionnaire des élèves

Le deuxième questionnaire, cette fois pour les élèves, se compose de 33 questions, parmi lesquelles on trouve des questions ouvertes et fermées, des questions au choix et à choix multiple ainsi que des questions dont la réponse est en forme d'échelle de fréquence.

Les élèves ont rempli le questionnaire dans 15 minutes en moyenne, 20 minutes maximum.

Les résultats complets sont présentés dans les annexes.

#### Grille 6 : Questionnaire d'élèves en version tchèque et française

<i>VERSION TCHÈQUE</i>	<i>VERSION FRANÇAISE</i>
1) Jak často se v hodinách věnujete daným aktivitám? Označte nejvíce odpovídající kritérium.  Velmi často / Často / Občas / Vůbec	Choisissez le critère qui convient à la fréquence de pratique des activités mentionnées ci-dessous :  Très souvent / Souvent / Parfois / Jamais
Gramatika	Grammaire
Zkoušení – ústní	Interrogation – forme orale
Zkoušení – písemné	Interrogation – forme écrite
Psaní textů (vypravování, recept apod.)	Production écrite (histoire, recette, etc.)
Psaní rozhovorů	Écriture des dialogues
Psaní zápisků z tabule	Prise de notes du tableau
Psaní zápisků z učitelova výkladu	Prise de notes de l'enseignant(e)
Psaní slovíček	Écriture de vocabulaire
Procvičování slovíček písemnou formou	Révision de vocabulaire – par écrit

Procvičování slovíček slovní formou	Révision de vocabulaire – en forme de récit
Sólo mluvení	Production orale – solo
Rozhovory ve dvojicích	Dialogues par deux
Rozhovory ve skupinách	Conversation en groupes
Čtení	Lecture
Hraní her	Jouer des jeux
Jiné: .....	Autre : .....
Jiné: .....	Autre : .....
2) Míváte za domácí úkol <b>psaní textů</b> ? (vypravování, popis děje, recept apod.) ANO – NE	Avez-vous comme devoir l'écriture d'un texte ? (histoire, description, recette, etc.) OUI – NON
a. Jak často takový úkol dostanete zadaný? 1x týdně / 1x za 14 dní / 1x za měsíc / méně než jedenkrát za měsíc	a. Quelle est la fréquence de ce type de devoir ? une fois par semaine / une fois tous les quinze jours / une fois par mois / moins d'une fois par mois
b. Jak bývá text dlouhý? (uved' počet slov, řádků nebo stran, které Vám učitel zadává)	b. Quelle est la longueur demandée ? (notez le nombre de mots, lignes ou pages demandé(e)s par votre professeur)
3) Jak vypadá oprava takového domácího úkolů? <i>Například: Učitel nám domácí úkol opraví, donese do hodiny, společně projdeme chyby/problematické části.</i>	Comment est-ce que votre enseignant(e) corrige vos devoirs ? <i>Exemple : Le prof corrige nos devoirs et pendant la leçon suivante on explique les parties problématiques ensemble.</i>

<p>4) Čtete v hodinách <b>různé druhy</b> francouzských textů (formální, neformální, konverzace z chatu, zprávy z různých periodik atd.)? ANO – NE</p>	<p>Lisez-vous différents textes en français pendant vos cours (formel, informel, conversations de chat, faits divers ou magazines, etc.) ? OUI – NON</p>
<p>5) Do jaké míry se věnujete v učebnicích kapitolám, které se týkají písemného projevu?</p> <p>projedeme celou kapitolu někdy něco vynecháme</p> <p>vždy něco vynecháme takovým kapitolám se nevěnujeme</p>	<p>Dans quelle mesure vous adonnez-vous aux chapitres concernant la production écrite ?</p> <p>on travaille tout le chapitre on saute quelques exercices de temps en temps on passe toujours quelques exercices on ne travaille jamais ces chapitres</p>
<p>6) Procvičujete dále látku probranou v kapitolách o písemném projevu?</p> <p>Ano, máme na to DŮ Ano, párkrát se k tomu vrátíme Ano, ale pouze 1–2 h potom, víc už ne Ne Jiné: ...</p> <p>a. Myslíte, že toto procvičování je pro Vás dostatečné? ANO – NE</p>	<p>Révisiez-vous la grammaire de la production écrite ?</p> <p>Oui, sous forme de devoir Oui, on le reprend quelques fois Oui, mais pas plus qu'une ou deux leçons après Non Autre : ...</p> <p>a. Pensez-vous que cette révision est suffisante ? OUI – NON</p>
<p>7) Myslíte si, že máte problém s písemným projevem ve francouzštině (<i>např. Vám přijde, že je pro Vás moc složitý a není pro Vás jednoduché se písemně vyjádřit atp.</i>)? ANO – NE</p> <p>Ve zkratce popište, proč si myslíte, že to tak je:</p>	<p>Pensez-vous avoir des problèmes en écrivant un texte en français (exemple : vous trouvez la PE en français assez difficile et il n'est pas facile de s'exprimer en français) ? OUI – NON</p> <p>Décrivez pourquoi succinctement :</p>

8)	Čtete si sám/sama libovolné texty ve francouzštině: ANO – NE	Lisez-vous des textes écrits en français ? OUI – NON
9)	Ve škole se věnujete v učebnici celé kapitole týkající se psanému projevu? ANO – NE	Pendant vos cours, faites-vous tous les exercices du chapitre de la PÉ ? OUI – NON
10)	Chtěl/a byste být schopný/a číst si francouzsky psané texty? ANO – NE	Voudriez-vous être capable de lire les textes en français ? OUI – NON
	<i>Pokud jste na předchozí otázku odpověděli NE, pouze si prosím představte situaci v otázce č. 11 a odhadněte svou reakci.</i>	<i>Si vous avez choisi la réponse NON, imaginez que feriez-vous si vous choisissiez OUI et devinez votre réaction en répondant à la question n° 11.</i>
11)	Pokud neznáte slovíčko ve francouzském textu, který si čtete:	Quelle est votre réaction si vous ne connaissez pas le mot dans le texte que vous lisez :
	odradí Vás to a dál nečtete	ça vous décourage et vous ne continuez plus
	vyhledáte si ho, ale odradí Vás to, a tak dál nečtete	vous allez le trouver dans le dictionnaire, mais cela vous décourage alors vous ne continuez plus
	vyhledáte si ho a čtete dál	vous le trouvez dans le dictionnaire et continuez à lire
	vyhledáte si ho, zapíšete, ale nevracíte se k němu	vous le trouvez, le notez mais vous ne vous y intéressez plus
	vyhledáte si ho, zapíšete a později se k němu vrátíte, abyste si ho zapamatoval/a	vous le trouvez, le notez et vous y revenez plus tard pour le mémoriser

12) Posloucháte v hodinách nahrávky i mimo nahrávky z učebnice? ANO – NE	Pendant vos cours, écoutez-vous différents enregistrements – de votre livre mais aussi en dehors de votre manuel. OUI – NON
a. Uved'te, s jakými nahrávkami, mimo nahrávky z učebnice, jste se setkali:	a. Notez quels sont les enregistrements hors de votre livre :
13) Použítte si francouzské rádio, písničky, filmy apod.? ANO – NE	Écoutez-vous la radio française, écoutez les chansons françaises ou regardez les films français, etc. ? OUI – NON
14) Jak často se věnujete v učebnici kapitolám, které se týkají písemnému projevu? vždy / často / méně často / vůbec	À quelle fréquence travaillez-vous sur les chapitres de la production écrite ? toujours / souvent / parfois / jamais
15) Použítte si francouzské filmy? Ano, s francouzskými titulky Ano, s českými titulky Ano, v originále bez titulků Ano, v češtině s francouzskými titulky Ne, francouzské filmy si nepouštím	Regardez-vous les films français ? Oui, avec des sous-titres français Oui, avec des sous-titres tchèques Oui, en français sans sous-titres Oui, en tchèque avec sous-titres français Non, je ne les regarde pas
16) Mám DELF/DALF: ANO – NE (úroveň: .....)	J'ai passé l'épreuve DELF/DALF : OUI – NON (niveau : .....)
17) Chtěl bych si udělat certifikát DELF/DALF? ANO – NE	Je voudrais passer le DELF/DALF : OUI – NON
18) Čeho se nejvíce obáváte u zkoušky DELF/DALF? porozumění psaného textu písemného projevu porozumění mluveného textu	Par rapport à l'épreuve DELF/DALF, vous craindriez le plus : la compréhension écrite la production écrite la compréhension orale

ústního projevu ničeho se neobávám	la production orale je ne crains rien
19) Baví Vás jazyky? Ano / Spíše ano / Spíše ne / Ne	Aimez-vous bien les langues ? Oui / Plutôt oui / Plutôt non / Non
20) Chtěl/a byste se jednou věnovat práci, kde využijete francouzštinu? ANO – NE	À l'avenir, voudriez-vous travailler en utilisant le français : OUI – NON
21) Ve francouzštině Vám nejvíce jde: čtení – psaní – porozumění – mluvení	Vous excellez le plus en : lecture – écriture – compréhension – production orale
22) Nejvíce byste se <b>chtěl/a</b> zlepšit v: čtení – psaní – porozumění – mluvení	Vous <b>voudriez</b> le plus vous améliorer en : lecture – écriture – compréhension – production orale
23) Myslím, že bych se nejvíce <b>potřeboval/a</b> zlepšit v: čtení – psaní – porozumění – mluvení	Je pense <b>avoir besoin</b> de m'améliorer en : lecture – écriture – compréhension – production orale
24) Když napíšete nějaký text, jste si jistý/á, že přesně tak by to Francouz taky napsal:  Ano / Spíše ano / Spíše ne / Ne	Votre texte écrit en français, correspondrait-il à un texte écrit par un Français ?  Oui / Plutôt oui / Plutôt non / Non
<i>Pouze pokud je Vaše odpověď na předchozí otázku jiná než ANO, odpovězte prosím i na otázku č. 25:</i>	<i>Si vous n'avez pas répondu « Oui » à la question précédente, répondez aussi à la question n. 25, s'il vous plaît :</i>
25) Kdybychom já a rodilý Francouz psali stejný text, myslím, že největší rozdíly by byly v:	En écrivant le texte en français les plus grandes différences entre le mien et celui écrit par un Français seraient :

26) Věnujete se doma francouzštině? často / občas / téměř vůbec / vůbec	Vous adonnez-vous au français chez vous ? souvent – parfois – presque jamais – jamais
27) Francouzštině se věnujete: pouze před písemkou před písemkou a když tuším, že bych mohl/a být zkoušený/á pouze když tuším, že bych mohl/a být zkoušený/á když si myslím, že mám někde rezervy (nezávazně na zkoušení ve škole)  když si chci rozšířit obzory	Vous travaillez sur le français : avant le contrôle avant le contrôle et quand je pense être interrogé/e quand je pense être interrogé/e quand je trouve à avoir des blancs de mémoire (peu importe s'il y a l'interrogation à l'école ou pas) quand je veux élargir mes connaissances
28) Pohlaví: .....	Sexe : .....
29) Věk: .....	Âge : .....
30) Škola: .....	École : .....
31) Třída: .....	Classe : .....
32) Kolik let Vás vyučuje současný učitel?	Depuis combien d'années votre professeur actuel vous enseigne t-il ?
33) Která cvičení na písemný projev děláte ve škole nejčastěji? Vyberte prosím takový typ cvičení v učebnici str. / cvičení: ...../....., ...../.....	Quel exercice référant à la production écrite faites-vous le plus souvent ? Choisissez ce type d'exercice dans votre manuel (page / exercice) : ...../....., ...../.....

## 8 Les textes des élèves

La partie pratique de notre recherche ne se compose pas seulement de deux questionnaires, mais aussi de textes écrits en français, afin que notre recherche soit complète. Ces textes d'élèves créent la partie inséparable de notre travail.

Le sujet pour nos textes est identique au sujet publié sur page web [ciep.fr](http://ciep.fr)<sup>40</sup> comme exemple de la partie Production écrite, dont nous nous sommes inspirés. Ce choix assure le niveau B1 du sujet qui est alors adapté à la capacité des étudiants s'ils sont au niveau B1 (comme il a été déclaré par leurs enseignantes). Contrairement aux questionnaires, la consigne ainsi que les réponses sont rédigées en français (excepté les deux premières lignes qui ne se lient pas avec le sens propre du texte).

La consigne du texte :

**Vous recevez ce mail de Louisa, une amie française :**

*« Salut,*

*Mon entreprise me propose de quitter Brest pour aller travailler à New York. C'est une bonne nouvelle, mais comment je vais faire dans une si grande ville alors que j'adore la nature ? Il y a aussi les problèmes de la langue, du logement, des amis... Je me sens un peu perdue. Tu en penses quoi ?*

*A très vite !*

*Louisa »*

**Vous répondez à Louisa. Vous lui donnez votre opinion en lui donnant des exemples d'expériences diverses. (160 mots minimum)<sup>41</sup>**

En respectant les conditions définies pour les candidats du DELF (45 minutes pour cette partie), les élèves ont eu une leçon entière de 45 minutes pour lire le texte primaire (la lettre de Louisa) et pour écrire leur réponse.

---

<sup>40</sup> *Français Éducation Internationale* [en ligne]. République française [page consultée le 27/4/2020]. Disponible sur : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-b1-tp-candidat-coll-sujet-demo.pdf>.

<sup>41</sup> *Ibid.*

## 8.1 L'évaluation des textes

Pour évaluer les textes des sondés on a utilisé la grille d'évaluation de la production écrite B1, document utilisé par les correcteurs des textes, créé par Français Éducation International (avant le CIEP). L'évaluation se compose de trois parties principales (première partie non nommée, Compétences lexicales et Compétences grammaticales) divisées en 10 catégories différentes avec un maximum de points chacune :

- Respect de la consigne (longueur du texte inclus) (2 points maximum) ;
- Capacité à présenter des faits (4 points maximum) ;
- Capacité à exprimer sa pensée (4 points maximum) ;
- Cohérence et cohésion (3 points maximum) ;
- Étendue du vocabulaire (2 points maximum) ;
- Maîtrise du vocabulaire (2 points maximum) ;
- Maîtrise de l'orthographe lexicale (2 points maximum) ;
- Degré d'élaboration des phrases (2 points maximum) ;
- Choix des temps et des modes (2 points maximum) ;
- Morphosyntaxe – orthographe grammaticale (2 points maximum).

Le respect de la longueur de texte est inclus dans la première catégorie – un point pour le respect de la consigne, un autre point pour la longueur : « Si la production fait entre 113 et 143 mots, on attribuera 0,5 point sur 1 au critère de longueur. Si la production fait 112 mots ou moins, on attribuera 0 point sur 1 au critère de longueur. »<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Français Éducation International. *Grille d'évaluation de la production écrite B1* [document en ligne]. République française [page consultée le 28/4/2019]. Disponible sur : [http://www.delfdalf.fr/\\_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-tp-2.pdf](http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-tp-2.pdf).

## 8.2 L'évaluation des erreurs

Pour corriger les textes, on a établi sept catégories principales : Typographie, Orthographe, Accent, Morphosyntaxe, Verbe, Syntaxe et Langue. Sauf la Typographie, qui ne contient qu'une sous-catégorie, chaque catégorie est divisée en plusieurs sous-catégories :

- Typographie
  - PON : erreur de ponctuation,
- Orthographe
  - ORT- : une ou plusieurs lettres manquantes,
  - ORT+ : une ou plusieurs lettres supplémentaires,
  - ORT↔ : lettres échangées,
  - ORT-M : majuscule au lieu d'une minuscule ou inversement,
  - ORT x : erreur dans un mot,
- Accent
  - AC- : accent manquant,
  - AC+ : accent supplémentaire,
  - AC x : accent incorrect,
- Morphosyntaxe
  - ART- : article manquant,
  - ART+ : article supplémentaire,
  - ART x : article incorrect,
  - Num : erreur de numéro,
  - GEN : erreur de genre,
  - PREP : préposition incorrecte,
  - PRON : pronom incorrect,
- Verbe
  - Conj-T : choix du temps incorrect,
  - Conj-M : mode du verbe incorrect,
  - Conj-F : forme du verbe incorrect,
  - Conj-P : déclinaison fautive,
  - Conj-O : erreur d'orthographe,
- Syntaxe
  - VOC : mot mal choisi (erreur de vocabulaire),

- S- : mot manquant,
- S+ : mot supplémentaire,
- S : ordre de mots incorrect ou sens de phrase impropre,
- Langue
  - CZ : influence de la langue tchèque évidente,
  - ANG : influence de la langue anglaise évidente,
  - ESP : influence de la langue espagnole évidente.

Ces catégories ont été créées pour qu'on puisse mieux évaluer les travaux des sondés et classer les erreurs selon leurs types. Les marques sont écrites au-dessus du mot concerné, parfois il y en a plusieurs.

### 8.3 Les résultats d'évaluation de la production écrite

Après avoir évalué les textes, on peut constater que dans chaque classe on peut classer les élèves selon certains profils : ceux qui excellent en production écrite, ceux qui n'aiment pas beaucoup la PE mais qui peut être sont meilleurs dans d'autres matières et enfin ceux qui n'ont pas pris notre sondage sérieusement.

On a répertorié toutes les erreurs dans des grilles et on a fait un résumé des erreurs les plus répétitives pour chaque catégorie.

Premièrement, regardons les résultats numériques – la grille des moyennes des points attribués selon les catégories de la grille d'évaluation de CIEP (maintenant Français Éducation International).

#### Grille 7 : Les moyennes attribuées dans des catégories particulières d'évaluation

<i>Catégorie / maximum de points)</i>	<b>S1U1V1</b> <i>OKTÁVA</i>	<b>S2U2V2</b> <i>SEXTA</i>	<b>S3U3V3</b> <i>SEXTA</i>	<b>S3U4V3</b> <i>KVINTA</i>	<b>MOYENNE</b>
Respect de la consigne / 2	<b>1,81</b>	1,03	1,65	1,00	<b>1,37</b>

Capacité à présenter des faits / 4	<b>3,69</b>	2,33	3,23	2,96	<b>3,05</b>
Capacité à présenter sa pensée / 4	<b>3,50</b>	2,03	3,15	2,71	<b>2,85</b>
Cohérence et cohésion / 3	<b>2,69</b>	1,77	2,46	2,33	<b>2,31</b>
Étendue du vocabulaire / 2	<b>1,81</b>	1,67	1,77	1,79	<b>1,76</b>
Maîtrise du vocabulaire / 2	<b>1,44</b>	0,47	1,38	1,21	<b>1,13</b>
Maîtrise de l'orthographe lexicale / 2	<b>1,94</b>	1,10	1,58	1,38	<b>1,50</b>
Degré d'élaboration des phrases / 2	<b>1,88</b>	1,27	1,65	1,38	<b>1,55</b>
Choix des temps et des modes / 2	1,31	0,87	<b>1,38</b>	1,21	<b>1,19</b>
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale / 2	<b>1,50</b>	1,03	1,28	1,38	<b>1,30</b>
<b>TOTAL / 25</b>	<b>21,44</b>	<b>13,63</b>	<b>19,5</b>	<b>17,33</b>	<b>17,98</b>

Nous voyons que les résultats varient. Les meilleurs résultats appartiennent à la classe S1U1V1 (*oktáva*) qui a dépassé la classe en deuxième position de presque deux points. Au moment de la recherche, le manuel *Maturitní příprava* était utilisé dans la classe S1U1V1 car les élèves ont travaillé sur les questions de baccalauréat. Pendant les années précédentes, ils ont utilisé la méthode Saison B1.

À la deuxième place, il y a la classe S3U3V3 (*sexta*), qui a réussi à battre la classe S1U1V1 dans la catégorie Choix de temps et des modes. Le manuel utilisé dans cette classe :

Extra ! 3. En comparant ses résultats avec l'autre avant-dernière année (S2U2V2), qui a également participé à l'enquête, on peut dire que la classe S3U4V3 a très bien réussi. Elle a dépassé la classe S2U2V2 de presque six points, ce que nous trouvons comme une différence assez marquante.

À la troisième position, l'autre classe d'enseignante V3, cette fois l'année *kvinta*, l'année des élèves les plus jeunes dans notre sondage. Dans cette classe, on a travaillé avec Le Nouvel Édito, un manuel qui a très bien réussi entre autres dans la comparaison quantitative.

La quatrième position appartient à la classe S2U2V2 (*sexta*) où on a traité le manuel Déclic 3.

## **8.4 Le classement des erreurs des textes-sondés**

Nous présentons ici les catégories que nous avons établies pour les différents types d'erreurs que nous avons corrigées dans les textes-sondés. Chaque catégorie présente des exemples des erreurs les plus communes ainsi que le nombre du sondé et un texte descriptif contenant des explications ou des remarques. Nous avons également formulé dans certains cas des hypothèses et une méthode ou des conseils pour travailler sur ce type d'erreur.

Toutefois, cette liste d'erreurs et de mots où les élèves font souvent des erreurs ne se base que sur des erreurs trouvées dans les textes-sondés, lesquels ne traitent que d'un sujet. Il ne s'agit donc pas d'une liste exhaustive, finie et valable de manière générale.

### **8.4.1 La typographie**

#### ***8.4.1.1 La ponctuation***

Les erreurs les plus fréquentes correspondent à un calque de la ponctuation tchèque – ce qui est évident dans la mesure où les élèves travaillent avec la langue tchèque et sa ponctuation pendant des années. Ses règles sont strictes et il faut les respecter convenablement car une virgule peut

changer le sens entier d'une phrase donnée. Il n'est pas étonnant que des virgules apparaissent particulièrement devant le « que » ayant le sens de « *že* » ou « *který* ».

- Premièrement je pense, que le problème de la langue... (*SIUIVI* : 2) ;
- Je sais, que ça... (*SIUIVI* : 8) ;
- ...parce-que je pense, que... (*SIUIVI* : 8) ;
- Tu as raison, que... (*S3U3V3* : 26).

Les élèves tchèques utilisent ainsi beaucoup plus de virgules qu'il n'est nécessaire. Pourtant, il y a certains cas où ils oublient les virgules – c'est après les connecteurs logiques le plus fréquemment :

- Premièrement je pense, que... (*S1U1V1* : 2) ;
- À mon avis c'est... (*S3U4V3* : 53).

En ce qui concerne les virgules, il est très difficile de les utiliser correctement – pour les étudiants du FLE comme pour les Français. Malheureusement, la grammaire française est vraiment compliquée et dès lors la règle d'après laquelle la virgule se place là où on a besoin de prendre un souffle, n'est pas du tout suffisante. Néanmoins, il faut admettre que dans les écoles tchèques, le temps réservé à la production écrite est relativement limité, ce qui nous permet de supposer que l'on se concentre plutôt sur des phénomènes plus facilement explicables.

## **8.4.2 L'orthographe**

### ***8.4.2.1 Les lettres manquantes***

Les élèves commettent des erreurs qu'on pourrait classer en quatre catégories. Ces dernières ne sont pas absolument rigides, tout comme le classement des expressions ; il est donc fort possible de classer certaines expressions ou mots dans plusieurs catégories :

Les erreurs de distraction / inattention / stress / vitesse / omission de la relecture, y compris pour les mots qui apparaissent à des nombreuses reprises dans le texte sous des formes diverses :

- la langue anglais (*S2U2V2* : 22) ;
- la meilleur nouvelle (*S3U3V3* : 38) ;
- Concerne.../ Conerne... (*SIUIVI* : 5) ;

- tu n'est pa (S2U2V2 : 23) ;
  - c n'est pas (S3U3V3 : 35).
1. Les lettres redoublées :
    - difficile (SIUIVI : 5) ;
    - raisonable (SIUIVI : 6) ;
    - corespondante (S2U2V2 : 20) ;
    - les appartements (S3U3V3 : 36, 37) ;
    - dictionaires (S3U4V3 : 47).
  2. Les mots compliqués :
    - beacoup (SIUIVI : 5, 8 ; S2U2V2 : 15 ; S3U3V3 : 31, 32, 33, 35).
  3. L'orthographe influencée par la prononciation :
    - à mon avi (SIUIVI : 2) ;
    - d'aquérir (SIUIVI : 6) ;
    - Amèricans (S3U3V3 : 32) ;
    - manifique (S3U4V : 41) ;
    - cet nouvelle (S3U4V3 : 43) ;
    - comunicatife (S3U4V3 : 46).

