

La portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE

Juliana Toro Morato

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras análisis y programación de la comunicación  
didáctica

Bogotá, Colombia.

2017

La portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE

Juliana Toro Morato

Director de tesis: Ricardo Leuro Pinzón

Tesis presentada como un requisito para obtener el título de Mágister en enseñanza de

lenguas extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras

Bogotá-Colombia

2017

## Nota de aceptación

Director de tesis \_\_\_\_\_

Nombre: Ricardo Leuro Pinzón

Jurado 1: \_\_\_\_\_

Nombre

Jurado 2: \_\_\_\_\_

Nombre

## **Agradecimientos**

Al llegar al final de este proceso que ha sido un desafío tanto profesional como persona, quiero agradecer ante todo a Dios, quien ha sido la razón fundamental por la que he podido llegar hasta este punto, mantenerme firme y seguir aún en los momentos en los que todo a mi alrededor parecía abrumador. Quiero también darte las gracias a ti, vida, y reconocer que nada de esto habría sido posible sin la paz que me da tu sonrisa, y sin tu inmensa disposición de impulsar mis proyectos y querer invertirlo todo para que yo sea feliz haciendo lo que más me gusta hacer: aprender. Asimismo, quiero reconocer y agradecer a mis padres por su valioso apoyo y constantes esfuerzos invertidos en forjar un futuro mejor para sus hijos; quiero que sepan que ninguno de sus sacrificios será jamás en vano. Gracias también a mis hermanos, aquellos para quienes siempre he sentido la responsabilidad de ser ejemplo e inspiración; muchas gracias por creer en mí.

Quiero dar inmensas gracias a mi profesor, asesor y mentor, Ricardo Leuro, por mostrarme que con algo de creatividad y muchísima disposición sí se pueden crear formas distintas de pensar y de actuar, para construir un mundo más libre, más auténtico. Asimismo, gracias a mis compañeros y amigos quienes han sido participes directos o indirectos de esta travesía; gracias porque con ustedes he disfrutado hablando sobre lo posible y lo imposible y porque me han hecho recordar que la vida debe ser un equilibrio entre el trabajo arduo y el ocio creativo. A todos quienes de una u otra manera aportaron algo de su tiempo, conocimiento o buenos deseos para que yo pudiera estar aquí hoy: gracias infinitas.


### Declaración anti plagio

Certifico que soy el autor de este trabajo y que todo lo que ha sido presentado se atribuye a su fuente y se hace referencia adecuada. Me reconozco responsable de todas sus partes.

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education of Educators</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 163</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La portée de l'autocorrection de l'erreur dans l'apprentissage de FLE
<b>Autor(es)</b>	Toro Morato Juliana
<b>Director</b>	Ricardo Leuro Pinzón
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 163 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	AUTOCORRECCIÓN, CORRECCIÓN GUIADA, ANÁLISIS DE ERRORES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA, INTERLENGUA, INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA, ESTILOS DE APRENDIZAJE.

<b>2. Descripción</b>
El presente documento da cuenta de una investigación cuyo objetivo fundamental fue analizar el alcance de la autocorrección en la enseñanza/aprendizaje de francés lengua extranjera en el curso

de francés pre-intermedio en la Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia. Para este fin se examinaron las producciones escritas de los estudiantes y se utilizó la metodología del Análisis de Errores propuesta por Corder (1981), con el fin de clasificar los errores allí presentes y examinar la incidencia de etapa de interlengua estudiada por Selinker (1972) y de una propuesta metodológica basada en la corrección guiada y autocorrección de errores en el aprendizaje de lengua extranjera.

### 3. Fuentes

- Ackermann E. K. (2004). *Constructing knowledge and transforming the world*. In: Tokoro M. & Steels L. (eds.) *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning*. IOS Press, Amsterdam: 15–37.
- Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. En *Language Learning*, 26 (2), pp. 297-320.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: Puf.
- Barbot, M.J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Baribeau, C. (Novembre de 2004). L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. *Colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ)*. Université du Québec à Trois-Rivières. Québec, Canada. Récupéré de:  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)

Benson, P. & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*.

London: Longman.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.

Bernardi, P., & Mozillo, I. (Juin de 2015). Portugais et français en contact en classe : l'interlangue à l'écrit. *Ombres et lumières (15)*. Conférence menée au XIII Congrès national des professeurs de français. *Ombres et lumières (15)*

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Créatif.

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

Landure C. & Boulton A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp: La Revue Du GERAS(57)*, 11-30.

Caderno, S. E., & Fuentes, L. C. (1998). *El error y su corrección*. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 473-482) Servicio de Publicaciones.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.



- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *International Review of Applied Linguistics* 9:p. 149-159
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Duda, R. (2001). Apprentissage autodirigé : le rôle du conseiller. *Le français dans le monde* 318, 34-36.
- Dušková, L. (1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *IRAL*, 7:11-35.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espiñeira, S. & Caneda, L. (1998), El error y su corrección. En M. C. Losada, J. F. Márquez & T. E. Jiménez (coords.) (1999): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Servicio de Publicaciones.
- Felde, R. & Soloman, B. (1991). L'*Indice des styles d'apprentissage*. Questionnaire style d'apprentissage. Récupéré de : <http://www.psychomedia.qc.ca/tests/indice-des-styles-d-apprentissage/questions/1?page=1>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva
- Frodesen, J. 2001. Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 233-248). Boston: Heinle
- Habert, B. & Nazarenko, A. & Salem, A. (1997) *Les linguistiques de corpus*, Paris: Armand Colin.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, pp 75-87.

Récupéré de : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>

Holtzer, G. (1995). *Autonomie et didactique des langues*, Annales littéraires de l'Université de Besançon / Les Belles-Lettres.

Ibañez, J. (1989): *Perspectivas en la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*.

En F. Alvira, J. Ibañez y M. García Ferrando: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid, pp. 49-83

Ibarrola, A. (2013). Reformulation and self-correction: Insights into correction strategies for EFL writing in a school context. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 29-49.

Johns, T. (1991a). *Should you be persuaded: two examples of data-driven learning*. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. English Language.

Johns, T. (1991b). From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. *English Language Research Journal*(4), 27-45.

Karra, M. (2006). *Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in*

*Language Teaching*. Récupéré de: <http://www.proz.com/translation-articles/articles/633/>

Khatra, S. (2013). *Je parle du française, où ?*. Innsbruk : Innsbruk University Press.

Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the monitor model. *Tesol*, 144-158.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford:

Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Lennon, P. 1991. Errors: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics* 12:180-196.
- Loewen, S. (2007). Error Correction in the Second Language Classroom. Récupéré de : <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2007.pdf>
- Londoño, D. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 135-146.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: some methodological considerations. *Language learning*, 28, 309-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x>
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>.
- Park, H.S.. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction*. Récupéré de: [https://www.researchgate.net/publication/268032954\\_Teachers'\\_and\\_learners'\\_preferences\\_for\\_error\\_correction](https://www.researchgate.net/publication/268032954_Teachers'_and_learners'_preferences_for_error_correction)
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir. *En