#### **8.4.2.2 Les lettres superflues**

On a classé les erreurs les plus fréquentes de cette catégorie en trois sous-catégories :

1. L'orthographe des mots influencée par la prononciation :
  - « est » pour « et » (SIUIVI : 1, 2, 4, 5 ; S3U4V3 : 41, 42, 44, 46) ;
  - C'est sure... (S3U4V3 : 43).
2. Les mots difficiles :
  - beaucoup (SIUIVI : 4 ; S2U2V2 : 24) ;
  - difficile (S2U2V2 : 11 ; S3U3V3 : 28) ;
  - facile (S3U3V3 : 29, 31, 32, 37 ; S3U4V3 : 42, 48).
3. Les lettres redoublées :
  - au millieu (SIUIVI : 7) ;
  - bisse (SIUIVI : 8 ; S2U2V2 : 17, 25) ;
  - heureusse (S2U2V2 : 11) ;
  - amoureuse (S2U2V2 : 20) ;
  - difficile (S3U43V : 40).

Se débarrasser de ces erreurs n'est pas facile pour les élèves, cependant, une des possibilités dont on dispose concerne la prononciation et ses règles. Elle ne nous aide pas dans le premier cas, mais grâce à elle la troisième catégorie des lettres redoublées peut devenir beaucoup plus claire pour nos élèves.

#### **8.4.2.3 Les lettres échangées**

Il n'y avait pas trop d'erreurs de ce type, néanmoins, s'il y en avait, c'était particulièrement dans le mot « entreprise » :

- entreprise (SIUIVI : 2, 7).

#### **8.4.2.4 L'erreur de majuscule**

On remarque cette erreur au début de la lettre le plus souvent. Il est assez facile d'expliquer ce phénomène car on n'écrit pas la majuscule au début du premier paragraphe en tchèque. Il n'est pas vrai que tout le monde ignore cette règle, pourtant, un nombre remarquable d'élèves ne l'ont pas respectée ou ne la connaissaient pas au moment où ils ont écrit :

#### **Grille 8 : Majuscule au début de la lettre par classes**

	Nombre d'élèves	Majuscules au début du premier paragraphe	Pourcentage
S1U1V1	8	5	<b>62,5</b>
S2U2V2	15	13	<b>86,6</b>
S3U3V3	14	3	<b>21,4</b>
S3U4V3	14	8	<b>57,1</b>

#### **8.4.2.5 L'orthographe incorrecte**

Cette catégorie englobe des erreurs de types divers. Sûrement, certaines erreurs pourraient figurer dans plusieurs catégories, un bel exemple démonstratif est : « ce la vie » - à la première vue on remarque le « ce » qui devrait être rédigé différemment. Or, la prononciation était plus

forte que l'orthographe dans ce cas (en plus, la forme écrite est identique à la forme phonétique, ce qu'on peut considérer comme l'influence de la langue tchèque). Autre possibilité est de classer cette erreur entre celles de la distraction, inattention, etc., car il est fort probable que l'auteur de ce texte serait capable de se corriger par lui/elle-même.

Nous présentons ci-dessous les erreurs qui ont été les plus fréquentes en les répartissant en huit catégories différentes :

1. Les contractions de mots :

- parce que à New York (*SIUIVI* : 1), parce que il y a (*SIUIVI* : 4), c'est que il (*S3U3V3* : 38), je pense que aller (*S3U4V3* : 51), parce que on (*S3U4V3* : 53) ;
- te aider (*SIUIVI* : 2), se émmenager (*S3U3V3* : 26), je te entendu (*S3U3V3* : 29), nous la adorons (*S3U3V3* : 29) ;
- le enterprise (*SIUIVI* : 2) ;
- beaucoup de arbres (*SIUIVI* : 7) ;
- je était (*S3U3V3* : 27) ;
- de être (*S3U3V3* : 27).

2. L'orthographe influencée par la prononciation :

- n'est pas empossible (*SIUIVI* : 5) ;
- me (mais) (*SIUIVI* : 9) ;
- je ne panse pas (*S2U2V2* : 17) ;
- cet chose (*S2U2V2* : 18) ;
- ce la vie (*S2U2V2* : 21) ;
- et infin (*S2U2V2* : 17) ;
- le travaille (*S2U2V2* : 18 ; 33) ;
- famme (*S3U3V3* : 31) ;
- pêtètre (*S3U3V3* : 32).

a. La confusion des nasales : en ↔ un ↔ an :

- quelqu'en (*SIUIVI* : 1) ;
- en peu de (*S2U2V2* : 14) ;
- quelqu'an (*S2U2V2* : 17) ;
- et un plus (*S2U2V2* : 18).

b. Le changement : peux ↔ peu :

- c'est un peux cher (*SIUIVI* : 5).

3. L'erreur de la forme (le plus souvent : espace ou trait d'union superflu ou manquant) :

- parceque (*SIUIVI* : 2) ;

- parce-que (SIUIVI : 8 ; S3U3V3 : 33, 36) ;
  - les États Uni (SIUIVI : 2), Étas-Unie / Etas-Unie (S3U3V3 : 35), États-Units (S3U3V3 : 36) ;
  - quel ques (SIUIVI : 5) ;
  - quelque-un, quelque-chose (SIUIVI : 8) ;
  - bien tôt (bientôt) (S2U2V2 : 19) ;
  - peut être (peut-être) (S3U3V3 : 30).
4. Les erreurs de distraction / inattention / stress / vitesse / omission de la relecture :
- avoir (avoir) (SIUIVI : 5) ;
  - pou (pour) (SIUIVI : 2) ;
  - bonme (bonne) (SIUIVI : 7) ;
  - dêtre (SIUIVI : 6) ;
  - aves (avec) (S2U2V2 : 12) ;
  - n'est pos (S2U2V2 : 24).
5. Le pluriel – des formes différentes du pluriel :
- animeux (S2U2V2 : 11) ;
  - nouvelles amis (S2U2V2 : 11), choses va être nouveaux (S3U3V3 : 29), nouveaux amiss (S3U4V3 : 42), nouvelles amis (S3U4V3 : 43).
6. Le féminin :
- New York est dangereusse (*suite de la phrase précédente où l'élève parle de « la ville » ; on devine qu'il a voulu utiliser le féminin aussi, « le New York » correspondant à « la ville » et « ville » étant féminin*)<sup>43</sup> (S3U4V3 : 44) ;
  - comunicatife (S3U4V3 : 46) ;
  - heurse (S3U4V3 : 53).
7. Le mot « problème » : ce mot est apparu avec de telles modifications que nous lui avons réservé une catégorie à part – même s'il est écrit dans la consigne du texte, les élèves ont eu beaucoup de difficultés en ce qui concerne son orthographe :
- problemmes (SIUIVI : 5) ;
  - problene (S2U2V2 : 21).
8. Le mot « beaucoup » : déjà rencontré plus haut dans d'autres catégories et on ne peut pas l'omettre ici – non seulement les élèves y ajoutent des lettres (beaucoup) ou en oublient (beacoup), mais ils les changent aussi :

---

<sup>43</sup> Quoiqu'il soit possible de dire les deux variantes en français, nous ne supposons pas que les élèves disposent cette connaissance à ce niveau de langue.

- beaucoup des amis (*S3U4V3* : 44).

Il apparaît que parfois les erreurs ne peuvent être classées dans une seule catégorie – les erreurs sont très souvent reliées entre elles et c’est ce qui les rend très complexes. Mais l’exemple mentionné plus haut nous a bien montré que même si les erreurs sont complexes, il n’est pas vrai que les élèves eux-mêmes ne seraient pas capables de se corriger. C’est le temps qui devient le problème le plus souvent. Les élèves sont déjà stressés par le fait qu’ils doivent écrire quelque chose, et le fait qu’ils sont limités par un temps donné complique encore plus la situation. Nous proposons dès lors de déterminer deux limites temporelles – la première serait pour l’écriture du texte et la deuxième serait pour la relecture et les autocorrections.

### 8.4.3 Les accents

Les accents sont très importants en français, néanmoins, ils compliquent encore plus la langue, déjà assez difficile à apprendre. Pourtant, on ne peut pas les omettre ou les ajouter où l’on veut car ils peuvent changer le sens du mot ou de tout l’énoncé.

#### 8.4.3.1 Les accents manquants

Dans cette catégorie, on remarque l’influence directe de la langue anglaise (ceci concerne les mots « décider, une décision » et « téléphoner ») ainsi que des homonymes (a ↔ à, ou ↔ où, etc.). Il n’est pas facile de dire quelle erreur est plus facile à découvrir car tous ces mots existent dans les deux formes (ou presque<sup>44</sup>), donc, il n’est pas étonnant que ces erreurs restent dans les textes (même après la relecture).

- Décider / une décision : décidé (*SIUIVI* : 1, 4), decider (*SIUIVI* : 2), decision (*S3U4V3* : 39), decider, decide, decision (*S3U4V3*: 53);
- Téléphoner : téléphoner (*S2U2V2* : 22), telefoner (*S2U2V2*: 25), telephoné (*S3U3V3* : 37), telephoner (*S3U4V3*: 53);
- Sûr/e : tu n’es pas sure (*S3U3V3* : 34), c’est sure (*S3U4V3* : 43) ;
- « a » pour « à » : dificile a trouvé, qui habite a New York (*SIUIVI* : 5), *S3U4V3* : 41, 45, 47 ;

---

<sup>44</sup> Par exemple : le verbe *décider* en anglais « decide » sans le « -r » final.

- « ou » pour « où » : *S3U3V3* : 26 ;
- « ca » pour « ça » : *S3U3V3* : 33, 35 ;
- « tres » pour « très » : *S3U4V3* : 41, 44.

Comme dans les catégories précédentes, nous y soulignons le mot « problème » qui a posé quelques complications aux élèves non seulement du côté des lettres mais aussi du côté des accents :

- probleme (*S1U1V1* : 2) ;
- problemes (*S2U2V2* : 21).

Quoique nous admettions qu'il n'est pas facile d'éliminer ces erreurs, elles ne doivent pas être négligées. Il faut travailler dessus et rappeler aux élèves la forme juste de ces mots (décider et téléphoner) ou expliquer le contexte dans lequel on les utilise et laisser les élèves choisir la variante juste (a ↔ à, ou ↔ où, etc.).

#### **8.4.3.2 Les accents superflus**

En général, dans notre sondage il n'y avait pas beaucoup de mots avec des accents superflus. Nous avons trouvé deux variantes de « cher » (les deux au masculin singulier) et deux variantes d'« exemple ». La troisième erreur est intéressante – il s'agit des homonymes, mais contrairement à la catégorie précédente, c'est le seul homonyme qui a été trouvé dans les textes. Il n'y a pas de changement entre « a » et « à » cette fois, ce qui peut signifier que les « ou » et « où » sont plus compliqués pour les élèves que les « a » et « à », qui pourraient, probablement, être éliminés par la relecture attentive :

- chér (*S1U1V1*: 1), chèr (*S3U3V3*: 26, 34) ;
- éxample (*S2U2V2* : 13), exámple (*S2U2V2* : 19);
- « où » pour « ou » (*S2U2V2* : 14, 16 ; *S3U4V3* : 52).

#### **8.4.3.3 Les accents fautifs**

Il s'agit des mots où les élèves ont mis l'accent (ou les accents) sur les lettres inexactes, ou ils ont utilisé un autre type d'accent. Quelquefois, ils ont écrit un accent « quelque part entre » l'accent aigu et l'accent grave, de sorte qu'on ne peut que se demander quel accent ils ont voulu écrire :

- très : très (accent vertical) (SIUIVI : 1), trés (SIUIVI : 1, 5 ; S2U2V2 : 12, 13, 15, 21, 24, 25 ; S3U3V3 : 26, 28, 29, 31, 32, 35, 38 ; S3U4V3 : 42, 45, 47, 48, 52), très (SIUIVI : 5) ;
- près : prés (S3U3V3 : 28, 38) ;
- être : ètre (SIUIVI : 8), être (S2U2V2 : 23 ; S3U3V3 : 28), etrê (S3U4V3 : 43).

Nous rappelons encore une fois dans cette catégorie le mot « problème » et ses variantes diverses :

- problém (SIUIVI : 1) ;
- problème (accent vertical) (SIUIVI : 2) ;
- problème (S2U2V2 : 13, 14, 15, 19 ; S3U3V3 : 30, 35, 38) ;
- problèmes (S2U2V2 : 21 ; S3U4V3 : 48) ;
- pròblem (S3U4V3 : 42).

En général, il s'agissait des erreurs dans « très, près, être » et « problème » qui se sont répétées chez plusieurs élèves. On peut, par conséquent, conclure que le problème d'accent fautif ou de changement d'accent n'est pas tellement grave. Les élèves se sont très bien débrouillés, il s'agissait plutôt d'une omission d'accent que d'un mauvais choix.

#### **8.4.4 La morphosyntaxe**

##### ***8.4.4.1 L'omission de l'article***

Le plus souvent, on trouve l'omission de l'article après la locution « c'est » ou « ce n'est pas ». Cela se produit aussi assez souvent devant l'adjectif qui précède le nom et parfois l'article est omis après les expressions avec *avoir*, aussi bien à la forme positive que négative.

##### ***8.4.4.2 L'article superflu***

Quelquefois, les élèves ont utilisé des articles dans des cas où on ne les utilise pas, d'où cette catégorie aussi. L'expression incorrecte écrite le plus fréquemment est sans doute « beaucoup de » suivie de l'article superflu :

- beaucoup de la (S3U3V3 : 31) ;
- beaucoup de l'... (S3U4V3 : 43) ;

- beaucoup des (*S1U1V1* : 5 ; *S2U2V2* : 22 ; *S3U3V3* : 29, 33 ; *S3U4V3* : 44, 48, 49) ;
- beaucoup de magasins et les places (*S2U2V2* : 23) ;
- c'est de les amis (*S3U3V3* : 35).

#### **8.4.4.3 Les erreurs de nombre**

Assez souvent, on trouve le substantif au singulier après l'expression « beaucoup de », ce qui ne correspond pas au contexte donné. Ensuite, on relève des erreurs de nombre dans les cas où le groupe nominal compte plusieurs mots. Un dernier exemple concerne l'oubli de l'accord de la préposition « à » qui introduit les substantifs au pluriel :

- beaucoup de possibilité (*S1U1V1* : 1, *S3U3V3* : 34), beaucoup de monument (*S2U2V2* : 14) ;
- avec nouvelle gens (*S1U1V1* : 4), tes amis nouvelle (*S2U2V2* : 16), il y a beau gens (*S3U4V3* : 41), belle places (*S3U4V3* : 42) ;
- tout les choses va (*S3U3V3* : 29), difficile a trouvé quel ques appartement qui n'est pas cher (*S1U1V1* : 5) ;
- tu visité le monument historique, restaurant, bar ou le cinéma (*S2U2V2* : 11) ;
- quelque mois (*S3U3V3* : 26), quelque problems (*S3U3V3* : 28), quelque parque (*S3U4V3* : 40) ;
- courses (*S3U3V3* : 36), prendre quelque course (*S3U3V3* : 38), tu pourrait prendre les courses (*S3U4V3* : 40) ;
- tu ne pense pas au amis (*S3U4V3* : 41), arrete penser à mouvais idées (*S3U4V3* : 42).

#### **8.4.4.4 Les erreurs de genre**

On remarque des erreurs de genre partout et très fréquemment. Le mot « problème » se relève assez problématique, puisqu'il est considéré comme substantif féminin, particulièrement parmi les élèves de S1 et S3U3, tout comme est problématique le substantif « ville », considéré parmi les élèves de S2 comme un substantif masculin. On trouve quelques erreurs dans des adjectifs que les auteurs utilisent pour eux-mêmes<sup>45</sup> ou pour la fille Louise à qui ils s'adressent. Le mot « ami » pose ainsi des problèmes, comme les groupes nominaux qui contiennent plus de deux mots – dans ce cas-là les élèves oublient l'accord de toutes les parties de ce groupe :

---

<sup>45</sup> On ne connaît pas l'identité des auteurs des textes, néanmoins, on connaît leur sexe – de sorte qu'on a pu le comparer avec le questionnaire, où il y a leur sexe, et avec le texte. L'anonymité promise était respectée.

- la problème (*SIUIVI : 1 ; S3U3V3 : 31, 34, 35, 38*), cette problème (*SIUIVI : 2*), la problem (*SIUIVI : 4*) ;
- ton maison (*SIUIVI : 4*), grands maisons (*S3U3V3 : 29*) ;
- bon chance (*SIUIVI : 5 ; S2U2V2 : 13, 23 ; S3U3V3 : 32 ; S3U4V3 : 53*), un bon chance (*S2U2V2 : 18*) ;
- langue different (*SIUIVI : 8*), c'est le plus simple langue (*S2U2V2 : 11*), le langue (*S2U2V2 : 15, 19 ; S3U3V3 : 36*), nouveau langue (*S3U3V3 : 29*) ;
- une apparemment (*SIUIVI : 1*), cette appartement (*SIUIVI : 8*) ;
- ton ville (*S2U2V2 : 11*), New York est le meilleur ville (*S2U2V2 : 13*), New York est beau ville (*S2U2V2 : 16*), ce ville (*S2U2V2 : 18*), le grand ville New York (*s2u2v2 : 22*), ville vraiment bell (*S2U2V2 : 25*), un ville pulsant (*S3U3V3 : 36*), intéressant ville (*S3U4V3 : 44*) ;
- la logement (*SIUIVI : 1*), le logement...beaucoup plus chère (*SIUIVI : 2*), le logement est grande (*S2U2V2 : 14*) ;
- « c'est » : c'est chère (*SIUIVI : 4*), beaucoup d'appartements à New York, mais je pense que ça peut être chère (*SIUIVI : 7*), ça peut être bonne (*SIUIVI : 7*), c'est dangereuse (*S2U2V2 : 11*) ;
- « ami/e/s » : mon ami...chez elle (*S2U2V2 : 12*), tes amis nouvelle (*S2U2V2 : 16*), mon amie...et il peut (*S3U3V3 : 32*), c'est de les amis...tu cherchera les nouvoux amies (*S3U3V3 : 35*), nouvelles amis (*S3U3V3 : 36*), les amis nouvelles (*S3U3V3 : 37*), ta petit ami (*S3U4V3 : 41*), ta ami (*S3U4V3 : 43*), on se debarasse de tes amis et cherche nouvelles (*S3U4V3 : 48*), vieux amies (*S3U4V3 : 52*).

#### **8.4.4.5 Les prépositions incorrectes**

L'erreur assez courante est la préposition mal choisie devant le nom de ville ou de pays :

- le logement dans les États Uni (*SIUIVI : 2*), en États-Unis (*S2U2V2 : 13*), aller en les États-Unis (*S2U2V2 : 18*) ;
- me visiter à Czech republic (*SIUIVI : 4*);
- les appartements en New York (*SIUIVI : 8*), en New York (*S2U2V2 : 12, 14, 21; S3U4V3 : 51*), monuments en New York (*S2U2V2 : 13*), dans New York (*S2U2V2 : 14*), dans le New York (*S2U2V2 : 22*), ou New York (*S2U2V2 : 24*), fast food au New York (*S3U4V3 : 41*), dans la New York (*S3U4V3 : 41*).

#### **8.4.4.6 Les pronoms incorrects**

En général, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'erreurs de pronoms car les élèves ne les utilisent pas beaucoup à ce niveau de langue. S'il y a des pronoms mal choisis, il s'agit le plus souvent des pronoms relatifs *que* et *qui* :

- çe n'est pas facile à quitter le lieu qui tu aimes (*S1U1V1 : 9*), je prends qui c'est bonne iddée (*S2U2V2 : 14*), d'autre choses, qui tu aimes (*S2U2V2 : 14*), ce n'est pas le problème, qui tu ne parles pas Anglaise (*S2U2V2 : 14*), si tu ne penses pas qui tu ne sais pas l'anglais (*S3U3V3 : 30*).

#### **8.4.5 Le verbe**

Nous avons créé une catégorie spéciale pour les verbes car il y a vraiment beaucoup de possibilités pour commettre des erreurs. Il ne s'agit pas seulement du choix d'un temps incorrect ou impropre dans le contexte donné : assez souvent, on trouve des erreurs de personne (un exemple des erreurs de personne les plus fréquemment commises concerne les verbes *avoir*, *aller* et *être*), on remarque aussi quelques erreurs de forme, etc. Parce que les verbes nous proposent autant de catégories et parce qu'ils varient tellement, ils appartiennent peut-être aux mots les plus compliqués.

##### **8.4.5.1 Le choix du temps est incorrect**

Il est évident que le choix du temps en français n'est pas facile. Si l'on compare le français avec le tchèque au niveau des temps, on peut dire que le tchèque est une langue vraiment facile. Rien de plus que le futur, le présent et le passé. Contrairement au français, où il y a le présent, le futur proche et simple, le passé composé, l'imparfait, le conditionnel, le plus-que-parfait, etc. Même pour les élèves de niveau intermédiaire, qui ne connaissent pas tous les temps de la langue française, il n'est pas facile de gérer la question du choix du temps. Le problème assez fréquent à niveau est la maîtrise du passé composé et de l'imparfait.

Nous avons remarqué que les élèves oublient dans les textes de notre recherche le sens de leur énoncé, du point de vue temporel, et ils ou elles utilisent le présent au lieu du passé (dans le contexte donné). Nous avons rencontré des temps sous des formes diverses –

composées de plusieurs temps, sans ou avec le verbe auxiliaire, etc. La concordance temporelle s'est ainsi révélée très compliquée :

- j'ai aussi pensé que je vais avoir cette problème (SIUIVI : 2) ;
- si je pourrais (S3U3V3 : 27), je suis sûre que tu aurais beaucoup des amies (S3U3V3 : 33), si tu pense que tu pourrais être (S3U3V3 : 34) ;
- tu étais en Australie l'été prochaine et ça doit être (SIUIVI : 7) ;
- eu tu pouvais faire...tu pouvais manges...tu pouvais téléphone (S2U2V2 : 13) ;
- tout le monde y avait définitivement pour toi, n'as pas peur (S2U2V2 : 20) ;
- je travaillé (SIUIVI : 2), tu as connais (S2U2V2 : 11), et tu ne va perdue es amis (S2U2V2 : 23), tu aller travailler (S2U2V2 : 24), tu as continue (S3U3V3 : 27) ;
- parler avec les gens quand tu rencontré (S3U4V3 : 47).

#### **8.4.5.2 Le mode du verbe est incorrect**

De temps en temps, les élèves ont oublié d'écrire le verbe à la forme impérative, malgré le point d'exclamation à la fin de la phrase. Il s'agit alors d'une orthographe incorrecte (cela concerne le verbe *avoir* à la deuxième personne le plus souvent) :

- Tout le monde y avait définitivement pour toi, n'as pas peur ! (S2U2V2 : 20), N'as pas peur ! (S2U2V2 : 23) ;
- Répondes moi ! (S2U2V2 : 12) ;
- Écrive-moi ! (S2U2V2 : 21).

#### **8.4.5.3 La forme du verbe est incorrecte**

Cette catégorie contient principalement les verbes pronominaux – le plus souvent c'est pour ces verbes que les élèves ont oublié d'écrire le pronom réfléchi ou qu'ils ont oublié de l'accorder avec la personne. Autre erreur fréquente : l'infinitif utilisé au lieu du présent, du participe passé ou de n'importe quelle autre forme du verbe, ou inversement :

- je pense tu sens un peu perdue (SIUIVI : 1), quand tu ne vas pas sentir (SIUIVI : 9) ;
- tu souviens mon grandpère (S2U2V2 : 21) ;
- quand tu n'est pas décidé contacter moi (SIUIVI : 1), si tu adorer (S3U4V3 : 52) ;
- tu dois sais (SIUIVI : 2), je pense que tu vas aime (SIUIVI : 4), ça ne peux etais (SIUIVI : 5), qui peut te donne (SIUIVI : 8), tu pouvais manges (S2U2V2 : 13), tu vas cherche (S2U2V2 : 16), tu peux raconte (S2U2V2 : 17), si tu veux, je peux dis

(S2U2V2 : 19), comment tu peux vis (S3U3V3 : 34), je n'ai pas idé comme continue (S3U4V3 : 48).

Il semble que ces erreurs peuvent avoir leur propre classement, par exemple celui qu'on a créé dans les catégories d'orthographe et d'accents. Nous pensons que les infinitifs pourraient souvent être corrigés par les élèves eux-mêmes, néanmoins, la fréquence de ces types d'erreurs chez certains élèves nous montre que cette supposition n'est pas applicable de façon générale.

#### 8.4.5.4 La conjugaison fautive

L'erreur de personne est assez fréquente – comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, on remarque assez souvent cette erreur avec des verbes comme *être*, *avoir* et *aller* (concrètement les élèves confondent la deuxième et la troisième personne). Néanmoins, de nombreux autres verbes posent des problèmes aux élèves. C'est le cas pour le verbe *pouvoir* – les sondés confondent la deuxième (ou bien la première) personne avec la troisième personne. Ici, on peut supposer que les élèves commettent la même erreur en utilisant les verbes *devoir*, *vouloir* ou *savoir*. Nous soulignons qu'il ne s'agit que d'une supposition, pourtant, en travaillant sur la conjugaison du verbe *pouvoir*, les autres verbes peuvent être utilisés dans les mêmes exercices.

On ne doit pas oublier de mentionner le « -s » final à la fin du verbe conjugué à la deuxième personne, que les sondés omettent très souvent. Il s'agit là d'une erreur fréquente :

- tu est (SIUIVI : 1, 9 ; S2U2V2 : 13, 21, 25 ; S3U3V3 : 38 ; S4U3V4 : 48), tu ne l'est pas (S2U2V2 : 14), tu n'est pas (S2U2V2 : 23 ; S3U3V3 : 31) ;
- je était (S3U3V3 : 27), j'était (S3U4V3 : 40) ;
- il y as (SIUIVI : 5), tu a (SIUIVI : 6 ; S3U3V3 : 32, 34), tu n'a pas (S2U2V2 : 11, 21 ; S3U3V3 : 30), tu aura (S3U3V3 : 35) ;
- tu va practiser (SIUIVI : 8), l'école où vas mon ami (S2U2V2 : 12), tu vais à Brest (S2U2V2 : 14), tu vais + infinitif (S2U2V2 : 20, 22, 25 ; S3U3V3 : 32 ; S3U4V3 : 41, 42) ; ca vais être (S3U3V3 : 33), ce vais être magnificent (S3U4V3 : 42) ;
- tu adore (SIUIVI : 4 ; S2U2V2 : 21 ; S3U4V3 : 53), tu cherche (S2U2V2 : 15), tu aime (S2U2V2 : 16, 20 ; S3U3V3 : 35 ; S3U4V3 : 49 – en forme négative), tu pense (S2U2V2 : 19 ; S3U3V3 : 34, 36 ; S3U4V3 : 41 – en forme négative) ;
- tu peut (SIUIVI : 9 ; S3U3V3 : 28), je peut (SIUIVI : 4), ça ne peux etais (SIUIVI : 5), ce peux être un problème aussi (S2U2V2 : 18), ça ne peux pas (S2U2V2 : 19) ;

- tu dit (S2U2V2 : 24 ; S3U3V3 : 28) ;
- tu doit obtenir (SIUIVI : 5) ;
- ils t'aide (SIUIVI : 4).

#### 8.4.5.5 L'erreur d'orthographe

La dernière catégorie établie pour les verbes est celle de l'orthographe impropre. Il ne s'agit ni d'une erreur de personne, ni d'un temps mal choisi, mais d'une orthographe inexistante, avec des doublures ou sans, ou d'une orthographe influencée par la prononciation, etc. :

- il n'a compris rien (S2U2V2 : 21) ;
- paree (S3U3V3 : 26) : « *Et avec les amis, c'est pas nécessaire d'avoir peur, paree que les américains sont très<sup>46</sup> gentils et font des très<sup>47</sup> bien amis.* » ;
- merci pour m'écrire (S3U3V3 : 28) ;
- tu ne pouves pas (S3U3V3 : 28) ;
- mon amie habitte (S3U3V3 : 32), tu pouras (S3U3V3 : 34), on t'appelera (S3U3V3 : 38), comprennent (S3U4V3 : 46), regretteras (S3U4V3 : 49) ;
- ce saura (S3U3V3 : 35).

#### 8.4.6 La syntaxe

La syntaxe et les sous-catégories qu'on a créé ici font peut-être parmi les erreurs les plus complexes et les plus compliquées, non seulement pour les corrections mais aussi pour le travail d'acquisition. La syntaxe française est différente de la syntaxe tchèque, il est évident que la maîtriser n'est pas du tout facile. En plus, les élèves étudient d'autres langues (au minimum, ils apprennent l'anglais) ce qui compliquent encore plus tout ce processus.

Pendant les corrigés, il est essentiel de penser au fait que chaque erreur a son origine, que de divers processus mentaux ont mené aux résultats concrets qu'on évalue ; et qu'on devrait essayer de comprendre ces processus pour qu'on puisse les évaluer et les expliquer le mieux possible.

---

<sup>46</sup> L'accent « vertical ».

<sup>47</sup> L'accent « vertical ».

#### 8.4.6.1 *Le lexique mal choisi*

Les erreurs de vocabulaire sont très fréquentes et elles appartiennent au travail d'apprentissage depuis son début. Il est évident que les étudiants (peu importe si on parle des débutants ou des intermédiaires) de la langue ne peuvent jamais avoir une expression écrite (ni orale, bien sûr) comme les Français natifs, non seulement parce qu'ils ne connaissent pas les petites nuances de la langue et des mots mais aussi parce qu'ils ne disposent pas du lexique suffisant pour s'exprimer exactement comme il faut dans des situations données.

Commettre ce type d'erreur est très facile, par contre, la corriger c'est une tâche assez difficile pour l'auteur de texte. L'importance du corrigé consciencieux est, dans ce cas, incontestable. Nous y rappelons le chapitre 4.2 *Les classifications d'erreur* où on a parlé de « pseudo-erreur » (Choděra, 2007)<sup>48</sup> et de l'importance du contrôle soigné :

*Qu'est-ce qu'une pseudo-erreur ? L'essentiel de ce type d'erreur est le choix du mot de l'élève. On comprend ce mot dans le contexte donné, néanmoins il existe le mot plus adéquat qu'on devrait mentionner et expliquer les nuances qui rendent le mot plus convenable que l'autre, mais on ne le fait pas. (...)*

Les erreurs de lexique fréquentes sont :

- ici ↔ là-bas (S1U1V1 : 1 ; S2U2V2 : 12, 17 ; S3U4V3 : 40, 49) ;
- chercher ↔ trouver (S1U1V1 : 1, 2, 8 ; S2U2V2 : 15, 16, 19, 20 ; S3U4V3 : 40, 44, 47, 52) ;
- est ↔ il y a (S1U1V1 : 4 ; S2U2V2 : 14, 17, 20, 25) ;
- visiter ↔ aller voir, rendre visite (S1U1V1 : 4, 6 ; S2U2V2 : 20 ; S3U3V3 : 26 ; S3U4V3 : 49, 51, 53) ;
- savoir ↔ connaître (S1U1V1 : 5 ; S2U2V2 : 18) ;
- mieux ↔ meilleur (S1U1V1 : 8 ; S3U3V3 : 36) ;
- avoir ↔ être (S2U2V2 : 11, 17, 23 ; S3U4V3 : 49) ;
- c'est ↔ il est (S2U2V2 : 11, 12, 20, 24 ; S3U4V3 : 40).

---

<sup>48</sup> CHODĚRA (2007) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

#### 8.4.6.2 Les mots manquants

De temps en temps, on remarque des mots manquants dans les phrases – on peut rencontrer ce type d'erreur chez les élèves de la langue espagnole (ils oublient à écrire le sujet), mais ne nous avançons pas – on va rencontrer cette catégorie (l'influence de la langue) un peu plus tard.

Les élèves oublient les marqueurs de négation, soit le “ne” (ce qui ne nous dérangerait pas si l'auteur(e) du texte appliquait ce registre de la langue dans la lettre entière), soit le “pas”, qu'on ne peut jamais omettre. Quelquefois, certains pronoms manquent dans les phrases ce qui change le sens de l'énoncé.

Dans cette catégorie, nous rappelons aussi les verbes et leurs formes – parfois les sondés ont oublié d'écrire le pronom réfléchi du verbe pronominal (voire « La forme de verbe incorrecte ») :

- Verbe manquant :
  - o chercher des amis ne va pas le problém (*S1U1V1 : 1*) ;
  - o ça ne pas problème (*S2U2V2 : 19*), ce la vie (*S2U2V2 : 21*) ;
  - o tu n'as pas peur (*S2U2V2 : 19*) ;
  - o si tu habites à New York tu vas mieux dans l'anglais (*S3U3V3 : 35*).
- Marqueur de négation manquant « ne » :
  - o je connais aucun avec l'anglais (*S1U1V1 : 7*) ;
  - o c'est pas, tu auras pas (*S3U3V3 : 26*).
- Marqueur de négation manquant « pas » :
  - o ça ne peux étais (*S1U1V1 : 5*) ;
  - o tu ne va perdue tes amis (*S2U2V2 : 23*).
- Préposition manquante :
  - o essayer quelque chose nouveau (*S1U1V1 : 9*) ;
  - o il a eu plus problemes (*S2U2V2 : 21*) ;
  - o avoir la chance (*S3U3V3 : 28*) ;
  - o arrete penser (*S3U4V3 : 42*).
- Pronom manquant :
  - o qu'est-ce que ta famille pense (*S2U2V2 : 18*) ;
  - o tout toi veux (*S2U2V2 : 19*) ;
  - o quitter tes amis, les hommes tu aime (*S2U2V2 : 20*).

#### **8.4.6.3 Les mots supplémentaires**

Dans certaines copies, on a trouvé des phrases un peu plus chargées qu'il faudrait. Il est vrai que cette erreur n'était pas si fréquente, pourtant on en a trouvé quelques-unes :

- Tu peux rendre quelque-un important et qui peut (SIUIVI : 8) ;
- Et tu parles bonne en almagne (S2U2V2 : 14) ;
- tu n'est pa bête, si c'est simple (S2U2V2 : 23) ;
- si tu ne penses pas qui tu ne sais pas l'anglais, ce n'est pas un problème grand (S3U3V3 : 30) ;
- New York est très très grande ville (S3U3V3 : 33) ;
- il n'y a pas aucun problém (S3U4V3 : 48).

#### **8.4.6.4 L'ordre des mots incorrect / Le sens de la phrase impropre**

Cette catégorie relève l'impact de la langue tchèque sur les élèves du FLE : les structures de la langue maternelle acquises sont si automatiques qu'il est fort difficile de les changer ou au moins de se rendre compte qu'en français les structures sont différentes. Au fur et à mesure, on peut arriver jusqu'au point où on maîtrise les structures de la langue étrangère mais avant ceci, on essaye, on oscille entre les structures justes françaises et les structures influencées par notre langue maternelle ou nos pensées, idées ou imaginations du français juste.

Dans cette catégorie, on ne trouve pas seulement des structures mal écrites mais aussi les erreurs d'ordre du substantif et de l'adjectif ou de l'adverbe qui ont été très fréquentes :

- Phrases, expressions ou mots mal construit(e)s ou mal utilisé(e)s, sens changé ou différent :
  - o Aussi, tu peux parler de la logement ici ; Quand tu n'est pas décidé contacter moi et je peux parler de toi (SIUIVI : 1) ;
  - o J'ai eu cette problème pour premier mois et non plus (SIUIVI : 2) ;
  - o Quand tu es à anglaise parlait pay (SIUIVI : 4) ;
  - o Tu est vraiment bon a parler anglais (SIUIVI : 5) ;
  - o Tu ne sais jamais quand tu vas avoir besoin d'aider de quelque-un en part de monde different ; Donc, que je te dis (SIUIVI : 8) ;
  - o Je pense que tu vas pouvoir aller à New York, parce que je veux aller à New York aussi (S2U2V2 : 12) ;
  - o Mais je ne sais pas qui ce n'est pas la nature dans New York (S2U2V2 : 14),

- C'est une bonne genial (*S2U2V2 : 17*) ;
  - Tu peux aller au théâtre ou ciné tout le jour. Et les cafés et restaurants (*S2U2V2 : 17*) ;
  - Je crois que mes opinions sont bon pour toi (*S2U2V2 : 18*) ;
  - Par exámpla, dans la grande ville tu peux cherche tout toi veux, ou tu ne peux pas conducte un voiture, tu peux connaisse beaucoup de nouvelles personnes ou nouvelles amies (*S2U2V2 : 19*) ;
  - Je te peux visiter ; tu vais tomber à amoureuse ; tu étudais à lycée l'anglais (*S2U2V2 : 20*) ;
  - Il n'a compris rien (*S2U2V2 : 21*) ;
  - La plus bon expérience ; tu dois quitter le Brest et venir pour aller travailler à New York (*S2U2V2 : 22*) ;
  - Tu ne s'ennuie pas jamais (*S2U2V2 : 23*) ;
  - Je vais téléphoner et Je vais dire comme tu prends ou New York. D'accord. Bon. (*S2U2V2 : 24*) ;
  - Avec mes salutations les plus distingués (*S3U3V3 : 26*) ;
  - ...que le logement là est plus simple et moins cher qu'exactement en ville qui ne dort jamais (*S3U3V3 : 30*) ;
  - Je pense que tu aura un logement travaillement. Mais tu n'aura pas un logement travaillement c n'est pas problème de chercher (*S3U3V3 : 35*) ;
  - C'est très difficile mais après tu regretteras (*S3U4V3 : 39*).
- Ordre de mots (adverbe ou adjectif mal placé) :
- je pense que tu vas décidé bien (*SIU1V1 : 4*), je bien connaisse (*S2U2V2 : 19*), j'espère tu vas choisi bon (*S2U2V2 : 23*), je pense que je te bien connais (*S3U3V3 : 34*), tu vas décider bien (*S3U4V3 : 53*) ;
  - il n'y a pas un façon mieux (*SIU1V1 : 8*) ;
  - c'est vraiment intéressant idée (*SIU1V1 : 9*) ;
  - et pour la langue problem, c'est ne pas problem (*S2U2V2 : 11*) ;
  - difficile langue (*S2U2V2 : 11*) ;
  - tes amis nouvelle (*S2U2V2 : 16*), les amis nouveaux (*S2U2V2 : 18*), la famille nouvelle (*S2U2V2 : 18*), les amis nouvelles (*S3U3V3 : 37*), cherche les amis nouveaux (*S3U4V3 : 40*), aux gens nouveaux (*S3U4V3 : 46*) ;
  - j'ai les souvenirs belles (*S2U2V2 : 17*), New York est la ville belle (*S2U2V2 : 18*) ;

- dangerese ville (*S2U2V2 : 21*) ;
- ennuyeuse ville (*S2U2V2 :21*) ;
- des maisons grands (*SU2V2 : 22*), un problème grand (*S3U3V3 : 30*).

En lisant cette liste (qui n'est pas du tout complète), on remarque qu'il y a beaucoup d'erreurs de types (et d'origines) divers. Parfois, il s'agit de phrases où les élèves ont commis des erreurs sous l'influence des structures acquises et automatisées, d'autres cas sont les mots irréguliers où on voit très clairement que le sondé a appliqué la règle générale sans s'en rendre compte ou sans savoir qu'il s'agit du mot irrégulier.

On y voit ainsi des fautes de négation où on retrouve plusieurs marqueurs de la négation (par exemple la combinaison de jamais et aucun) ou les marqueurs de la négation mal placés. On a aussi retrouvé quelques phrases avec ou sans la négation, ce qui a donné un sens absurde ou inverse à la phrase.

Les erreurs du registre ne sont pas exceptionnelles – parfois, on découvre un mélange du registre parlé et du registre soutenu (par exemple les salutations à la fin d'une lettre : « Avec mes salutations les plus distingués »). Il ne faut pas oublier les mots inventés – ces erreurs nous montrent bien « l'âme créative » des élèves. On ne devrait pas évaluer ces erreurs comme les pires erreurs de toute la copie. Il est possible d'y trouver la logique de leur méthode presque à chaque fois, et nous devrions alors expliquer où on utilise la méthode que notre élève a utilisée (si c'est possible), et aussi nous devrions lui expliquer la méthode juste pour la structure donnée. Un exemple : le mot *travaillement* dans : « Je pense que tu aura un logement travaillement. Mais tu n'aura pas un logement travaillement c n'est pas problème de chercher. »

Corriger et évaluer ces types d'erreurs n'est jamais facile. D'un côté, nous savons que la structure ou la phrase devrait être écrite différemment, mais d'un autre côté, nous savons que le lexique et grammaire acquis ne sont pas suffisants pour que les phrases soient correctes. Dans ce cas-là, il est essentiel qu'on corrige tout ce que les élèves connaissent déjà d'une façon et d'une autre façon souligner ce qui n'est pas juste pour qu'on ne confirme pas les fausses structures. Et ce qu'on propose c'est de présenter une autre possibilité qui se compose des mots (ainsi que de la grammaire) travaillés auparavant. En faisant cela, nous montrons aux élèves qu'ils peuvent arriver à exprimer ce qu'ils ont voulu en utilisant des mots connus et des structures moins compliquées. De temps en temps, nous ne pouvons pas présenter une solution plus facile car, par exemple, il n'y a d'autre possibilité qu'une locution figée. Si le cas se présente, il faut le prendre comme l'opportunité pour enrichir le vocabulaire de tous les élèves,

expliquer la formation de cette locution (si elle en vaut la peine) et rappeler les autres locutions figées qu'on a travaillé avant dans la classe.

#### **8.4.7 La langue**

Il est évident que les élèves sont beaucoup influencés par d'autres langues qu'ils apprennent. L'impact est assez fort, le plus souvent on doit se battre contre l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère qu'on enseigne en République tchèque. La situation n'est pas étonnante – l'anglais entoure les élèves partout. Ils regardent des films en anglais, jouent à des jeux en ligne avec des étrangers qui parlent anglais pour que tout le monde comprenne, ils écoutent des chansons anglaises, alors il faut prendre conscience que l'anglais est un concurrent sérieux avec lequel on doit travailler et ne jamais l'oublier. Pour se débrouiller avec les transferts et les interférences de l'anglais, il est assez utile de parler anglais. Ensuite, on est capable de transformer l'anglais comme concurrent en une aide, en une langue auxiliaire, grâce à laquelle on peut mieux expliquer certaines structures ou temps, etc. Et ce qu'on ne doit pas omettre : on peut comprendre les erreurs de nos élèves car on connaît les structures et les mots anglais – on peut les évaluer et expliquer comme il faut.

Le fait que la connaissance d'autres langues pouvant perturber ou compliquer le processus d'apprentissage du français est indéniable. Il n'est pas possible de parler toutes les langues, bien entendu, pourtant, si on enseigne à une école où on apprend l'espagnol, par exemple, il est assez utile de connaître au moins ses bases pour des raisons mentionnées plus haut.

Dernièrement, il faut souligner l'influence du tchèque qui est très forte. On l'observe très clairement dans la structure des phrases, assez souvent c'est au début des phrases où les élèves tchèques utilisent les mots propres à la langue tchèque. On oublie l'ordre des adjectifs, on commet des fautes de genres, de substantifs, etc.

##### ***8.4.7.1 L'influence de la langue tchèque évidente***

Nous reconnaissons l'influence de la langue maternelle dans des structures des phrases écrites. Ces deux langues ne se ressemblent pas, pourtant les élèves tchèques savent introduire dans leurs phrases les expressions où on discerne la langue tchèque. Parfois, il s'agit ainsi des

remplissages du texte qu'on n'utilise pas en français, pas fréquemment ou pas de la même manière (l'exemple le plus fréquent est le mot *aussi* au début des phrases utilisé très souvent) :

- Donc, que je te dis (s1u1v1 : 8) ;
- Aussi, le plus sont l'argent (s3u4v3 : 43) ;
- C'est tout de moi (s3u4v3 : 48).

#### **8.4.7.2 L'influence de la langue anglaise évidente**

On doit signaler que l'influence de la langue anglaise est encore plus forte que celle de la langue tchèque. Les sondés utilisent des expressions anglaises au lieu des expressions françaises ou celles qui ressemblent à des mots français ou encore ils les combinent et utilisent la racine du mot anglais et la terminaison du mot français. On remarque ainsi la langue anglaise dans l'orthographe de certains mots (ici, nous rappelons le mot *problème*) :

- à l'hotel ou l'hostel (s1u1v1 : 1) ;
- par exemple (s1u1v1 : 2 ; s2u2v2 : 22; s3u3v3: 34 ; s3u4v3 : 46), par exemples (s1u1v1 : 5), éxample (s2u2v2 : 13), par exámple (s2u2v2 : 19), for example (s3u3v3: 27);
- super que tu as l'opportunity (s1u1v1 : 4) ;
- les money (s1u1v1 : 5) ;
- problèmes a peux été solué très vite (s1u1v1 : 5) ;
- beaucoup de vert spaces (s1u1v1 : 7), parfait place (s2u2v2 : 13) ;
- practiser (s1u1v1 : 8, 9) ;
- acommodation (s1u1v1 : 9), accomodation (s2u2v2 : 18) ;
- conducte (s2u2v2 : 19) ;
- avec amour (s2u2v2 : 19) ;
- j'amais travaille (↔ voyager) (s2u2v2 : 24) ;
- donc le logement ne sera rien pour toi (s3u3v3 : 28) ;
- partes (↔ parties) (s3u3v3 : 29) ;
- escaper (s3u3v3 : 37) ;
- New York est magnificent ville (s3u4v3 : 42), c'est magnificent (s3u4v3: 44).

Arriver jusqu'au moment où les élèves sont capables de discerner ces deux langues, leurs petites nuances, etc., cela peut sembler presque impossible. Pourtant, ce qui peut nous aider est notre connaissance de la langue anglaise. Grâce à ceci on peut mieux comprendre et reconnaître les erreurs de nos élèves (et on peut créer des exercices pour distinguer les mots anglais et français, etc.) et parfois, en expliquant la grammaire française, nous pouvons nous

aider avec la grammaire anglaise. Ou bien, à l'inverse, on peut souligner les différences entre ces deux langues en montrant des exemples explicites.

#### **8.4.7.3 L'influence de la langue espagnole évidente**

Dans notre sondage, il n'y avait pas beaucoup d'élèves qui connaissent l'espagnol, alors, son influence n'est pas si évidente dans les résultats ci-présents, pourtant, en tant qu'enseignant(e) du FLE nous devrions être conscient(e)s de ce concurrent. Il est vrai que la connaissance des bases de l'espagnol peut nous aider à reconnaître les erreurs d'origine espagnole, ce qui peut nous être très utile :

- *majuscules au début des pronoms personnels (S2U2V2 : 24) ;*
- *en tu pay (S3U3V3 : 29) ;*
- *deiffinitimente (S3U3V3 : 29) ;*
- *connesair (S3U4V3 : 43).*

## **8.5 La conclusion partielle**

En somme, nos sondés commettent des fautes dans diverses catégories d'erreurs. Fréquemment, nous reconnaissons les erreurs causées par la phonétique du mot. Étant donné qu'en tchèque la forme écrite et orale ne diffèrent pas trop, les élèves se laissent influencer par la phonétique du mot français et comme en langue tchèque, ils rédigent la forme phonétique plus courte.

Très souvent, on peut classer les erreurs comme des erreurs de distraction ou d'inattention, etc. car les erreurs sont évidentes, elles ne se répètent pas dans le même mot ou il y a un mot anglais dans la phrase.

Ces types d'erreurs soulignent l'importance de la relecture qui est incontestablement nécessaire. Cependant, les résultats montrent que la relecture n'était pas faite soigneusement, alors, elle n'était pas tellement efficace. Évidemment, il ne s'agissait que d'un bref contrôle ou de la brève poursuite du texte avant d'avoir remis la copie.

Les catégories où on a trouvé une quantité considérable d'erreurs sont :

- les erreurs de nombre ;
- les erreurs de genre ;

- les articles ;
- l'orthographe ;
- le lexique mal choisi ;
- l'ordre des mots incorrect / le sens de la phrase impropre.

Les mots qui se sont révélés difficiles orthographiquement pour les élèves ne sont que « problème, facile, difficile, gentil, exemple », etc. Il y en a beaucoup plus et avec le lexique plus vaste, appartenant aux niveaux plus avancés, les élèves rencontrent d'autres mots qui peuvent devenir plus compliqués que ceux-ci. Au fur et à mesure, ils les maîtrisent et ils doivent se débrouiller avec d'autres mots, structures ou locutions plus sophistiquées.

Finalement, il faut rappeler que les participants du processus d'acquisitions ne sont que les élèves, ce sont également les enseignants. Si jamais il arrive aux enseignants qu'après avoir corrigé des textes et après y avoir trouvé un nombre marquant d'erreurs semblables, il serait propice qu'ils réfléchissent sur leur manière d'enseigner. Il est opportun de prendre ces erreurs comme un signal, du côté des élèves, qu'il faut encore travailler sur une grammaire ou un lexique donné.

## 9 Les manuels examinés

Notre sondage a été effectué dans quatre classes de trois enseignantes dont chacune a utilisé un manuel différent pour chaque classe. Les manuels examinés sont : Saison 3 B1 (U1)<sup>49</sup>, Déclit 3 (U2)<sup>50</sup>, Extra ! 3 (U3)<sup>51</sup> et La Nouvel Édito B1 (U4)<sup>52</sup>. Même si dans la classe S1U1V1 on a utilisé le livre *Maturitní příprava* au moment du sondage, nous examinons le manuel Saison 3 B1, parce qu'il a été utilisé dans la classe pendant toutes les années précédentes.

Nous avons élaboré une grille et un graphique pour toutes les méthodes selon les types d'exercices proposés par les auteurs des livres (exercices sur la compréhension orale et écrite ainsi que sur la production orale et écrite). À la fin de ce chapitre, nous présentons la comparaison de ces livres.

### 9.1 Saison 3 B1

Citation : COCTON, Marie-Noëlle, DUPLEIX, Dorothée, RIPAUD, Delphine, CROS, Isabelle et Caroline MRAZ. *Saison 3 B1*. Méthode de français. Paris : Les Éditions Didier, 2015. 224 pages. ISBN 978-2-278-08043-4.

La méthode contient neuf unités dont chacune a sa partie : Socioculturel, Communication, Grammaire, Lexique (Phonétique incluse) et Ateliers. Chaque unité contient aussi la préparation au DELF B1. En ce qui concerne l'organisation de la méthode : les unités commencent par six pages d'exercices liés aux textes ou vidéos, ensuite il y a deux pages de point grammaire (avec le renvoi au cahier d'exercices), suivent par « S'exprimer » - ateliers d'expression orale et écrite, et l'atelier créatif (il y a toujours des tâches « Respiration, Inspiration, Création » qui demandent de créer un projet, jouer au théâtre ; et des

---

<sup>49</sup> COCTON, Marie-Noëlle, DUPLEIX, Dorothée, RIPAUD, Delphine, CROS, Isabelle et Caroline MRAZ. *Saison 3 B1*. Méthode de français. Paris : Les Éditions Didier, 2015. 224 pages . ISBN 978-2-278-08043-4.

<sup>50</sup> BLANC, Jacques, CARTIER, Jean-Michel et Pierre LEDERLIN. *Déclit 3*. Méthode de français. Paris : CLE International, 2004. 127 pages. ISBN 978-2-09-033384-8.

<sup>51</sup> GALLON, Fabienne et Cynthia DONSON. *Extra ! 3*. Méthode de français. Paris : Hachette, 2007. 112 pages. Édition n. 3. ISBN 978-2-01-155210-5.

<sup>52</sup> HEU, Élodie. *Le nouvel Édito B1*. ABOU-SAMRA, Myriam, PERRARD, Marion et PINSON, Cécile. Paris : Les Éditions Didier, 2012. 222 pages. ISBN 978-2-278-07269-9.

recommandations à voir, à écouter, à lire, à découvrir, à tester ou à explorer). À la fin de chaque unité, il y a un « Point récap' » pour répéter la grammaire et le vocabulaire avec quelques précisions et renvois au précis grammatical à la fin du livre ; finalement, on y trouve la préparation au DELF B1 avec des exercices concernant les quatre compétences.

Les pages contiennent les grilles « Le + » de temps en temps. Au fur et à mesure, les élèves découvrent les quatre types de ces « + » : info, argumentatif, stratégie et communication.

La méthode se termine par le Précis de phonétique, Carnets pratiques (Structurer un texte, Articuler un texte et lui donner du sens, Rédiger une candidature, Écrire un mail et Rédiger une lettre formelle). Finalement, il y a le Précis de grammaire (douze pages) et les Transcriptions CD et DVD.

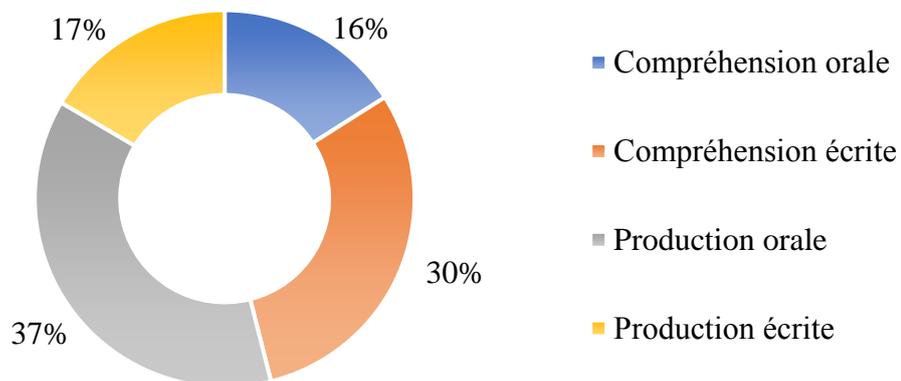
**Grille 9 : Types d'exercices dans des unités et leurs parties particulières dans le manuel Saison 3 B1**

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7	Unité 8	Unité 9
<b>S'INFORMER</b>									
Lexique	4	3	3	4	2	4	4	4	4
Lecture	6	4	6	5	6	6	7	5	7
Écoute	6	6	6	7	7	6	7	8	8
Parler	5	9	14	14	11	11	10	10	12
Audiovisuelle	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Grammaire	4	4	4	4	4	4	4	4	3
<b>Production écrite</b>	4	3	3	3	4	3	2	3	3
<b>POINT GRAMMAIRE</b>									
Lecture	1	2	1	5	3	5	7	4	6

<b>Production écrite</b>	2	1	1	1	1	1	2	2	1
Parler	3	9	6	6	9	8	4	2	7
Écoute	4	2	2	0	3	2	2	4	1
<b>S'EXPRIMER : ATELIER D'EXPRESSION ORALE</b>									
Écoute	6	5	3	4	5	5	6	6	6
Parler	2	1	3	3	3	2	2	4	3
<b>Production écrite</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lecture	0	0	0	0	0	2	0	0	1
<b>S'EXPRIMER : ATELIER D'ÉCRITURE</b>									
Lecture	2	1	2	1	1	0	2	1	3
Parler	1	2	3	4	2	2	0	1	1
<b>Production écrite</b>	1	2	1	1	1	1	2	1	1
Écoute	0	0	0	0	0	5	0	0	1
<b>ATELIER CRÉATIF</b>									
Lecture	2	1	2	3	2	2	2	2	2
Vocabulaire	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Parler	1	3	0	4	2	2	1	1	1
Écoute	0	0	1	0	0	1	0	0	0
<b>Production écrite</b>	0	0	0	0	0	0	1	1	1
<b>POINT RÉCAP</b>									

S'ÉVALUER									
Écoute	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Lecture	2	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Production écrite</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Production orale	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Le +									
Info	6	5	3	6	3	3	3	4	6
Argumentatif	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stratégie	1	0	0	1	1	1	1	1	1
Communication	2	2	2	1	2	0	1	1	2

### Saison B1



**Graphique 1 :** Représentation des exercices par compétences particulières, Saison 3 B1, en pourcentage

## 9.2 Décllic 3

Citation : BLANC, Jacques, CARTIER, Jean-Michel et Pierre LEDERLIN. *Décllic 3*. Méthode de français. Paris : CLE International, 2004. 127 pages. ISBN 978-2-09-033384-8.

Cette méthode contient 15 unités classées en 3 séquences. À la fin de chaque séquence il y a une lecture d'une page entière, des pages présentant la Préparation au DELF : compréhension écrite, l'Évaluation concernant des exercices sur : le vocabulaire (toutes les trois séquences), la grammaire (séquence 2), la connaissance de la langue (séquence 1 et 3) et les expressions (séquence 1 et 2). Chaque séquence est introduite par les objectifs à atteindre.

Les unités sont divisées en trois types : TU, VOUS et ILS, pour lesquelles les auteurs utilisent les pictogrammes de la main avec un, deux ou cinq doigts levés.

Pour chaque unité, il y a cinq étapes à maîtriser : des pages d'introduction des nouveautés, « Écoute ! », « Je t'explique... », « À toi de parler ! » et « À toi de jouer ! »

Les unités ont à peu près la même forme : on commence par la lecture, ensuite il y a l'écoute (très court – il s'agit d'un extrait de chanson le plus souvent) suivent par l'étape « Je t'explique » et « À toi de parler ! ». Après, il y a l'étape de jeux (« À toi de jouer ! ») où on trouve la plupart des activités traitant de la production écrite. Presque chaque unité se termine par un exercice sur la production écrite : Répondez..., Présentez par écrit..., etc. Il y a aussi des forums – multiples réponses à une question marquée au-dessus de la page, ces pages invitent à discuter et à réagir, à argumenter, etc.

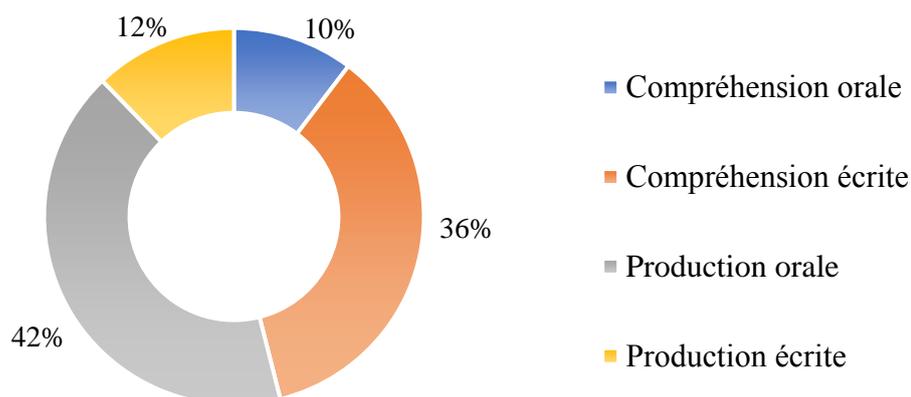
La méthode se termine par le Mémento grammatical de cinq pages, suivi par la Table de matières. Elle ne contient pas de dictionnaire du vocabulaire utilisé.

Ce que nous trouvons assez utile dans ce manuel sont les références aux activités complémentaires dans le cahier d'exercices avec les pages précises.

**Grille 10** : Types d'exercices dans des unités du manuel Décllic 3

<b>UNITÉ</b>	Compréhension écrite	Production orale	Compréhension orale	<b>Production écrite</b>	Grammaire et lexique
<i>Séquence 1</i>					
U1	9	9	2	1	4
U2	12	9	5	3	5
U3	8	11	3	4	4
U4	10	12	1	4	5
U5	7	9	3	4	6
<i>Séquence 2</i>					
U6	7	8	3	4	5
U7	9	14	5	2	4
U8	4	8	3	2	4
U9	11	10	1	3	4
U10	9	11	1	2	5
<i>Séquence 3</i>					
U11	9	10	2	3	5
U12	10	8	3	4	4
U13	12	14	3	2	4
U14	6	11	1	5	5
U15	9	10	2	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>132</b>	<b>154</b>	<b>38</b>	<b>45</b>	<b>67</b>

### Décllic 3



**Graphique 2 :** Représentation des exercices par compétences particulières, Décllic 3, en pourcentage

### 9.3 Extra ! 3

Citation : GALLON, Fabienne et Cynthia DONSON. *Extra ! 3*. Méthode de français. Paris : Hachette, 2007. 112 pages. Édition n. 3. ISBN 978-2-01-155210-5.

La méthode Extra est divisée en six unités dont chacune a son propre titre, en plus il y a l'unité zéro au début du livre (sans titre) qui n'était pas prise en compte dans la recherche et ne figure donc pas dans les grilles suivantes. Chaque unité se compose de huit catégories : communicative, grammaticale, lexicale, phonétique, culturelle, projet, chanson et thèmes transversaux. Il y a un autre classement des unités, c'est celui des parties majeures qu'on travaille successivement dans chaque leçon : « Découvre l'histoire » et « Entraîne-toi » suivent par la partie « Découvre la grammaire », puis « Vocabulaire », « Prononciation » et finalement la partie « Lire ».

Il y a aussi de petits tableaux « Rappelle-toi » et « Observe » qui demandent l'attention d'élève en lui rappelant ou expliquant la grammaire ainsi que des exceptions de la langue française.

La forme des unités du manuel Extra se ressemble : premier exercice « Découvre l'histoire » commence par l'exercice « Avant l'écoute » et « Après l'écoute », il y a un texte introductif ainsi qu'une écoute. Ensuite il y a une histoire en forme de bande dessinée et deux

pages d'exercices « Entraîne-toi ». La méthode continue par la partie « Découvre la grammaire » (deux pages en général). Cette partie est suivie par une autre bande dessinée et les exercices liés à cette bande dessinée. À la fin, il y a un cours de prononciation court enchaîné par la partie « Lire ». Cette partie ferme toute unité avec son exercice « À vos stylos ! » qui demande d'écrire des textes différents, selon les capacités des élèves. Globalement, c'est le seul exercice qui demande d'écrire. Il y a deux exceptions, ce sont les unités trois et cinq où il y a un exercice au début de la leçon qui demande d'écrire cinq phrases (unité trois) et l'opinion du traitement d'un camarade (unité cinq).

Après deux unités, il y a toujours un projet, le bilan et une forme d'évaluation qui renvoie au DELF – la première évaluation renvoie au DELF A2, les deux suivantes renvoient au DELF B1. À la fin du livre, il y a les pages « En tandem », les documents ou les informations de bases pour les exercices proposés. Ces pages sont suivies par le Précis grammatical (onze pages) et finalement, il y a le dictionnaire de vocabulaire utilisé d'ordre alphabétique (dix pages).

**Grille 11 :** Types d'exercices dans des unités et leurs parties particulières dans la méthode Extra ! 3

<b>Découvre l'histoire et Entraîne-toi</b>						
<b>UNITÉ</b>	<b>Production orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Production écrite</b>	<b>Compréhension orale</b>	<b>Rappelle-toi</b>	<b>Observe</b>
U1	6	4	0	6	1	4
U2	4	4	0	4	0	3
U3	3	5	1	3	2	0
U4	4	8	0	2	0	2
U5	2	5	1	3	0	1
U6	6	7	0	3	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>12</b>

<b>Découvre la grammaire</b>						
------------------------------	--	--	--	--	--	--

UNITÉ	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite	Compréhension orale	Rappelle-toi	Observe
U1	3	0	0	2	0	0
U2	1	1	0	3	0	1
U3	1	2	0	0	0	0
U4	2	2	0	0	1	0
U5	4	0	0	0	0	0
U6	0	2	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

### Vocabulaire

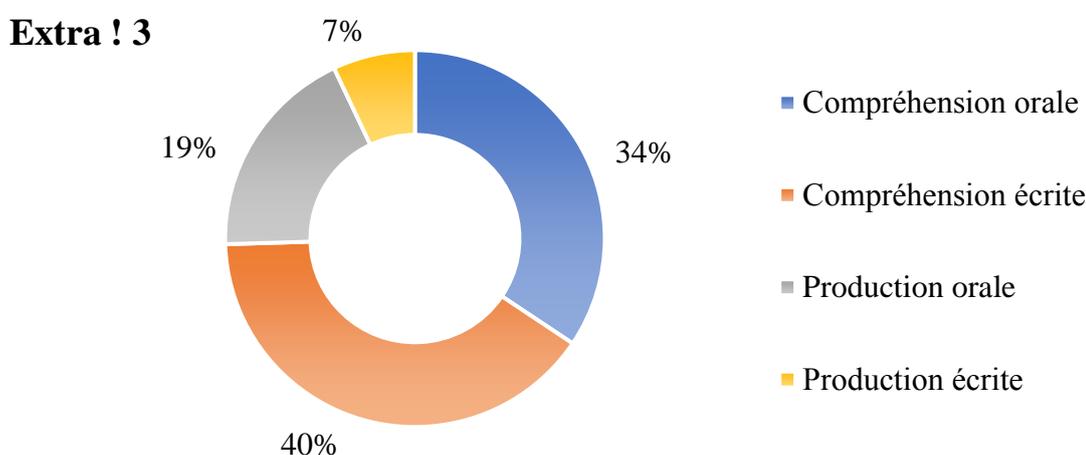
### Prononciation

### Lire

UNITÉ	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite, complètement
U1	3	2	1
U2	3	3	1
U3	4	4	1
U4	2	3	1
U5	2	3	1
U6	1	5	1
É (D)*	3	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>9</b>

\* É (D) = Évaluation (« Vers le DELF A2 / B1 / B1... »)

Au total, il y a 26 exercices sur la compréhension des écoutes, 60 exercices sur la compréhension des écrits, 51 activités de communication et 11 exercices sur la production écrite. Il y a dix-sept tableaux dont quatre « Rappelle-toi ! » et treize « Observe ! »



**Graphique 3 :** Représentation des exercices par compétences particulières, Extra ! 3, en pourcentage

## 9.4 Le Nouvel Édito B1

*Citation :* HEU, Élodie. *Le nouvel Édito B1*. ABOU-SAMRA, Myriam, PERRARD, Marion et PINSON, Cécile. Paris : Les Éditions Didier, 2012. 222 p. ISBN 978-2-278-07269-9.

Cette méthode se compose de neuf unités dont chacune est divisée en neuf parties : compréhension orale, compréhension audiovisuelle, production orale, compréhension écrite, production écrite, grammaire et vocabulaire, civilisation, ateliers et stratégies. Chaque unité contient aussi deux dossiers – des articles avec ou sans exercices pour travailler avec ce texte. Les textes traitent des sujets proches aux élèves (par exemple : Tous en ligne !, C’est de famille, Affaires de cœur, etc.) dont on peut parler tout simplement pendant la leçon.

À la fin du livre, il y a quelques annexes : DELF, épreuve blanche ; Phonétique ; Mémento grammatical ; Transcriptions du CD ; Transcriptions du DVD et Corrigés (exercices de grammaire et vocabulaire). Le mémento grammatical est clair et bien ordonné. On commence par les verbes (les temps, modes, verbes irréguliers, etc.), puis il y a les adjectifs, les

adverbes, etc., jusqu'aux relations logiques (expressions du but, de la cause, de la conséquence et de l'opposition) à la fin.

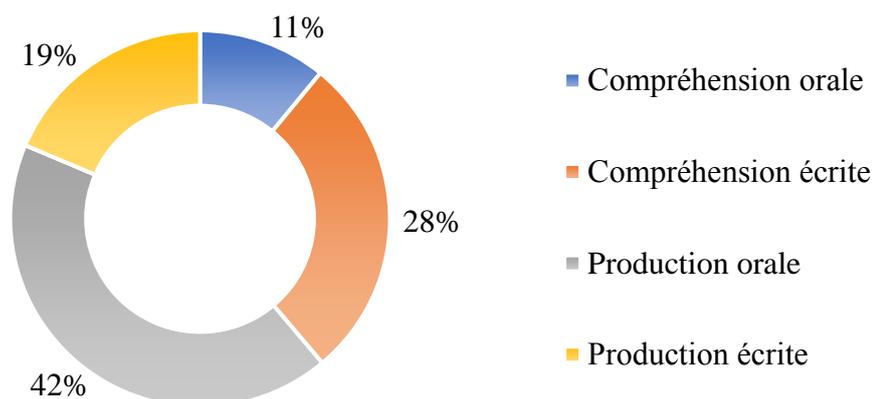
Avant l'unité un, il y a quatre pages d'autoévaluation pour découvrir si les élèves disposent du niveau A2 du CECR.

L'organisation approximative des unités : elles commencent par un dossier et des exercices de compréhension écrite et production orale, ensuite il y a une page d'exercices (pour chaque compétence) suivi par une page de vocabulaire et exercices traitant de ce lexique. Après, on travaille avec le texte et on reprend la grammaire déjà acquise et apprend la nouvelle grammaire sur deux pages. Ensuite, on retrouve un autre texte avec quelques exercices, puis il y a la Civilisation et le dossier 2 (deux pages), puis l'autre grammaire avec des exercices, des exercices de compétence audiovisuelle, une autre page de vocabulaire et l'autre de Civilisation. L'unité se termine par Ateliers et Stratégies (une page pour chaque chapitre). Les tableaux : « Remarques » et « Pour vous aider » ainsi que les renvois au cahier d'exercices sont bien utiles.

**Grille 12 :** Types d'exercices dans des unités proposés dans le Nouvel Édito B1

UNITÉ	Compréhension orale	Compréhension audiovisuelle	Production orale	Compréhension écrite	Production écrite	Grammaire et vocabulaire	Civilisation	Ateliers	Stratégies
U1	3	1	11	10	9	4	0	1	1
U2	3	1	14	11	5	4	0	1	1
U3	4	1	12	9	6	4	0	1	1
U4	3	1	12	9	5	4	0	1	1
U5	3	1	11	8	6	4	2	1	1
U6	3	1	20	11	4	3	1	1	1
U7	2	0	10	7	3	4	2	1	1
U8	3	1	9	7	5	4	2	1	1
U9	3	1	6	7	3	4	2	1	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>105</b>	<b>69</b>	<b>46</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

**Le Nouvel Édito B1**



**Graphique 4 :** Représentation des exercices par compétences particulières, Le Nouvel Édito B1, en pourcentage

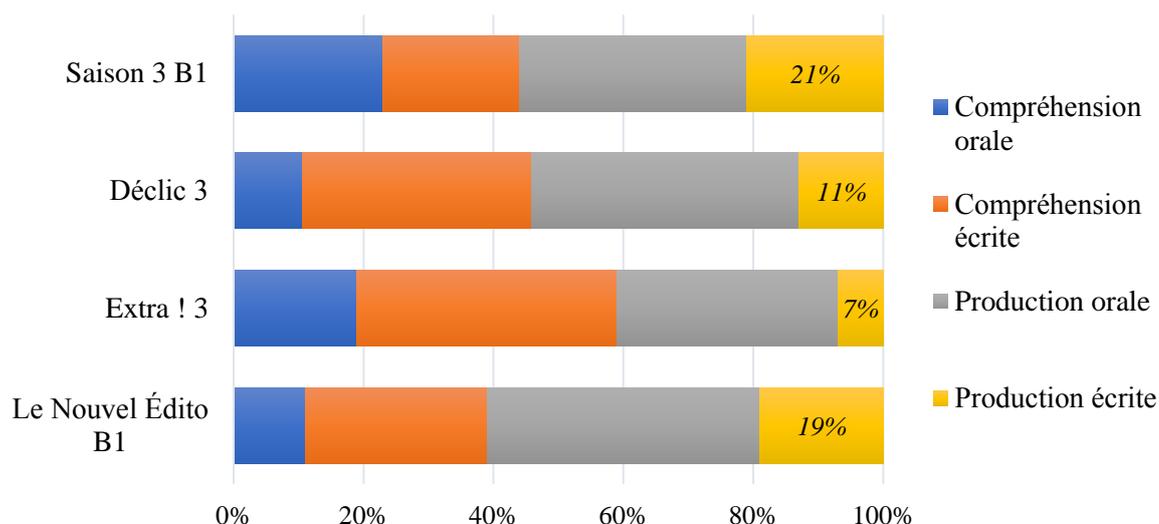
## 9.5 La comparaison des méthodes

Nous voyons que la représentation de la production écrite n'est pas tellement remarquable parmi les autres compétences dans les quatre manuels examinés. Pourtant, on ne peut pas dire qu'elle serait à sa dernière place loin derrière les autres compétences, ce qu'on avait supposé au début.

Le meilleur résultat a été trouvé dans la méthode Saison, peu après elle il y a la méthode Le Nouvel Édito. Dans ces manuels, on a trouvé environ un cinquième d'exercices se rapportant à la production écrite, ce qui est très bon résultat. Même, il a surpassé de loin les résultats attendus, qui étaient d'un dixième ou moins.

**Grille 13 :** Représentation des exercices-types selon les quatre compétences de base exprimée en pourcentage

<b>MANUEL</b>	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite
Saison	23 %	21 %	35 %	21 %
Déclic	9 %	30 %	35 %	11 %
Extra	19 %	40 %	34 %	7 %
Le Nouvel Édito	11 %	28 %	42 %	19 %
<b>TOTAL</b>	<b>62</b>	<b>119</b>	<b>146</b>	<b>58</b>
<b>POURCENTAGE</b>	<b>16 %</b>	<b>31 %</b>	<b>38 %</b>	<b>15 %</b>



**Graphique 5 :** Représentation des compétences de base présentée dans les manuels examinés, en pourcentage

En regardant les résultats, il est possible de supposer que les élèves travaillant avec Saison ou Le Nouvel Édito auront des meilleurs résultats. Cependant, la réalité est beaucoup plus compliquée – ce qui influence la production écrite n’est pas seulement le manuel donné mais aussi l’enseignant ou l’enseignante. C’est lui ou elle, qui choisit les exercices sur lesquels ils vont travailler dans la classe.

Il est nécessaire de savoir travailler avec les possibilités que nous propose notre manuel. Alors, c’est ainsi l’approche de l’enseignant ou de l’enseignante vers la production écrite qui est substantielle. Il ne suffit pas d’avoir un manuel qui contient beaucoup d’exercices de la production écrite, aussi bien qu’il ne suffit pas de laisser les élèves rédiger un court texte de temps en temps, le corriger, l’évaluer à l’aide de note et le rendre aux auteurs. Et en ce qui concerne l’évaluation et les travaux supplémentaires avec les textes des élèves, il faut une rétroaction de qualité, telle qu’elle ne soit pas plus longue que le texte, ou alors qu’elle soit brève mais pertinente, qu’elle motive l’élève et qu’elle lui donne un espace de réflexion et lui donner envie de trouver la bonne solution ou le bon lexique, etc. Voir le chapitre 11.3 *La maîtrise de la rétroaction et de l’évaluation*.

Après avoir feuilleté les méthodes, on peut conclure que les consignes des exercices se ressemblent fortement – chaque fois, il s’agit d’un court texte introductif qui devrait motiver les élèves en décrivant ou rappelant certaines situations :

- Extra 3 (unité 4, page 53) :

Une page web pour ados lance une question pour un futur débat.

Le sport : passion ou ennui ? Vote et justifie ton opinion.

Comme les personnes qui racontent leurs expériences dans cette double page, écris un petit texte dans lequel tu racontes ta passion pour un sport ou, au contraire, ton ennui généralisé face à la pratique de tout sport.

- Le Nouvel Édito (unité 2, page 33) :

Vous étudiez en France et souhaitez témoigner de votre expérience ? Rejoignez le cercle des blogueurs des étudiante étrangers ! Racontez votre expérience et partagez vos impressions. Votre texte fera entre 160 et 180 mots.

- Déclic 3 (unité 10, page 77) :

Écrivez un article de faits divers à partir de la BD. (*Remarque : Il s’agit d’une bande dessinée d’un cambriolage de la banque*)

Pourtant, en évaluant les méthodes du point de vue qualitative, il faut dire que la méthode Saison dépasse un peu les autres livres. Dans ce manuel, nous trouvons des exercices qui demandent des textes différents, dans chaque unité, il y a les exercices « Agissez ! » et « Argumentez ! » grâce auxquels les élèves pratiquent et acquièrent les compétences d’agir et de donner son opinion. Puis, les exercices en partie Point grammaire demandent l’écriture d’un texte en utilisant la grammaire ou le vocabulaire expliqué au moment donné, ce qui nous trouvons très utile et substantiel pour la production écrite comme pour la grammaire (ou pour le lexique) et sa rétention/son adoption.

## 10 La confrontation des résultats du sondage par questionnaire

Les résultats des classes particulières ne sont pas toujours identiques. Parfois, elles sont presque opposées les unes aux autres. Ainsi, on a montré que les différences inverses ne sont pas qu'entre les réponses des élèves mais aussi entre celles des élèves et leur enseignante. Et dans certains cas, on trouve ces différences bien remarquables.

Nous présentons les résultats des questions de toutes les classes et leurs enseignantes dans les annexes, ce que nous introduisons ici sont les questions qui ont eu pour objectif de vérifier l'approche de la production écrite dans la classe et de dévoiler les opinions de tous les participants du processus (ou de la façon) d'acquisition de la production écrite.

Les réponses des élèves sont présentées en forme des colonnes. Dans chaque graphique, la réponse de l'enseignante a une forme de ligne rouge afin que la réponse soit clairement visible. La réponse de l'enseignante se rapporte à l'axe secondaire.

\*\*\*

La première confrontation concerne la fréquence de travail sur la production écrite (question 16 du questionnaire de l'enseignant contre la question 2a du questionnaire d'élèves) :

Question 16 :

Choisissez la fréquence de travail sur la production écrite (de la mesure arbitraire) :

chaque cours

un cours sur deux

une fois toutes les deux semaines

une fois toutes les trois semaines

une fois par mois

moins d'une fois par mois

autre (**appliquez sur la période de mois, s'il vous plaît**) :

Question 2a :

2. Avez-vous comme devoir l'écriture d'un texte ? (histoire, description, recette, etc.)  
*OUI – NON*

2a. Quelle est la fréquence de ce type de devoir ?

une fois par semaine / une fois tous les quinze jours / une fois par mois / moins  
d'une fois par mois

Nous voyons qu'il ne s'agit pas des questions identiques, pourtant, il y a des parties communes entre elles. Comme nous supposons que les enseignantes ne dédient pas chaque cours à la production écrite, la question 2a pour les élèves a été orienté vers les devoirs. Pour qu'on prévienne la fausse interprétation du graphique et afin que la comparaison soit bien faite et complète, il faut prendre en compte le travail sur la production écrite en classe. Pour ceci, nous avons réuni les résultats de la question 2a avec les résultats de la première question sur la fréquence de pratique de la production écrite en classe. Même si le choix de réponses n'était pas identique, le sens de réponses était assez cohérent, ce qui a donc rendu possible cette unification de ces deux questions et la comparaison complexe.

En cas de résultats trop différents, on peut comparer les réponses avec celles à la question 14 :

À quelle fréquence travaillez-vous sur les chapitres de la production écrite ?  
toujours / souvent / parfois / jamais

\*\*\*

La deuxième confrontation traite de l'usage de la méthode. Nous y comparons les réponses des enseignantes sur la question 17 et les réponses des élèves sur les questions 5 et 9. Étant donné que les questions 5 et 9 du questionnaire des élèves sont des questions-contrôle, il est nécessaire d'effectuer ce contrôle d'exactitude de réponses afin qu'on sache quelles réponses sont valables et utilisables pour la confrontation. Dans les annexes, nous proposons des grilles de vérification des réponses pour chaque classe. Les graphiques présentés ci-dessous ne contiennent que les réponses valides.

Question 5 :

Dans quelle mesure vous adonnez-vous aux chapitres concernant la production écrite ?  
on travaille tout le chapitre  
on saute quelques exercices de temps en temps  
on passe toujours quelques exercices  
on ne travaille jamais ces chapitres

Question 9 :

Pendant vos cours, faites-vous tous les exercices du chapitre de la PÉ ?  
OUI – NON

\*\*\*

La troisième confrontation concerne les réponses aux questions du corrigé des devoirs de l'expression écrite. Les deux questions donnent un exemple de la méthode du travail avec les devoirs, donc les deux groupes de sondés ont eu la possibilité de se mettre d'accord avec cet exemple. Nous citons les réponses exactes de tous les élèves de la classe dans une grille, les réponses marquées par une étoile sont identiques à l'exemple noté dans le questionnaire.

Comme il s'agit de questions ouvertes, il faut remarquer qu'il s'agit d'évaluation subjective des réponses. Alors, même si on a été le plus équitable possible, il est probable que la notation de conformité des réponses faite par une autre personne serait différente.

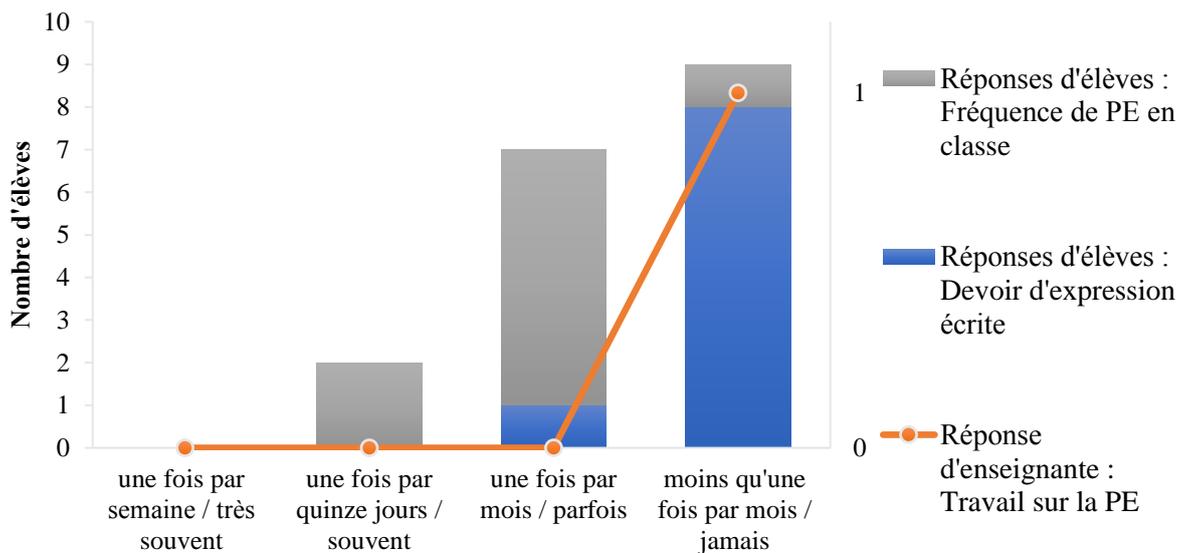
Pour attribuer le pourcentage de conformité entre les réponses, on a défini quelques règles : si la réponse d'élève n'est pas formulée assez précisément, et si elle mène à une interprétation ambiguë (on ne sait pas si la réponse correspond parfaitement), nous soustrayons 10 %, si dans la réponse manque un élément de base, nous soustrayons 25 %.

Après avoir attribué le pourcentage à toutes les réponses, nous calculons la moyenne. Si la moyenne dépasse la limite de 70 %, nous considérons la réponse de l'enseignante et les réponses des élèves comme crédibles et nous faisons la conclusion. Si la moyenne n'atteint pas la limite, nous divisons la réponse de l'enseignante selon les éléments particuliers et nous cherchons les points qui ne concordent pas pour trouver la vraie réponse.

## 10.1 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S1U1V1

### 10.1.1 Confrontation 1 : La fréquence de travail sur la PE

Dans ce cas-ci, on peut conclure que l'opinion des élèves s'accorde avec celui d'enseignante. Le travail sur la production écrite n'est pas très courant, pourtant, nous y rappelons que cette classe s'est placée à la première position dans notre sondage. Ce qui faut ainsi prendre en compte est le fait qu'il s'agit de la dernière année, alors il est évident que ce sont plutôt des questions liées au baccalauréat qui sont travaillées dans la classe au moment du sondage. Maintenant, on ne peut que deviner ou supposer la fréquence de travail sur la production écrite pendant les années précédentes, pendant lesquelles le manuel utilisé était la méthode Saison 3 B1.

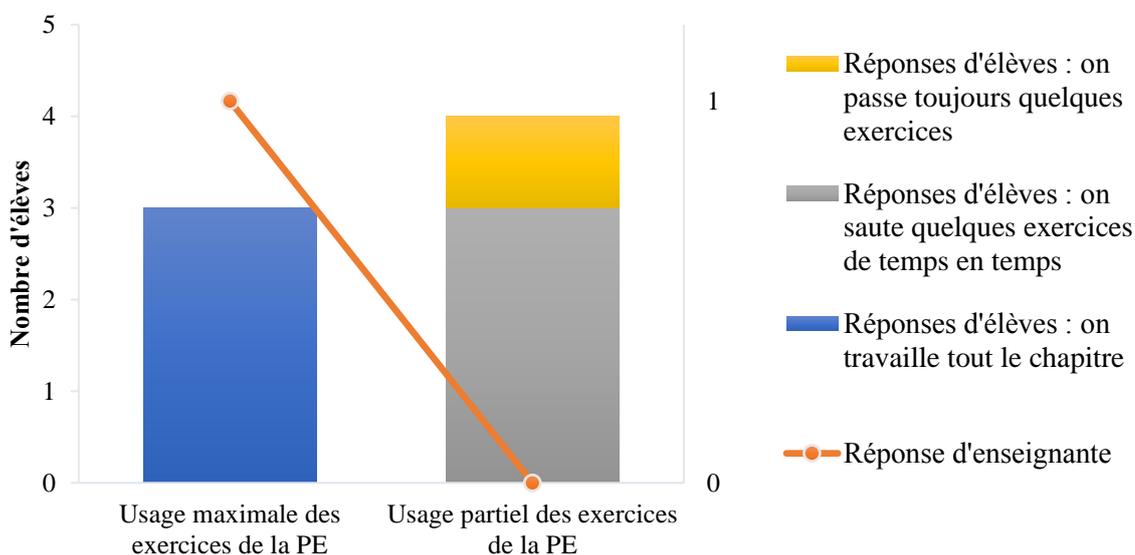


**Graphique 6 :** La fréquence de travail sur la production écrite en classe S1U1V1, résultats de question-enseignante 16 et question-élève 2a et 14 (production écrite)

### 10.1.2 Confrontation 2 : L'emploi des exercices de la PE proposés dans le manuel

Pour constituer ce graphique, il nous fallait un contrôle de réponses des élèves. C'est pour cela, que le nombre de réponses d'élèves n'est pas identique avec celui de la confrontation 1.

Nous y voyons que les réponses d'élèves sont coupées en deux parties. L'avis de presque 60 % des élèves est différent de celui de l'enseignante. Néanmoins, dans ce cas-ci, nous sommes persuadés qu'il est possible de prendre en considération que la plupart d'élèves ont choisi la deuxième réponse (« on saute quelques exercices de temps en temps ») ce qui indique que la mesure du travail sur la production écrite n'est pas négligeable.



**Graphique 7** : La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S1U1V1, résultats de question-enseignante 17 et question-élève 5 et 9

### 10.1.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque)

Réponse de l'enseignante :

- Vyberu, opravím, rozdám a shrnu nejčastější chyby, potom procházím individuálně s jednotlivci a práci jim nechám

Grille de réponses des élèves :

#### Grille 14 : Réponses des élèves de la classe S1U1V1 à la question 3

Réponse	Conformité
Učitel opraví domácí úkol a donese nám ho do hodiny, když máme nějaký dotaz, tak nám ho zodpoví	90 %
Paní učitelka domácí úkoly opraví, donese do hodiny, kdo potřebuje něco vysvětlit, má možnost se paní učitelky zeptat. Paní učitelka většinou odpovídá individuálně, případně, uzná-li, že je potřeba problematiku vysvětlit všem, vysvětlí všem	100 %
Učitel donese opravený úkol s vypsányi chybami	50 %
Učitel práce opraví a donese opravené. Část hodiny pak věnuje častějším chybám	90 %
Společně si jej zkontrolujeme, opravíme chyby	90 %
* <i>Učitel nám domácí úkol opraví, donese do hodiny, společně projdeme chyby/problematické části (4 fois)</i>	90 %
<b>MOYENNE</b>	<b>87 %</b>

\* La marque d'étoile signifie que les réponses sont identiques à l'exemple donné

La moyenne de 87 % nous semble en peu trompeuse dans ce cas. Ce n'est qu'une réponse qui ne correspond pas à un avis général et qui change la valeur du résultat de 4 %. Pourtant, nous voyons que les réponses correspondent les unes aux autres. On y trouve un espace pour quelques doutes, c'est la véracité du contrôle individuel, mais grâce à la deuxième réponse, il est possible de supposer que le contrôle individuel fait partie des corrigés.

Nous trouvons la méthode des corrigés présentée par l'enseignante comme classique – à l'exception de l'analyse individuelle. C'est sans doute un élément de haute importance.

\*\*\*

En conclusion, la classe S1U1V1 s'est très bien présentée dans notre sondage par ses résultats de textes où elle a excellé et où elle a remporté la première place imaginaire. En ce qui concerne les résultats des confrontations, il est possible de douter du travail sur la production écrite dans cette classe – il est vrai que le premier graphique nous montre que la fréquence de travail sur la production écrite n'est pas maximale, néanmoins, nous rappelons de nouveau qu'il s'agit de la dernière année et qu'il est évident que les travaux vers la fin de l'année scolaire traitent plutôt les questions du baccalauréat sous forme orale qu'écrite ou que l'écriture de textes en général.

Le deuxième graphique qui visualise l'usage du manuel de la part des exercices sur la production écrite, montre que pas tous les élèves ont répondu positivement (dans le sens d'usage maximale du manuel), néanmoins, ceux qui ont répondu différemment, ont choisi la deuxième possibilité (réponse « on saute quelques exercices de temps en temps »), à l'exception d'un/une élève, ce qu'on peut estimer être un bon résultat.

La dernière confrontation nous montre une bonne méthode de travail avec les textes. Même s'il est possible de douter de la troisième partie de corrigé (l'analyse individuelle), en prenant en compte les textes d'élèves de cette classe, nous croyons que cette partie appartient au processus de contrôle (et qu'elle est très efficace) car les résultats y correspondent.

Même si l'enseignante a marqué dans son questionnaire qu'elle a changé de manuel parce que les élèves n'en étaient pas contents, ils ont profité de cette série des méthodes pendant des années. Malgré le fait de changement, il est possible de dire que le manuel fait partie des manuels de qualité. Nous soulignons cette supposition grâce à la remarque d'enseignante qui dit qu'en changeant la méthode, elle n'a pas pris une bonne décision.

Réponse à la question 14 : « Saison studentům přišlo nezajímavé, nechtěli ji, tj. přešla jsem na Maturitní přípravu – což bylo špatné rozhodnutí »<sup>53</sup>

---

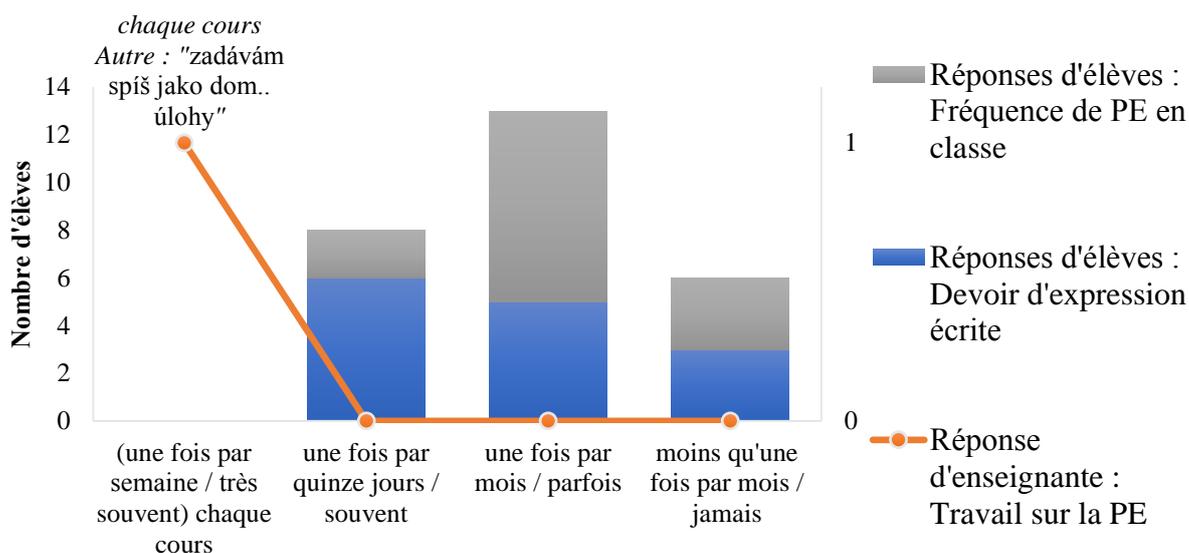
<sup>53</sup> Le manuel *Maturitní příprava* n'est pas bien évalué, l'enseignante l'a marqué comme un manuel de mauvaise qualité, présentant une gamme insuffisante de la grammaire, contenant des erreurs, etc.

## 10.2 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S2U2V2

### 10.2.1 Confrontation 1 : La fréquence de travail sur la PE

À première vue, on peut dire que l'opinion de l'enseignante est totalement opposée des opinions des élèves. Ici, on se doute que soit les élèves travaillent sur des textes chaque leçon sans s'en rendre compte ou soit la réponse de l'enseignante n'est pas vraie.

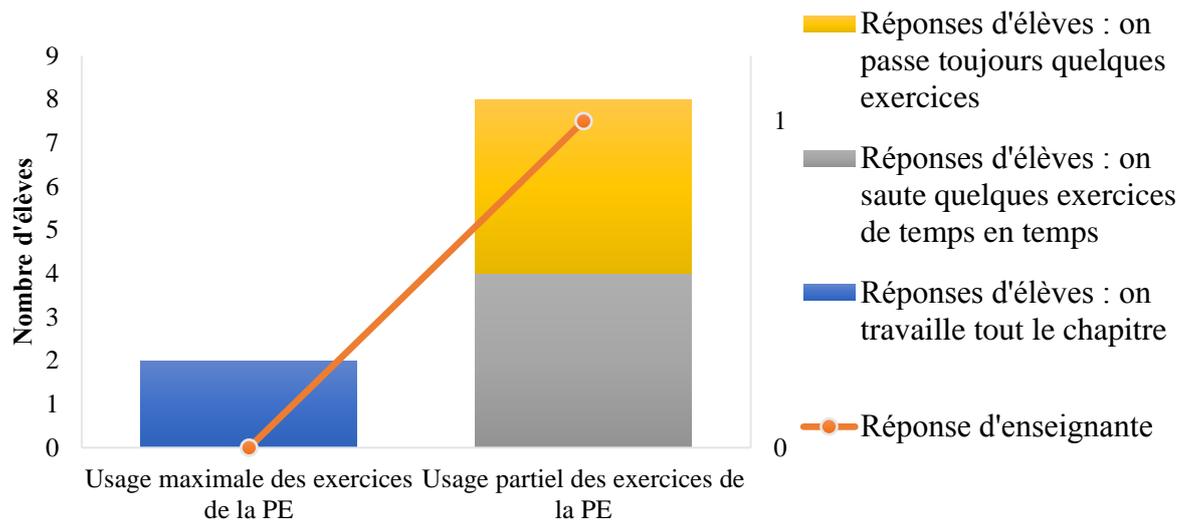
Si on prend en compte ainsi la note de l'enseignante écrite dans la possibilité « Autre » (*jiné: zadávám spíš jako dom. úlohy*), les réponses ne correspondent toujours pas totalement : malgré le fait que 43 % des sondés ont répondu qu'ils travaillent sur le devoir de production écrite une fois tous les quinze jours, 36 % ont répondu que la fréquence de ce type de devoir ne dépasse pas un devoir par mois, et 21 % affirme que ces devoirs sont attribués moins d'une fois par mois.



**Graphique 8 :** La fréquence de travail sur la production écrite en classe S2U2V2, résultats de question-enseignante 16 et question-élève 2a et 14 (production écrite)

### 10.2.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel

Dans la deuxième confrontation, nous voyons un bel accord. Après avoir exclu quatre réponses (dont trois réponses correspondraient au résultat ici présenté), nous concluons que l'usage des possibilités proposées par le manuel n'est pas maximal.



**Graphique 9** : La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S2U2V2, résultats de question-enseignante 17 et question-élève 5 et 9

### 10.2.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque)

Réponse de l'enseignante :

*Několik verzí si přečteme společně v hodině, poté vyberu, opravím. V další hodině si společně rozebereme nejčastější chyby, dál každému zvlášť ještě vysvětlím jeho chyby, na co si má dát příště pozor.*

Grille de réponses des élèves :

#### Grille 15 : Réponses des élèves de la classe S2U2V2 à la question 3

Réponse	Conformité
Učitel text opraví, přinese do hodiny a rozdá nám text. Chybám se nijak víc nevěnuje	25 %
Učitel nám úkol opraví, zapíše známky a společně projedeme nejčastější chyby	50 %
Kdo chce, může úkol přečíst a učitel mu přitom opravuje chyby. Ostatní úkoly si učitel vybere a opraví. Poté nám je rozdá a kdo chce, tak mu chyby vysvětlí → máme prostor pro dotazy	65 %
Učitel úkol opraví a oznámkuje, rozdá zpět, řekneme si nejčastější chyby, můžeme se zeptat, když něčemu nerozumíme	65 %
Jeden úkol čte a dostane z něho známku nebo odevzdáme sešity/papíry a opravené dostaneme další hodinu	40 %
Učitel domácí úkol opraví, zdůrazní chyby, které si poté projdeme	50 %
Učitel nám DÚ opraví a donese do hodiny, chyby si procházíme každý individuálně	25 %
Učitel si to vybere a donese do hodiny, něco řekne, co se třeba opakovalo, ale jinak už nic, pokud se my sami nezeptáme	40 %
1. ústní přednes (úkol jako podklad), 2. odevzdáme k opravení chyb a učitel přinese opravené další hodinu	65 %

---

\* *Učitel nám domácí úkol opraví, donese do hodiny, společně projdeme chyby/problematické části (5 fois)* 50 %

**MOYENNE 48 %**

\* La marque d'étoile signifie que les réponses sont identiques à l'exemple donné

Nous y voyons que la moyenne se trouve sous la limite de 70 % et de loin. Pour trouver ce qui abaisse le plus le pourcentage, il faut fragmenter la réponse de l'enseignante :

1. Le corrigé du devoir ;
2. L'écriture collective de plusieurs devoirs ;
3. L'analyse collective des erreurs les plus fréquentes ;
4. L'explication individuelle des erreurs commises.

Le plus souvent, dans les réponses il manque la remarque sur l'analyse collective des erreurs les plus fréquentes et sur l'explication individuelle des erreurs commises. Seulement 21 % de sondés ont mentionné la lecture du devoir. Aucune réponse de ces sondés ne parle de plusieurs lectures.

Pour conclure, il est possible de supposer que l'enseignante commente les erreurs commises les plus fréquemment (64 % de réponses) ; de temps en temps, un/une élève lit son devoir (21 % de réponses ; personne ne mentionne plusieurs élèves). Personne n'y mentionne l'analyse individuelle des erreurs comme une façon courante du contrôle. Seuls quatre sondés ont remarqué qu'il y a cette possibilité.

\*\*\*

À la fin, nous remarquons que les réponses de l'enseignante et des élèves varient, à l'exception des réponses dans la deuxième confrontation, ce qui nous met en doute. Malheureusement, les résultats des textes des élèves ne s'accordent pas aux réponses de l'enseignante mais plutôt avec celles des élèves. En comparant ces résultats avec les questionnaires-élèves, nous élucidons un peu cette situation : selon les réponses des élèves à la première question il semble que les cours du FLE sont plutôt consacrés à la production orale qu'écrite (activités *interrogation – forme orale* et *dialogues en deux* ont été marquées comme pratiquées très souvent ou souvent). Il est possible de soutenir cette affirmation par la réponse de l'enseignante à la question 20 :

Pensez-vous que vos élèves pratiquent la PE suffisamment (en considération de la question 20a) ? OUI – **NON**

a. Leurs résultats y répondent-ils ? OUI – NON (*aucune réponse*)

b. Si votre réponse est « NON » marquez les raisons que vous y attribuez :

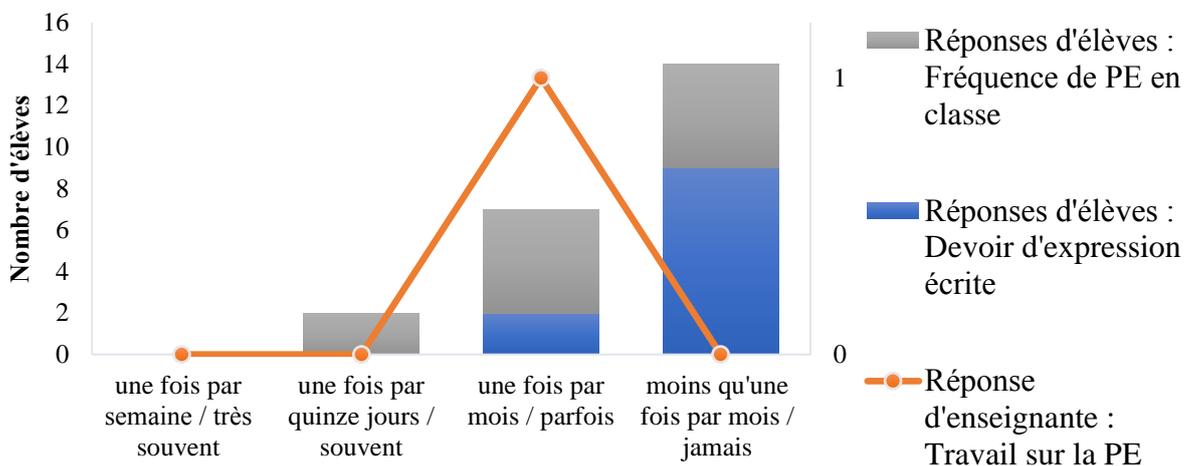
« *Dávám přednost ústní komunikaci a poslechu (v hodinách)* »

Faire la conclusion finale est alors très compliqué dans ce cas-ci. Nous concluons cette confrontation de cette manière : attribuer des devoirs de production écrite et les corriger de façon mentionnée dans le questionnaire chaque cours nous paraît impossible ; le fait que l'usage du manuel n'est que partiel ne compte pas pour le défaut essentiel (en plus l'enseignante remarque qu'elle profite des matériaux supplémentaires : questions 18 et 19) ; enfin nous estimons que le corrigé décrit par l'enseignante n'est pas réellement appliqué chaque cours – nous prenons la réalisation d'un contrôle pendant chaque leçon pour impossible. Nous voyons l'issue à cette situation dans l'interprétation différente des travaux sur la production écrite.

## 10.3 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S3U3V3

### 10.3.1 Confrontation 1 : La fréquence de travail sur la PE

Le résultat de cette confrontation est bien visible – deux tiers de la classe mentionnent que le travail sur la production écrite n’est pas trop courant. Or, si nous coupons les réponses à celles de la question traitant des devoirs (partie bleue) et celles de la question du travail en classe (partie grise), nous voyons que le travail en classe sur la production écrite n’est pas exceptionnel (au moins selon presque 60 % des sondés).



**Graphique 10 :** La fréquence de travail sur la production écrite en classe S3U3V3, résultats de question-enseignante 16 et question-élève 2a et 14 (production écrite)

### 10.3.2 Confrontation 2 : Usage des exercices de la PE proposés dans le manuel

À l'exception d'une réponse, toute la classe, y compris l'enseignante, s'est mis d'accord sur l'usage partiel des exercices du manuel. Le choix de réponse de l'enseignante peut être précisé par sa réponse aux questions 13 et 15 :

Question 13 :

Êtes-vous content(e) avec votre méthode actuelle (du point de vue de la PE) :

1 – 2 – 3 – 4 – 5

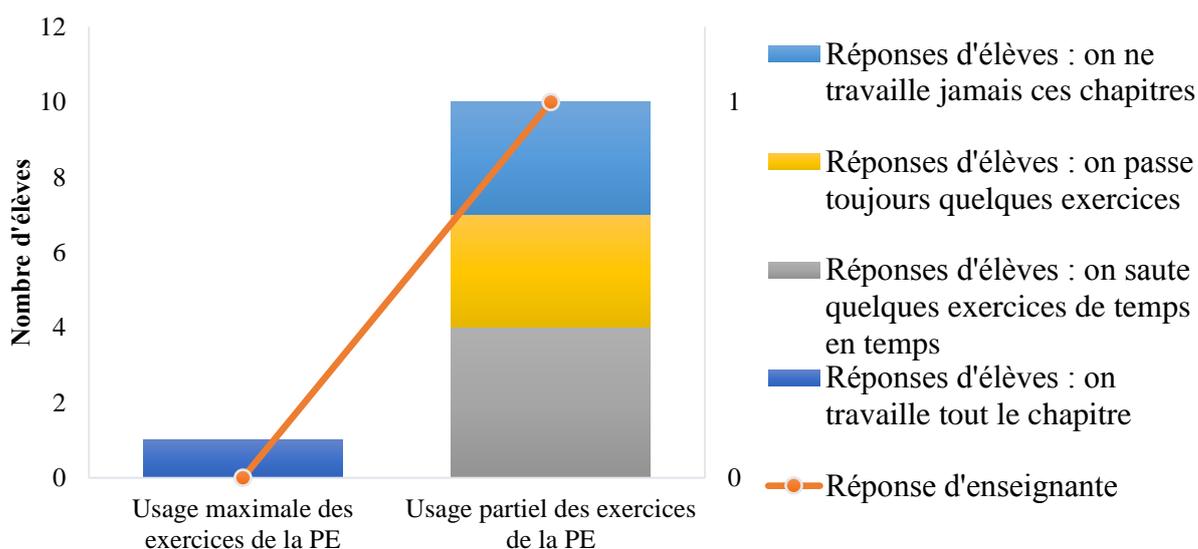
Réponse à la question 15 :

Dans la méthode que vous utilisez, y a-t-il assez d'espace (exemple : exercices, commentaires) dédié à la PE pour que la PE en français vraiment corresponde au niveau B1 (la méthode est conforme au niveau B1 de la PE) ?

**Oui, c'est suffisant (spécifiez)** / Non, ce n'est pas suffisant (spécifiez)

*V každé lekci jsou cvičení na PE. Někteří jsou zajímavá a užitečná, jiná mnohem méně.*

Nous voyons que l'enseignante trouve certains exercices bien construits et utiles, d'un autre côté, il y en a certains qu'elle ne trouve pas intéressants et beaucoup moins utiles. Sa réponse et la mesure d'usage de ces exercices-types est donc concevable.



**Graphique 11** : La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S3U3V3, résultats de question-enseignante 17 et question-élève 5 et 9

### 10.3.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque)

Réponse de l'enseignante :

*Většinou texty opravím tak, že podtrhám chyby, které by student už měl vědět a opravím chyby nebo chybné obraty, které jsme ještě nebrali. Pak chci po studentech, aby texty sami opravili a kontrolovali je znovu. Texty velice nerada hodnotím, protože k nim každý student přistupuje jinak a protože si myslím, že nejde hodnotit všechny stejně.*

Grille de réponses des élèves :

#### Grille 16 : Réponses des élèves de la classe S3U3V3 à la question 3

Réponse	Conformité
Učitelka si vezme sešity, opraví a donese je do hodiny. Každý si zvlášť děláme opravu, můžeme se ptát a těžké věci procházíme společně	90 %
Učitel nám domácí úkol opraví, v případě dotazů nám chyby vysvětlí	50 %
* Učitel nám domácí úkol opraví, donese do hodiny, společně projdeme chyby/problematické části (9 fois)	50 %
Aucune réponse (1 fois)	–
	<b>MOYENNE 54 %</b>

\* La marque d'étoile signifie que les réponses sont identiques à l'exemple donné

Comme dans le cas précédent, la moyenne est assez loin de la limite de 70 %. Pourtant, grâce à la réponse, qui correspond à la réponse de l'enseignante à 90 %, il est possible de se douter de la véracité des réponses qui s'accordent à l'exemple donné. Comme nous ne sommes pas présentes dans la classe, on ne peut pas faire des conclusions absolues, néanmoins, prenons en compte la paresse des élèves – car s'il s'agissait de la paresse d'écrire qui a tellement modifié les résultats, l'enseignante finirait avec une évaluation assez basse (en dépit du fait que nous tenons la façon du corrigé décrite par elle comme l'une des meilleures façons de travail avec de production écrite).

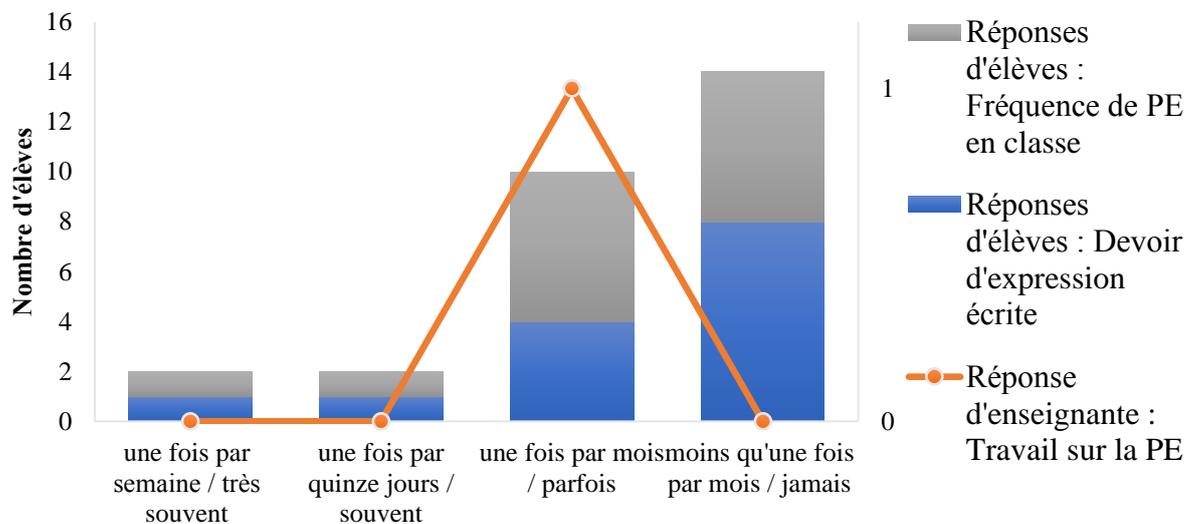
\*\*\*

Pour conclure les résultats de ces confrontations, nous annonçons que la production écrite n'est pas la compétence la plus importante dans cette classe. Cela se voit sur les résultats de nos confrontations. En ce qui concerne le résultat de la troisième confrontation, il est apte d'y rappeler les résultats généraux des textes d'élèves de cette année : les élèves ont obtenu 19,5 sur 25 points possibles, ce que nous considérons en tant que note assez haute. Ici, nous nous permettons alors de mettre en doute les réponses des élèves à la question trois. Même s'il est vrai que la façon de corriger n'est pas la seule partie qu'il faut bien faire afin que les textes soient sans fautes et bien écrits, elle est assez importante et la façon décrite par enseignante nous paraît, par rapport aux résultats, plus proche de la vérité que les réponses des élèves.

## 10.4 Les résultats de la confrontation des questionnaires : S3U4V3

### 10.4.1 Confrontation 1 : La fréquence de travail sur la PE

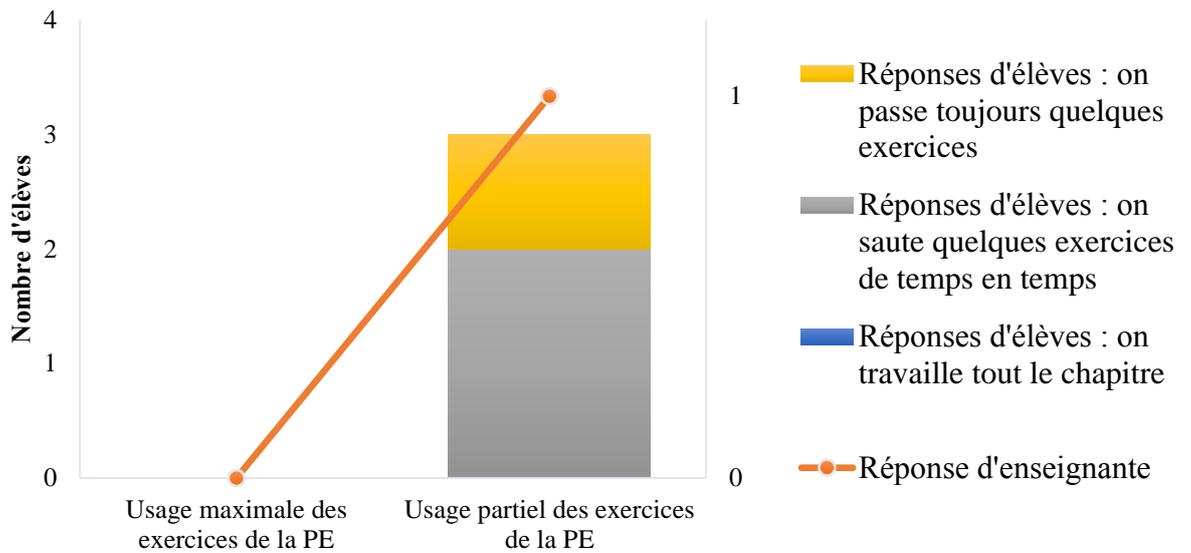
Le graphique visualise un accord approximatif. Une partie des élèves s'accordent avec l'enseignante et selon une moitié d'élèves, les travaux sur la production écrite ne sont pas trop fréquents pendant les cours du FLE ni en forme de devoirs.



**Graphique 12 :** La fréquence de travail sur la production écrite en classe S3U4V3, résultats de question-enseignante 16 et question-élève 2a et 14 (production écrite)

### 10.4.2 Confrontation 2 : L'emploi des exercices de la PE proposés dans le manuel

Sur ce graphique, nous voyons l'accord complet. Malheureusement, les résultats applicables pour cette confrontation ne viennent que de trois sondés car les autres élèves ne sont pas passés par la question-contrôle. Sinon, la plupart de réponses restent dans « l'usage partiel » par la réponse « on saute quelques exercices de temps en temps ».



**Graphique 13 :** La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S3U4V3, résultats de question-enseignante 17 et question-élève 5 et 9

### 10.4.3 Confrontation 3 : Manière de corriger les devoirs de la PE (présentation des résultats en langue tchèque)

Réponse de l'enseignante (question 31) :

*Většinou texty opravím tak, že podtrhám chyby, které by student už měl vědět a opravím chyby nebo chybné obraty, které jsme ještě nebrali. Pak chci po studentech, aby texty sami opravili a kontrolovali je znovu. Texty velice nerada hodnotím, protože k nim každý student přistupuje jinak a protože si myslím, že nejde hodnotit všechny stejně.*

Grille des réponses des élèves :

#### Grille 17 : Réponses des élèves de la classe S3U4V3 à la question 3

Réponse	Conformité
Společně chyby projedeme v problematické části	50 %
Neděláme úkoly se psáním textu	–
Viz příklad + a oznámkuje (ne vždy)	50 %
* <i>Učitel nám domácí úkol opraví, donese do hodiny, společně projdeme chyby/problematické části (2 fois)</i>	50 %
Aucune réponse (6 fois)	–
	<b>MOYENNE 50 %</b>

\* La marque d'étoile signifie que les réponses sont identiques à l'exemple donné

Cette moyenne se trouve sous la limite, comme les deux précédentes. Il serait propice d'y comparer de plus près cette grille avec la grille précédente, car il s'agit de l'autre classe de l'enseignante V3. Malheureusement, les résultats de la classe S3U4V3 ne peuvent pas être considérés comme suffisamment crédibles : plus que la moitié des sondés n'ont pas répondu ce qui rend impossible cette confrontation.

\*\*\*

Brièvement, la conclusion de ces confrontations pourrait présenter des résultats faussés, ce qui n'est pas notre but. Les seuls résultats utilisables sont ceux de la première confrontation qui

s'accordent aux résultats de la première confrontation de S3U3V3. Nous devinons d'ici, que l'approche de l'enseignante à la production écrite ne diffère pas selon la classe. Les résultats de la deuxième confrontation ne peuvent pas être considérés comme valables car les réponses valides ne viennent pas de 60 % de sondés. Le même obstacle se retrouve jour à la dernière confrontation. Deux sur trois parties ne sont pas valides et c'est la raison pour laquelle nous n'y développons pas plus nos jugements.

## 11 La maîtrise de la production écrite

La cohérence entre l'apprentissage et l'erreur est incontournable, perpétuel et nécessaire. Tout simplement, celui qui ne fait rien, ne commet pas d'erreurs et donc il ne peut ni s'améliorer, ni développer ses pensées et jugements. Il est dit depuis des années qu'*il y a un commencement à tout* et que *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ; alors, depuis des années, on sait qu'il faut commettre des erreurs pour qu'on ait certains résultats, pourtant, depuis assez longtemps, personne n'a accepté cette vérité dans le processus d'acquisition des connaissances en école. En fait, ces proverbes ne sont que d'autres mots disant la même chose que nous. L'erreur appartient au processus d'apprentissage de manière indissociable, peu importe s'il s'agit du processus d'acquisition de la langue ou d'autres activités scolaires ou extra-scolaires, et le premier pas vers sa maîtrise est donc l'admission de son existence.

Après être passé à un milieu indulgent envers l'erreur, où l'on perçoit l'erreur comme collaborateur – le témoin des difficultés ou des pensées confuses par d'autres éléments de la matière, on peut commencer à coopérer avec les erreurs et travailler sur elles de façon efficace.

Concentrons-nous maintenant, pas à pas, à la maîtrise de la production écrite : comment la pratiquer et comment éviter l'erreur en PE et la faire disparaître et comment incorporer la production écrite dans les cours du FLE tout simplement.

### 11.1 La lecture

Le fait que la lecture soit importante et substantielle pour la production écrite est indéniable. Pourtant, la lecture elle-même n'est pas suffisante. Pour qu'elle ait des résultats souhaitables, il faut travailler avec le texte qu'on lit, afin qu'on mémorise et fixe les locutions figées utilisées dans le texte ainsi que l'ordre des mots, le lexique appliqué dans un contexte et registre donné, etc. Il est vrai que parcourir un texte en toute vitesse n'est pas sans importance, au moins on s'entraîne à la prononciation (au cas où on lit le texte à voix haute), mais ne plus continuer avec d'autres travaux et terminer par la lecture, c'est une décision qui nous prive de multiples activités qui pourraient développer des compétences diverses pour les élèves.

Nous présentons ci-dessous une proposition de travail avec un texte afin d'entraîner la compétence de production écrite en utilisant le texte donné au niveau maximal.

La méthode de travail proposée est suivante :

- La lecture du texte :
  - Les étudiants lisent le texte pour eux-mêmes, après on le lit ensemble à voix haute.
- Le travail avec le texte :
  - Les questions concernant le texte – compréhension des écrits : Qui ? Où ? Quand ? Quel/le ? Pourquoi ?
  - Nous mettons l'accent sur la formulation des phrases et nous demandons à utiliser les phrases du texte ou des locutions figées qu'on vient de lire, pour que les élèves prennent l'habitude à leurs utilisations.
  - Nous corrigeons l'utilisation impropre des mots / phrases / locutions dans le contexte que nous expliquons à chaque fois (si le niveau de classe nous le permet, tout d'abord, on demande aux élèves de la classe de corriger ou expliquer la réponse ou l'énoncé par eux-mêmes).
  - Nous ne présentons l'explication qu'après que l'élève se soit exprimé(e) ; nous essayons de conduire l'élève jusqu'à la solution en faisant allusion aux lieux incorrects et en utilisant des questions-guides (*návodné otázky*) ou en rappelant les structures ou la grammaire déjà travaillée(s).
  - Nous demandons à souligner tous les mots concernant un phénomène ou un sujet, les formules de politesse, les formules de salutations, les idées, les explications, les sentiments, etc. – nous essayons de rendre les élèves conscients de toutes les parties du texte et leurs éléments ; nous leur apprenons à distinguer les faits et les sentiments, nous soulignons l'importance des connecteurs de phrases, etc.
  - Nous travaillons sur les synonymes des mots choisis, ce qui élargit le lexique (et ce qui prévient les *pseudo-erreurs*<sup>54</sup>).
- Le travail des élèves sur leurs propres textes :
  - Nous attribuons l'écriture du texte aux élèves : nous traitons le même sujet et nous demandons à écrire un texte avec une structure identique (prenons comme exemple une lettre : on invite à utiliser les salutations et formules de politesse, à présenter les

---

<sup>54</sup> CHODĚRA (2007) cité par ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

faits ainsi que les expériences ou les sentiments), nous soulignons l'importance des connecteurs de phrases, etc.

- Nous demandons un texte clair et cohérent.
- Nous laissons les textes originaux aux élèves pour qu'ils puissent observer et respecter la structure.
- Nous ne demandons pas un texte pareil mais ressemblant – les élèves devront utiliser les synonymes, s'inspirer de la structure, etc. mais aussi ils devront utiliser les nouvelles locutions afin qu'ils retiennent leurs utilisations.
- Il faut que les élèves aient assez de temps pour leur création et pas seulement pour elle – il est nécessaire de leur permettre d'effectuer une lecture de contrôle : cette remédiation sur leur travail ne devrait jamais être pressée, alors, il est pertinent de définir le temps pour l'écrit ainsi que le temps pour la relecture

Les différents niveaux nous permettent un travail variable. Les textes deviennent plus longs, au fur et à mesure, nous demandons le texte au passé ou au futur, etc., les possibilités sont diverses.

Malgré le fait que nous tenons la lecture elle-même pour insuffisante, elle est très importante et elle couche des bases solides pour une bonne production écrite. Il est souhaitable qu'on lise souvent et qu'on ne termine pas notre travail immédiatement après la lecture, éventuellement après la traduction. Notre objectif ne devrait pas être qu'une belle production orale et la compétence de traduire, mais aussi l'apprentissage aux élèves de percevoir les textes attentivement. Dès lors, ils seront capables de retenir beaucoup plus d'informations d'un simple texte et de les appliquer en écrivant, ainsi qu'en parlant.

Nous sommes conscients du fait que le travail proposé peut durer un cours entier, mais comme nous travaillons sur la compréhension des écrits, la prononciation, la production orale immédiate, le lexique (synonymes, locutions figées), l'expression de différents sentiments ou d'argumentation, etc. et leur différenciation, et finalement sur la production écrite en appliquant les mots et expressions nouvellement acquis(es) ; nous le considérons comme utile et complexe.

## 11.2 La production écrite

Écrire un texte n'est jamais facile et puisque la production écrite est considérée comme la compétence assez difficile, il n'est pas étonnant qu'au moment d'écrire, les élèves commencent à être nerveux, certains élèves ont peur, ils se sentent sans tout le confort, etc. Lorsque les autres compétences sont pratiquées plus souvent, une majorité d'élèves se sentent plus à l'aise quand ils doivent lire, écouter ou parler.

La complexité de la production écrite ne demande pas que l'orientation suffisante dans la langue mais aussi la préparation et la maîtrise de toutes ses étapes. Nous citons six processeurs de la création de l'écrit de Marzano et Paynter<sup>55</sup> dans chapitre 1.2 *Les étapes de la production écrite d'élèves*, en bref, il s'agit des points suivants :

- S'orienter : qu'est-ce qu'on écrit, qui est le destinataire de notre écrit et quel est son objectif ;
- Compléter des idées de base : points de repère de l'écrit et leur ordre logique réfléchi ;
- Création des phrases ;
- Choix du lexique ;
- Orthographe ;
- Relecture.

Nous voyons que les élèves doivent surmonter plusieurs obstacles avant même le commencement de l'écriture. Déjà, le premier point n'est pas simple : il demande de prendre une décision du registre de la langue et du type de texte. D'autres difficultés se joignent au second point : créer un schéma du texte comprenant les idées concernant le sujet par ordre logique. Cela peut être encore plus compliqué que l'orientation précédente. Les points suivants introduisent de nombreux problèmes en plus : jusqu'ici les élèves peuvent réfléchir sur leurs idées en langue maternelle, dès lors il faut transférer toutes leurs pensées à la langue étrangère. Cela veut dire se réorienter vers un système langagier différent, différencier les structures des phrases, etc.

Après toutes ces difficultés, l'élève doit faire face à son texte élaboré et faire son autocorrection, éventuellement sa remédiation aux erreurs.

---

<sup>55</sup> R. MARZANO et D. PAYNTER (2000) cité par SALDANHA, Zeferino. *Production écrite en FLE des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*. Adour, 2010. Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Directeur de recherche : Jean-Gérard LAPACHERIE.

### 11.2.1 La pratique

Pour aider les élèves pendant l'accomplissement des points mentionnés dans le chapitre précédent, il faut un travail soigneux. Nous supposons de pratiquer, par exemple, les travaux similaires à un travail présenté dans le chapitre *11.1 La lecture*. Toutefois, ceci n'est pas la seule solution.

Ce que nous trouvons fondamental, c'est l'incorporation du travail sur la production écrite dans nos cours. Idéalement sous une forme d'activité amusante, brève ou pas trop longue et interconnectée avec d'autres compétences. Ainsi, nous allons habituer nos élèves à la production écrite, ils ne vont pas en avoir peur et elle va devenir l'objectif de nos cours comme les trois autres compétences, pas seulement le moyen de leur acquisition.

L'une des possibilités de pratique du travail sur l'écrit est *l'écrit séquentiel* (inspiration de base vient du livre *Apprendre à rédiger*<sup>56</sup>) à la base du vocabulaire d'unité ou de la grammaire, etc.

*L'écrit séquentiel* :

- Après avoir maîtrisé le vocabulaire de l'unité / l'unité entière, nous demandons d'écrire cinq ou dix phrases, chacune contenant un mot de la liste de vocabulaire acquis.
- Les élèves lisent leurs phrases dont nous mettons en jeu cinq phrases qu'on estime comme propices par rapport à cette tâche.
- Les auteurs de ces phrases écrivent leurs phrases sur le tableau. / Les élèves dont phrases n'étaient pas choisies écriront les phrases dictées par leurs amis sur le tableau.
- Ensemble, nous corrigeons les erreurs s'il y en a certaines.
- Ces phrases servent comme *phrases-départ* pour l'activité. / Nous votons dans la classe pour choisir une phrase-départ.
- Maintenant, les élèves vont développer ces phrases par leurs propres idées. Il y a plusieurs variantes :
  - Nous déterminons une limite de quelques minutes et nous laissons les élèves travailler n'importe quelle phrase.

---

<sup>56</sup> MATTEÏ, Pascale. *Apprendre à rédiger*. Paris : Librio, 2019. 104 pages. Collection Librio Mémo. ISBN 978-2-2901-7374-9.

- Nous tâchons les élèves de réunir ces phrases dans un texte court dans la limite de dix minutes.
- Nous déterminons les sphères de développement des phrases.
- Nous déterminons les mots qu'il faut utiliser en développant les phrases (par exemple d'autres mots du vocabulaire d'unité pour qu'ils s'exercent ou le lexique de l'unité précédente, celui-ci pour qu'ils ne l'oublient pas).
- Nous prédestinons le but auquel les élèves doivent arriver en développant les phrases.
- Nous déterminons les mots dont synonymes ils doivent utiliser, etc.

Toutes ces variantes-ci peuvent être travaillées individuellement, par deux ou en groupes. Si nous désirons en faire une activité à la fois individuelle et à la fois collective, nous préparons les *phrases-départs* / nous tâchons nos élèves d'écrire une courte phrase-départ sur le papier blanc / nous utilisons les phrases du manuel, etc. ; et comme dans ce jeu enfantin, un cadavre exquis, nous continuons par plier la partie avec la *phrase-départ* et nous allons continuer l'histoire en écrivant le *pourquoi, où, avec qui, sous quelle condition*, etc. Nous choisissons les catégories selon le niveau des élèves et selon la grammaire travaillée. À la différence de ce jeu, nous ne demandons pas seulement des mots ou locutions mais des phrases entières ou des synonymes / antonymes, etc. À la fin, les élèves lisent les textes développés.

Il est possible de finir cette activité par la lecture des histoires créées pendant l'activité, ou de continuer en retravaillant les textes. Cependant, ce prolongement concerne plutôt les classes disposant au moins du niveau B1+. Nous tâchons les élèves de corriger des histoires : qu'ils y ajoutent les mots qu'il faut, les connecteurs de phrases ou les éléments afin que l'histoire soit logique. On peut ainsi demander une réécriture négative, au passé, au présent, conditionnelle, etc. Tout cela dépend du niveau de la langue.

Pour faire l'*écrit séquentiel*, il ne nous faut pas plusieurs phrases, une phrase toute courte (ou juste quelques mots) est (sont) bien suffisante (suffisants), alors, si nous ne disposons pas de temps suffisant, nous pouvons négliger le début proposé. L'activité ne perdra pas de sa valeur qui se cache dans le développement de phrases : la pratique et l'enrichissement du lexique, la compétence d'ajouter des éléments dans la phrase, savoir s'exprimer dans plusieurs registres ou suivre plusieurs sujets, etc.

Les exemples des *phrases-départ* selon les niveaux :

- A1 : Je vois une femme., Aujourd'hui, je...
- A2 : J'ai rencontré un homme., Hier, j'ai..., Demain, je vais...
- B1 : C'était quand mon grand-père était petit. Maman a dit : « Il faut que tu... »,
- B2 : Après avoir fui la police, l'homme mystérieux est passé par la porte., Loïc m'a raconté que...

### 11.2.2 La dictée

La pratique de la production écrite peut s'effectuer sous une forme de dictée. Sa contribution à la maîtrise de la production écrite est évidente, en plus, en pratiquant les dictées dans la classe, nous entraînons non seulement l'écrit, mais aussi la compréhension orale. La perception du mot parlé n'est pas simple et demande l'orientation considérable dans la langue, pourtant, on peut commencer avec les dictées de bas niveau. Il suffit d'adapter les phrases aux apprenants.

Comme proposés pour les travaux précédents, la façon de dictée peut varier. L'enseignant ne doit pas être celui qui dicte chaque fois. On peut profiter des enregistrements français ou bien de la lecture des apprenants eux-mêmes (les *dictées réciproques*).

En pratiquant la *dictée réciproque*, nous recommandons à distribuer un papier avec une phrase (plutôt courte) à chaque apprenant, et tout le monde, alors, va participer à cette dictée de ses deux côtés – chacun va lire sa phrase aussi bien qu'écrire les phrases dictées par ses co-apprenants. C'est-à-dire que nous allons exercer non seulement la compréhension orale et la production écrite mais aussi la production orale. Ici, nous voulons souligner le mot *exercer* car nous recommandons ce type de dictée plutôt pour s'entraîner et pour incorporer dans les leçons une nouvelle activité amusante et originelle, pas pour noter et critiquer. Ce type de dictée est assez difficile, alors, il faut le considérer comme une activité divertissante qui va encourager les élèves non seulement à lire et prononcer correctement, mais aussi à percevoir attentivement et à réfléchir sur les mots qu'ils couchent sur le papier. Il est important qu'on emploie cette activité dans une telle leçon, ou dans la partie de leçon, où il y a assez de temps pour que tous les élèves puissent dicter les phrases aux autres afin que tout le monde participe à la dictée comme celui qui écrit ainsi que comme celui qui lit. Il est pertinent que chacun comprenne l'interconnexion entre la production orale et la production écrite et les difficultés

lesquelles peuvent arriver en lisant ainsi qu'en écrivant. Il se peut néanmoins que la production orale ne soit pas parfaite : dans ce cas, nous pouvons inviter les élèves à discuter et à corriger la production orale (ou bien la production écrite – au cas où la production orale était sans faute mais elle était mal comprise). La discussion est demandée, de plus, les élèves sont souvent capables de la mener sans la participation de l'enseignant(e).

\*\*\*

Pour tous les types de dictées, il est possible de profiter des textes déjà travaillés, l'autre possibilité est d'utiliser les textes inconnus. Nous proposons de commencer par les textes faciles et connus et successivement passer aux textes plus longs, plus compliqués et inconnus. Nous considérons les dictées employant les enregistrements comme importants, car l'un des objectifs des cours de la langue est indiscutablement la compréhension des natifs non seulement d'enseignant(e) et de ses co-apprenants.

Enfin, il faut remarquer qu'il est pertinent que nous prenions en considération le niveau de la langue dans lequel nous pouvons employer cette activité. Cela vaut pour les *dictées réciproques* encore plus que pour les autres types de dictées.

\*\*\*

*Une activité intéressante qui peut être incorporée dans les cours de FLE (plutôt dans les dernières années) est la transcription d'une certaine vidéo. Cela peut avoir de multiples formes : on peut demander non seulement la transcription mais aussi la mise du texte dans la vidéo (par exemple comme une forme du projet de FLE), et si les apprenants seront intéressés, il est ainsi possible de les laisser faire la traduction de ce texte et alors créer des sous-titres. Néanmoins, ce qui nous intéresse le plus, par rapport à notre sujet, c'est le travail sur la transcription – les élèves entraînent la CO ainsi que la PE, qui doit être parfaite et qui doit porter sens, comme c'est le cas des dictées qui profitent des enregistrements. Ce qui les distingue, ces deux types d'activités ressemblantes, c'est la possibilité des travaux supplémentaires et nouveaux avec la vidéo.*

*En fait, il s'agit d'une belle opportunité pour montrer aux élèves l'une des possibilités du travail avec le français, pour les laisser expérimenter un autre type de travail avec la langue, différent des travaux ordinaires en école, et pour leur faciliter de gagner des expériences primaires avec la traduction dans ce cas, peut-être même pour établir une coopération avec une certaine entreprise.*

### 11.2.3 La production écrite et la relecture

Nous avons déjà mentionné les étapes diverses d'écriture qu'il ne faut pas prendre à la légère. En écrivant les textes dans la classe (ou en les attribuant comme devoir), on devrait rappeler les étapes du commencement et de la fin aux élèves chaque fois et les accoutumer. Pourquoi sont-elles si importantes ? Ce squelette imaginaire du texte créé dans la tête de l'apprenant ou marquée sur le papier a de grandes valeurs : il peut aider l'élève à structurer le texte, à organiser ses pensées et idées et à les classer, trier, etc. N'oublions pas la relecture, l'étape de grande importance (même si les apprenants, et parfois l'enseignant(e)s, souvent ne la remarquent pas).

Pour la relecture, il est fondamental de déterminer sa propre limite. Sa longueur dépend du niveau des élèves ainsi que de la longueur du texte. Pour la production écrite travaillée pendant les cours ordinaires (45 minutes), nous pouvons osciller entre 5 et 8 minutes.

Pourquoi dédier un sixième de cours pour la relecture quand les élèves, à première vue, n'y font rien ? En premier lieu, cet avis est faux, car les élèves effectuent le travail essentiel, et en outre, le travail de relecture vaut beaucoup plus que les tentatives de terminer le texte pendant les quelques dernières minutes. Il faut toujours penser au fait que nous nous efforçons d'avoir un texte bien travaillé et une production ressemblant à la production française. Notre objectif est d'apprendre aux élèves à rédiger ainsi qu'à faire la remédiation du texte qui avancera le travail de nos apprenants. Pendant la relecture, les cerveaux d'élèves se concentrent sur plusieurs éléments, et donc il est impossible de considérer la lecture-contrôle comme le travail inutile.

L'importance de la relecture du côté des apprenants ne concerne pas que l'autocorrection mais aussi les moments où ils aient reçu leurs copies. Notre sondage nous a montré qu'une partie importante des erreurs font partie des erreurs de distraction et inattention, ce qui revient à dire qu'en effectuant une relecture ou en l'effectuant de façon convenable, le nombre d'erreurs pourrait être beaucoup plus bas. Nous n'avons pas distribué les textes-sondés aux auteurs, mais si nous l'avions fait, beaucoup d'élèves auraient vu une copie *marquée par le stylo rouge de haut en bas*. Ici, nous retournons au moment dont on a parlé au début de ce paragraphe : à ce moment-là, plusieurs élèves pourraient sentir par exemple une grande déception à propos de leur travail ou d'eux-mêmes, même s'ils avaient été capables de corriger un nombre marquant d'erreurs pendant la relecture. En l'effectuant de façon conséquente, nous arrivons à prévenir ce sentiment de déception, et à apprendre aux élèves à réfléchir sur leurs textes de façon critique et objective.

### 11.3 La maîtrise de la rétroaction et de l'évaluation

Certes, le travail du corrigé n'est pas simple, mais il est essentiel et les enseignant(e)s devraient le maîtriser non seulement du côté grammatical, lexical, syntaxique, sémantique, etc. mais aussi du côté de la présentation et de la rétroaction. Nous avons mentionné l'importance de la rétroaction déjà plusieurs fois car nous trouvons son impact essentiel à nos apprenants. Le corrigé en forme de cercles et lignes rouges ne peut presque jamais élucider la grammaire ou structure incomprise ; au contraire, il peut mener jusqu'aux sentiments de déception, d'impossibilité d'y arriver ou l'inutilité de s'efforcer.

Ce que nous proposons, c'est le corrigé en forme d'*explication-guide*. Cette *explication-guide* peut avoir des formes diverses : soit on peut tout décrire en écrivant de longs commentaires, soit on peut utiliser les petits marqueurs des types d'erreurs commises. Nous nous penchons pour la variante où il y a toujours un certain espace pour l'apprenant et ses réflexions. En cas de petits marqueurs, l'espace pour réfléchir est incontestable. Si les commentaires sont sous une forme instructive, brève mais pertinente et motivante, nous les tenons également pour efficaces et propices.

Prenons en considération différents types d'erreurs aussi. Nous y faisons un renvoi au chapitre 4.2 *Les classifications d'erreur* de partie théorique, car ce moment équivaut à la raison pour laquelle nous avons introduit ce chapitre. Là, nous opérons avec des typologies diverses d'erreur, ce qu'on doit prendre en compte lors de la correction. Les erreurs ne sont pas pareilles, elles ont des origines différentes, et nous devrions y penser.

Pour faire notre évaluation et rétroaction performante, nous recommandons un travail sur les erreurs constant et connu par tous les élèves pour qu'ils s'y orientent (le sens de toutes les significations ou abréviations utilisées, etc.). Il faut que l'enseignant choisisse des façons de corriger différentes pour tous les types d'erreurs possibles (voire les classements, chapitre 4.2 *Les classifications d'erreur*). Nous proposons comme exemple cette division simplifiée :

- L'erreur acceptable : le phénomène n'était pas assez pratiqué ;
- L'erreur qu'on marque et corrige mais qu'on ne prend pas en compte en évaluation : l'ignorance des règles grammaticales pas encore travaillées ;
- L'erreur évaluée : l'erreur du lexique ou de grammaire, etc. déjà acquit.

Pour commencer, il faut maquer l'erreur – selon le niveau des élèves on marque le mot précis ou la phrase ou ligne entière. D'après la façon choisie des corrections, on utilise soit les petits marqueurs d'erreurs (et on commente les erreurs individuellement en classe), soit on commente les erreurs par écrit sur la copie. Peu importe quelle façon nous choisissons, il est souhaitable que nos commentaires soient les *commentaires-guides* : c'est en rappelant les règles grammaticales ou structures acquises ou en comparant les fausses structures à des structures connues, que nous conduisons l'élève jusqu'à la bonne réponse. Étant donné que notre objectif est que l'apprenant découvre la solution juste par lui-même, les commentaires sous une forme de présentation de vérité ne sont pas désirés.

À la fin du texte, nous recommandons d'écrire une évaluation sommative verbale avec des encouragements et remarques sur l'origine des erreurs. Nous ne recommandons pas l'évaluation par note, parce qu'elle ne peut jamais englober le progrès entier de création, les pensées correspondantes plus ou moins au sujet donné et les erreurs différentes de gravité plus ou moins importante.

Concluons par les principes d'évaluation proposés :

- Définir les catégories des erreurs et leurs marqueurs.
- Être stable dans son classement et sa façon de marquage des erreurs.
- Ne pas marquer l'erreur directement, si c'est possible.
- Ne pas corriger l'erreur directement.
- Utiliser les commentaires-guides, questions-guides et les renvois aux leçons acquises.
- Expliquer le sens du mot choisi ou mal utilisé et son rapport au mot propre du contexte, s'il y en a un.
- Résumer les erreurs et leur origine.
- Encourager l'apprenant en montrant notre compréhension.
- Évaluer verbalement et sous une forme motivante.

### 11.3.1 Les erreurs non évaluables

Puisque la langue est un système très vaste, les apprenants peuvent commettre des erreurs toujours et dans n'importe quel domaine de la langue, sans s'en rendre compte. Ils peuvent utiliser, par exemple, le lexique inapproprié dans le contexte sans le savoir, car leurs connaissances et expériences en langue ne sont pas suffisantes au moment donné. Dans ce cas, le corrigé du texte peut devenir un peu compliqué – corriger ou ne pas corriger ces erreurs ?

En réalité, la réponse est simple. En passant ces erreurs dans le texte et en les laissant inaperçues, notre rétroaction peut se révéler plus néfaste qu'utile. Imaginons que dans les yeux des élèves, tout ce qui n'est pas corrigé est juste – une équation simple. Leurs vues se fixent sur *les lieux* ou *les cercles rouges* dans le texte corrigé et ils ne prennent plus en compte aux autres parties du texte, il est donc fort probable qu'ils vont de nouveau utiliser le lexique qu'on n'a pas marqué dans le texte comme mal choisi. Les élèves peuvent soit retenir ces mots ou structures comme justes sans s'en rendre compte<sup>57</sup>, soit prendre les mots ou structures utilisés comme justes et convenables tout consciemment<sup>58</sup>.

Pour conclure, nous ne devrions laisser de côté aucune erreur en corrigeant les copies, en revanche, en les évaluant, nous devrions passer certaines erreurs car il se peut que ces erreurs appartiennent aux erreurs non évaluables.

---

<sup>57</sup> Le processus d'adoption des expressions non corrigées non consciemment : ne pas marquer ce qui n'est pas juste veut dire l'approuver. Tout simplement, cela peut produire une conséquence non souhaitée, car les élèves peuvent mémoriser peu à peu les expressions utilisées et sans s'en rendre compte, se créer une habitude dont ils vont se débarrasser très difficilement.

<sup>58</sup> Le fait que nous n'avons pas corrigé tous les éléments du texte peut causer une situation pareille comme celle mentionnée plus haut – l'élève va prendre l'habitude mais cette fois le processus de son élimination sera beaucoup plus compliqué. Parfois, les élèves essaient d'écrire quelque chose qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne savent pas écrire, et ils sont conscients de cette incertitude. Alors, la première chose qu'ils font après qu'ils aient reçu leur copie, est le contrôle des expressions ou des phrases dont ils n'ont pas été sûrs de ce qu'ils ont écrit. Et c'est ici, où cette « équation simple » s'applique : ce qui n'est pas corrigé vaut pour juste. À ce moment-là, l'élève est rassuré, il va prendre l'habitude d'utiliser cette expression, qu'il va utiliser consciemment surtout et dont il va se débarrasser encore plus difficilement que de celle mentionnée dans le premier exemple.

## 12 La Théorie des couleurs et l'aspect du temps

Plusieurs auteurs proposent de ne pas utiliser le stylo rouge pour le corrigé car cette couleur est enracinée dans le milieu pédagogique comme la couleur de l'erreur<sup>59</sup> ; dans ce cas, il n'y a rien de plus simple que de changer de stylo en corrigeant les copies des apprenants. Nous sommes d'accord avec cette affirmation, pourtant, nous ne refusons pas la couleur rouge complètement. Nous arrivons avec la *Théorie des couleurs* où la rouge appartient aux plusieurs couleurs employées.

Cette *théorie* propose d'utiliser des couleurs différentes pour les corrigés. Non seulement du côté de l'enseignant(e) mais aussi du côté de l'apprenant. Puisque nous considérons la relecture comme la partie clé de la production écrite, nous invitons les apprenants à employer une couleur différente pendant leur relecture. De cette manière l'apprenant va voir qu'il est capable de se corriger par lui-même, et l'enseignant aussi va voir que les élèves ont révélé un certain effort pendant la relecture et il peut les en féliciter de sa part dans ses commentaires.

Les couleurs jouent leur rôle dans le corrigé d'enseignant(e)s aussi. Nous proposons d'employer une pour le corrigé de graves erreurs – les erreurs de base qui ne devraient plus se répéter (ici, nous ne rejetons pas l'utilisation de couleur rouge), autre couleur pour le corrigé des erreurs non évaluables et la troisième pour le corrigé des erreurs restantes (commises à cause d'inattention, mal pratique, confusément, etc.). Il est ainsi possible de réserver encore une couleur pour marquer les articles erronés ou manquants.

L'emploi de la couleur pour marquer les belles locutions ou tournures est souhaitable. Étant donné qu'en général, sur les copies corrigées, il n'y est marqué rien d'autre que les erreurs, l'encouragement de l'apprenant ne s'y trouve presque nulle part.<sup>60</sup> Pourtant, c'est bien ceci, l'encouragement, qui peut diminuer le stress ou le mécontentement dû à la production écrite. Malgré le fait que le « Bon travail ! » prononcé pendant la distribution des

---

<sup>59</sup> ONDRÁKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

<sup>60</sup> Notre objectif n'est pas d'accuser tou(te)s les enseignant(e)s qu'ils (elles) marquent seulement les lieux erronés sur les copies de leurs apprenants, néanmoins, nous sommes persuadés que la plupart d'enseignants font le corrigé de cette façon-ci. Ce qui soutient également cette pensée, ce sont nos expériences personnelles. Nous prenons ainsi en considération les réponses d'enseignantes à la question 31 concernant le corrigé et la rétroaction des devoirs d'expression écrite. Il est vrai que la question était toute générale et ne demandait pas concrètement l'approche vers les locutions et expressions correctes, pourtant, la question était ouverte et personne n'y avait mentionné qu'il aurait marqué ces locutions ou expressions-ci.

copies est gentil, il est trop général et l'élève ne peut jamais savoir ce qui lui a remporté un tel succès. Marquer les lieux exacts dispose alors d'une grande valeur, et à l'inverse de ce « Bon travail ! » cette méthode porte ses fruits. Nous invitons donc à utiliser une autre couleur pour des expressions bien employées ou locutions pas assez pratiquées lesquelles les élèves savent utiliser malgré l'automatisation insuffisant au moment donné, etc.

Nous proposons une vue à la *Théorie des couleurs* en pratique :

- Rouge : graves erreurs ;
- Rose : mots ou locutions erroné(e)s ;
- Bleu : erreurs non évaluables ;
- Jaune : erreur d'article ;
- Vert : belle locution ou tournure.

Nous appliquons cette théorie sur un extrait de la rédaction d'un de nos sondés :

*Salut Louisa,*

merci pour m'écrire. C'est la très bonne nouvelle ! Avoir la chance de travailler à New York... wow ! Pour le problème avec de la nature, je pense que tu ne peux pas avoir peur, ce sera bon ! Je suis sûre il y a beaucoup de nature à et près New York aussi. (...)

Nous voyons très clairement que nous avons utilisé toutes les couleurs sur quelques lignes. Même si les couleurs indiquant les lieux erronés dominant, il y a une locution verte (marquer une belle locution contenant une erreur n'est pas fautive si nous soulignons cette erreur pour l'éviter la prochaine fois), ainsi que les lieux bleus et un article jaune.

Comme nous soulignons l'importance de la rétroaction et des *commentaires-guide*, il est important d'expliquer les lieux colorés auxquels nous pensons que l'élève ne saurait pas corriger lui-même (elle-même) aussi bien qu'il est désirable de louer l'auteur pour des locutions bien choisies.

Exemple :

- « Avoir la chance (...) » : *Krásné spojení, správně použito!*<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Ici concrètement, il est possible de discuter avec l'apprenant ce qu'il a voulu dire – si c'était « être chanceux » ou plutôt « avoir le privilège » et selon sa pensée originelle expliquer la différence entre cette locution employant l'article défini ou partitif. Il faut considérer le niveau de l'apprenant.

- « **pouves** » : *Pozor! Jak časujeme POUVOIR? Nebo třeba VOULOIR?*
- « (...) **ce sera bon** ! » : *Zkus využít SE PASSER. Pozor taky na ce x ça.*

## 12.1 L'aspect du temps

Nous voulons y révéler l'importance de la distance temporelle. D'abord, nous signalons que l'intérêt de ce chapitre n'est pas du tout d'abaisser l'importance de la relecture faite immédiatement après avoir achevé le texte, c'est plutôt de rappeler la difficulté de *la cécité d'auteur (autorská slepota)* par laquelle tous les auteurs des textes sont affectés.

Même si nous nous rendons compte que le travail sur cette *cécité* demande encore quelques temps de plus que celui dédié à l'écriture, nous invitons à pratiquer de temps en temps les propositions suivantes : après avoir écrit et corrigé le texte par les apprenants eux-mêmes, nous redistribuons les rédactions dans la classe le cours suivant ; nous demandons aux élèves de relire et recorriger leurs rédactions (selon le niveau atteint dans la classe, nous pouvons distribuer les textes aux auteurs ou nous pouvons distribuer les textes n'importe comment dans la classe et laisser les élèves recorriger les textes – cependant, il est important que les apprenants reçoivent leurs propres textes à la fin). Et ce n'est qu'après ces relectures que c'est à l'enseignant de corriger les rédactions.

Une autre variante est également possible : si nous travaillons sur de courts textes au début du cours, nous pouvons les redistribuer à la fin de la leçon. La pause n'est pas si longue, pourtant, supposons que nous avons travaillé sur d'autres phénomènes pendant le cours, alors, il est possible de considérer cette pause comme suffisante. Nous ne commettrions pas d'erreur en redistribuant les textes à la fin de la leçon où nous avons travaillé ou révisé le même sujet ou grammaire qui a été employé dans les textes. Contrairement : les élèves ont l'occasion d'appliquer leurs connaissances précisées pendant le cours. En utilisant une autre couleur pour le corrigé, l'enseignant peut voir très clairement le progrès ou le fil des idées de ses élèves.

La vue sur les rédactions un peu plus tard peut ouvrir les yeux des apprenants – ils sont capables de corriger encore plus d'erreurs que le cours précédent, ils perçoivent les structures écrites sans l'influence de cette *cécité d'auteur*.

Nous révélons que les scénarii décrits sur les lignes ci-dessus ne sont pas garantis – chaque classe et chaque élève est différent, et nous devrions juger le niveau dans laquelle nous pouvons incorporer cette activité pour qu'elle ait l'impact souhaité.

\*\*\*

Concluons le chapitre douze entier par quelques recommandations : nous proposons d'attribuer une certaine confiance aux apprenants en ce qui concerne les réflexions sur leurs travaux. Quoiqu'au début, il se peut que notre travail nous semble inutile et vain, il est possible de motiver les élèves – le travail bien fait est un grand avantage non seulement pour nous, par rapport aux corrigés, par exemple, mais surtout pour eux. La compréhension et la réussite fonctionnent comme la force motrice, et cela est encore plus valable si tout se passe grâce à leur participation. Elles permettent de se sentir à l'aise en travaillant en langue étrangère à l'écrite et à l'orale.

Nous rappelons le proverbe parlant de forgeron : *c'est en forgeant que nous devenons forgerons* – alors, il n'y a aucun maître sans pratique et sans erreurs et leur remédiation faite par les apprenants eux-mêmes.

## Conclusion

La production écrite est sans doute la compétence la plus complexe qui pose de nombreux problèmes aux apprenants de même qu'aux enseignant(e)s. Les apprenants doivent se battre avec des domaines lexicaux, sémantiques, syntaxiques et morphologiques de la langue, qui ne ressemblent guère aux domaines langagiers de leur langue maternelle. Pourtant, ou bien justement à cause de ceci, la production écrite figure peu dans des leçons du FLE. Plus précisément, elle occupe une position secondaire : une position auxiliaire aux autres compétences acquises pendant les cours de FLE.

Les enseignant(e)s font face aux mêmes problèmes que les élèves en corrigeant les copies de leurs élèves auxquels s'ajoute une autre difficulté : relever de ces copies le plus possible pour faire comprendre aux apprenants leurs erreurs, pouvoir les instruire en leur apprenant comment éviter de faire les mêmes erreurs la prochaine fois et leur apprendre à rédiger à l'aide de tout cela.

La tâche des enseignant(e)s est très compliquée mais très importante. Il est vrai que dresser une telle rétroaction que nous décrivons plus haute, c'est sans doute très compliqué, néanmoins, c'est très important et les enseignant(e)s devraient travailler sur elle et sur la manière de corriger, et ils ne devraient jamais négliger des travaux concernant les rétroactions de leurs cours.

\*\*\*

Par cette thèse, nous avons visé à signaler cette problématique et simultanément, arriver avec quelques solutions pratiques, par intermédiaire desquelles il serait possible de travailler sur ce problème, et au fur et à mesure le gérer.

Nous avons travaillé sur les hypothèses et objectifs constitués au début de la recherche pour que nous puissions soit les confirmer, soit les infirmer. Nous pouvons affirmer que tous les objectifs de notre recherche ont été remplis. En ce qui concerne les hypothèses, notre première hypothèse a été confirmée, même s'il apparaît que notre estimation en pourcentage au sujet du rapport de la PE aux autres compétences était fausse.

Nous avons aussi confirmé la deuxième hypothèse. Le classement des erreurs élaboré montre la vaste diversité des erreurs commises ainsi que l'influence de la langue tchèque.

La troisième hypothèse a été confirmée dans les confrontations d'avis. Nous pouvons la résumer par le fait que la production écrite est reléguée au second plan dans les classes qui ont participé à notre sondage, ce que nous trouvons comme non correspondant aux demandes de l'enseignement des langues d'aujourd'hui.

La quatrième hypothèse a été partiellement résolue : ici, nous voyons l'espace ouvert pour les prochaines recherches focalisées uniquement sur la méthode de correction, de rétroaction et travail en classe avec les textes des apprenants. Les faits découverts pendant notre sondage concernant la correction n'ont pas été confirmés ou infirmés car nous n'avons pas travaillé avec des textes corrigés par les enseignantes. Alors, nous prenons en compte les désaccords qui se sont révélés entre l'affirmation des enseignantes et des élèves concernant cette hypothèse, et nous ne voulons pas clôturer cette discussion par un jugement final (pour lequel il nous fallait un échantillon de sondés et matériaux beaucoup plus vaste). Au contraire, nous tenons les résultats de notre sondage insuffisants par rapport à cette problématique, pour que nous puissions finir par une affirmation générale, et nous invitons à effectuer la recherche concernant uniquement ces problèmes.

\*\*\*

Nous sommes persuadés que cette problématique propose plusieurs recherches additionnelles. Il est possible de se concentrer sur l'écrit et son enseignement chez les élèves de niveaux différents, sur l'impact de la langue tchèque à l'écriture des apprenants du FLE, sur la perception de la production écrite et son importance pour les élèves du FLE uniquement du point de vue des enseignants ou sur la façon d'acquisition de la PE chez les futurs enseignants du FLE, etc.

\*\*\*

La manière de corriger n'est pas uniquement problématique pour l'enseignant débutant. Il se peut que même les enseignants chevronnés ne savent pas faire leur choix concernant le corrigé et essaient toujours de nouvelles variantes ou ils trouvent que leur méthode établie n'est pas suffisamment effective. Pour tous et toutes ces enseignant(e)s, nous avons essayé de créer une proposition de corrigé innovante.

Avec ceci, nous invitons à incorporer la production écrite dans les cours du FLE et à la percevoir comme une partie valable des cours, en apportant de nouvelles possibilités pour leurs leçons. Tout cela par l'intermédiaire des activités pratiques proposées, applicables aux différents niveaux du FLE.

\*\*\*

Nous sommes conscients des difficultés se rapportant à la production écrite – pour nous, la langue était l'un des plus grands défis rencontrés pendant la recherche, étant donné qu'il ne s'agit pas de notre langue maternelle. Mais pour que les autres apprenants du français, comme langue étrangère, sachent faire face à cet obstacle avec moins de difficultés, il faut inclure la production écrite parmi les autres compétences pratiquées plus souvent, et essayer de la mettre à la position d'une telle compétence, qui nous apporte de nouvelles possibilités dans les cours du FLE et qui ouvre l'espace créatif et amusant pour les élèves.

\*\*\*

*« Écrire est un métier...qui s'apprend en écrivant. »*

## **La liste des abréviations employées**

CECR : Cadre référentiel commun de référence pour la langue

FLE : Français langue étrangère

PE : production écrite

CO : compréhension orale

## Résumé

Diplomová práce rozebírá téma psaného projevu v hodinách francouzského jazyka, jeho pozici v hodinách, přístup ze strany učitelů a žáků i jeho zastoupení v učebnicích francouzštiny využívaných ve třídách na jazykové úrovni B1.

V teoretické části práce prezentuje několik kapitol vážících se k dané problematice, praktická část vychází z materiálů získaných během šetření na osmiletých gymnáziích ve třídách jazykové úrovně B1 (učitelské a žakovské dotazníky, psané žakovské texty). Věnuje se také učebnicím, coby zdroji podnětů pro písemný projev, používaných v těchto třídách, upozorňuje na důležitost procvičování písemného projevu v hodinách francouzského jazyka a na způsob oprav a zpětné vazby, které hrají v osvojování si písemného projevu klíčovou roli.

Práce nabízí široký vhled do chybování žáků francouzštiny na úrovni B1 včetně uspořádání opravených chyb do komentovaných kategorií vytvořených pro tuto studii. Pracuje s výsledky dotazníkového šetření mezi žáky a jejich vyučujícími, konfrontuje výpovědi žáků a učitelů o písemném projevu, vyzdvihuje důležitost častějšího zařazení písemného projevu do výuky, k čemuž nabízí konkrétní praktické aktivity. Taktéž otevírá nové možnosti výzkumu v tomto odvětví.

Kromě již zmiňovaných praktických aktivit pro snadné zařazení písemného projevu do hodin francouzštiny přináší i nový způsob oprav žakovských textů, který by měl pomoci k rychlejšímu zvládnutí písemného projevu. Tento způsob se zakládá na různobarevném značení úseků textu v kombinaci se zpětnou vazbou či komentáři, za účelem žáky motivovat, nikoli pouze poukazovat na chyby.

## Bibliographie et webographie

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. 10e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1997. 117 pages. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ISBN 978-2-7101-2278-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Fédération internationale des professeurs de français. Des approches différenciées de l'écrit. *Le français dans le monde*. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Paris : Librairies Hachette et Larousse Paris, Clé international, 2012, n° 51. ISSN 0015-9395.

HENDRICH, Josef et coll. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

MATTEÏ, Pascale. *Apprendre à rédiger*. Paris : Librio, 2019. 104 pages. Collection Librio Mémo. ISBN 978-2-2901-7374-9.

ONDRAKOVÁ, Jana. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 233 pages. ISBN 978-80-7435-532-5.

PLEŠKO, Martin. *Didaktika francouzského jazyka*. Olomouc, 2017. Výukový materiál z didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka.

SALDANHA, Zeferino. *Production écrite en FLE des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*. Adour, 2010. Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations. Université de Pau et des Pays de l'Adour. Directeur de recherche : Jean-Gérard LAPACHERIE.

ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : OPHRYS, 2008. 224 pages. Collection L'Essentiel Français. ISBN 978-2-7080-1197-7.

\*\*\*

BLANC, Jacques, CARTIER, Jean-Michel et Pierre LEDERLIN. *Déclic 3*. Méthode de français. Paris : CLE International, 2004. 127 pages. ISBN 978-2-09-033384-8.

COCTON, Marie-Noëlle, DUPLEIX, Dorothée, RIPAUD, Delphine, CROS, Isabelle et Caroline MRAZ. *Saison 3 B1*. Méthode de français. Paris : Les Éditions Didier, 2015. 224 pages. ISBN 978-2-278-08043-4.

GALLON, Fabienne et Cynthia DONSON. *Extra! 3*. Méthode de français. Paris : Hachette, 2007. 112 pages. Édition n. 3. ISBN 978-2-01-155210-5.

HEU, Élodie. *Le nouvel Édito B1*. ABOU-SAMRA, Myriam, PERRARD, Marion et PINSON, Cécile. Paris : Les Éditions Didier, 2012. 222 pages. ISBN 978-2-278-07269-9.

BLANC, Jacques, CARTIER, Jean-Michel et Pierre LEDERLIN. *Déclic 3 Cahier d'exercices*. Méthode de français. Paris : CLE International, 2004. 80 pages. ISBN 978-2-09-033385-5.

\*\*\*

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 14/1/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* [document officiel en ligne]. Paris : Les Éditions Didier, 2001 [page consultée le 2/2/2020]. ISBN 227805075-3. Disponible sur : <https://medias.hachette-livre.fr/media/contenuNumerique/007/4140016745.pdf>.

*Français Éducation International* [en ligne]. République française [page consultée le 27/4/2020]. Disponible sur : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-b1-tp-candidat-coll-sujet-demo.pdf>.

Français Éducation International. *Grille d'évaluation de la production écrite B1* [document en ligne]. République française [page consultée le 28/4/2019]. Disponible sur : [http://www.delfdalf.fr/\\_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-tp-2.pdf](http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b1-tp-2.pdf).

MALÝ, Marek. *Pohled statistika na hodnocení studii* [présentation en ligne]. Státní zdravotní ústav, 17. 5. 2007 [page consultée le 5/3/2020]. Disponible sur : [http://www.szu.cz/uploads/documents/chzp/zdrav\\_stav/konzultak\\_07/hodnoc\\_maly.pdf?fbclid=IwAR2xAgdNYVAAI4D5NVZoHM4fX73ULzP7gcS9XgHy9rtSwmAyowweT8UK6bU](http://www.szu.cz/uploads/documents/chzp/zdrav_stav/konzultak_07/hodnoc_maly.pdf?fbclid=IwAR2xAgdNYVAAI4D5NVZoHM4fX73ULzP7gcS9XgHy9rtSwmAyowweT8UK6bU).

## La liste des grilles et graphiques

<b>Grille 1 :</b> Comparaison des approches de l'acquisition de la langue étrangère	p. 23
<b>Grille 2 :</b> L'échelle de la production écrite en générale	p. 28
<b>Grille 3 :</b> L'échelle d'écriture créative	p. 28
<b>Grille 4 :</b> L'échelle d'essais et rapports	p. 28
<b>Grille 5 :</b> Questionnaire d'enseignant(e)s en version tchèque et française	p. 43
<b>Grille 6 :</b> Questionnaire d'élèves en version tchèque et française	p. 53
<b>Grille 7 :</b> Les moyennes attribuées dans des catégories particulières d'évaluation	p. 63
<b>Grille 8 :</b> Majuscule au début de la lettre par classes	p. 68
<b>Grille 9 :</b> Types d'exercices dans des unités et leurs parties particulières dans le manuel Saison 3 B1	p. 90
<b>Grille 10 :</b> Types d'exercices dans des unités du manuel Déclic 3	p. 94
<b>Grille 11 :</b> Types d'exercices dans des unités et leurs parties particulières dans la méthode Extra ! 3	p. 96
<b>Grille 12 :</b> Types d'exercices dans des unités proposés dans le Nouvel Édito B1	p. 100
<b>Grille 13 :</b> Représentation des exercices-types selon les quatre compétences de base exprimée en pourcentage	p. 101
<b>Grille 14 :</b> Réponses des élèves de la classe S1U1V1 à la question 3	p. 109
<b>Grille 15 :</b> Réponses des élèves de la classe S2U2V2 à la question 3	p. 113
<b>Grille 16 :</b> Réponses des élèves de la classe S3U3V3 à la question 3	p. 188
<b>Grille 17 :</b> Réponses des élèves de la classe S3U4V3 à la question 3	p. 122

\*\*\*

<b>Graphique 1 :</b> Représentation des exercices par compétences particulières, Saison 3 B1, en pourcentage	p. 92
<b>Graphique 2 :</b> Représentation des exercices par compétences particulières, Déclic 3, en pourcentage	p. 95
<b>Graphique 3 :</b> Représentation des exercices par compétences particulières, Extra ! 3, en pourcentage	p. 98
<b>Graphique 4 :</b> Représentation des exercices par compétences particulières, Le Nouvel Édito B1, en pourcentage	p. 100
<b>Graphique 5 :</b> Représentation des compétences de base présentée dans les manuels examinés, en pourcentage	p. 102
<b>Graphique 6 :</b> La fréquence de travail sur la production écrite en classe S1U1V1, résultats des question-enseignante 16 et question-élève 2a et 1 (production écrite)	p. 107
<b>Graphique 7 :</b> La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S1U1V1	p. 108
<b>Graphique 8 :</b> La fréquence de travail sur la production écrite en classe S2U2V2, résultats des question-enseignante 16 et question-élève 2a et 1 (production écrite)	p. 111
<b>Graphique 9 :</b> La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S2U2V2	p. 112
<b>Graphique 10 :</b> La fréquence de travail sur la production écrite en classe S3U3V3, résultats des question-enseignante 16 et question-élève 2a et 1 (production écrite)	p. 116
<b>Graphique 11 :</b> La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S3U3V3	p. 117
<b>Graphique 12 :</b> La fréquence de travail sur la production écrite en classe S3U4V3, résultats des question-enseignante 16 et question-élève 2a et 1 (production écrite)	p. 120
<b>Graphique 13 :</b> La mesure de travail sur les exercices traitants la production écrite présentés dans le manuel en classe S3U4V3	p. 121

## Annotation

Auteur :	Bc. Michaela Vodová
Institution :	Université Palacký, Faculté des Lettres, Département des langues romanes
Titre :	La production écrite comme objectif, pas seulement comme moyen
Directeur de recherche :	Mgr. Jan Zatloukal, Ph.D.
Nombre de caractères :	224 682
Nombre d'annexes :	5
Nombre des titres littéraires :	15
Mots clés :	production écrite, erreur, FLE, niveau B1, stratégies d'acquisition de l'écrit, lycée, rétroaction, corriger
Caractéristique :	<p>La thèse traite de la production écrite, de son emploi pendant les cours de FLE aux lycées tchèques chez les élèves au niveau B1 et de sa méthode d'apprentissage. Elle se base sur les résultats du sondage par questionnaire ainsi que des rédactions écrites par les apprenants de FLE de niveau B1. Cette thèse apporte aussi de nouvelles idées et activités d'incorporation de la production écrite dans les cours de FLE.</p> <p>Enfin, elle souligne l'importance de la méthode de correction et de la rétroaction des enseignant(e)s. Basée sur l'ensemble de ces éléments, elle propose une <i>Théorie des couleurs</i> dans la correction des travaux d'apprenants.</p>

## Abstract

Author:	Bc. Michaela Vodová
Institution:	University of Palacký, Faculty of Arts, Department of Romance Languages
Title:	Writing as a goal not only a device
Director of research:	Mgr. Jan Zatloukal, Ph.D.
Number of characters:	224 682
Number of supplements:	5
Number of employed publications:	15
Key words:	writing, error, French as a second foreign language, level B1, learning strategy of writing, grammar school, feedback, correction
Characteristics:	<p>This thesis deals with the writing, its usage during the French language lessons in the Czech grammar schools of the B1 language level students and its way of teaching. The research is based on the results obtained from the questionnaires filled by language teachers and their students, as well as on the texts written by the students of the French as a foreign language. The thesis offers some new ideas and activities, which enable to include the writing into the language lessons.</p> <p>Finally, it points out the importance of the feedback together with the importance of the way of the corrections. On that account, it comes up with <i>the Theory of Colours</i> for the corrections of student's texts.</p>

Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Francouzská filologie

## Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela VODOVÁ**  
Osobní číslo: **R170091**  
Adresa: **Pod Vilémovem 1617, Humpolec, 39601 Humpolec, Česká republika**  
Téma práce: **Psaný projev jako cíl, nikoli pouze jako prostředek**  
Téma práce anglicky: **Writing as a goal not only a device**  
Vedoucí práce: **Mgr. Jan Zatloukal, Ph.D.**  
**Katedra romanistiky – francouzština**

### Zásady pro vypracování:

1. Dotazníkové šetření na osmiletých gymnáziích s výukou francouzštiny v ročnících na úrovni B1 s žáky a učiteli 2. Psaní cvičných textů se žáky na úrovni B1 dle zadání DELF (nejčastější chyby, čím jsou způsobeny, ne/odpovídají úrovni B1...) 3. Vyhodnocení dotazníků, konfrontace s texty a učitelskými dotazníky 4. Užívané učebnice francouzštiny (na testovaných školách) 5. Psaný projev 6. Výuka psaného projevu 7. Prostor v učebnicích věnovaný psanému projevu 8. Zapojení psaného projevu do výuky 9. Návrh na zapojení psaného projevu do výuky (pracovní listy, výuka, jak psané projevy hodnotit a opravovat, kolik času mu věnovat, jak pracovat co neefektivněji...)

### Seznam doporučené literatury:

1. MATTEI, Pascale. Apprendre a rédiger. Paris : Libro Mémo, 2019. ISBN 978-2290173749. 2. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. 3. FAYET, Michelle, COMMEIGNES, Jean-Denis. Méthodes de communication écrite et orale. 3e édition. Paris : Dunod, 2008. ISBN 978-2-10-053838-6. 4. ANDRÉ, Jacques. Petites leçons de typographie. Rennes, 1990. Révision : 2010. Accessible sur : <http://jacques-andre.fr/ed/index.html#lessons>. 5. CHOLLET, Isabelle, ROBERT, Jean-Michel. Le français écrit. Paris : Ellipses, 2018. ISBN 978-2340028333.

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracovníště:

Datum:

# ANNEXES

## La liste des annexes

Annexe I		p. V
	Grilles des réponses des élèves	
	<i>Grilles Ia–XXXVII</i>	
Annexe II		p. XXXII
	Les questionnaires des enseignantes	
	S1U1V1	p. XXXII
	<i>Images Ia–Id</i>	
	S2U2V2	p. XXXVI
	<i>Images IIa–IIId</i>	
	S3U3V3 (S3U4V3)	p. XL
	<i>Images IIIa–IIId</i>	
Annexe III		p. XLIV
	Grille d'évaluation de la production écrite B1	
	<i>Image IV</i>	
Annexe IV		p. XLV
	Grilles d'élimination des réponses des élèves non valables pour la deuxième confrontation (confrontation des questions contrôles)	
	<i>Grilles XXXVIII–XLI</i>	
Annexe V		p. XLVII
	Les exemples des exercices d'expression écrite mentionnés plusieurs fois par les sondés de groupe S2U2V2	
	<i>Images V–VI</i>	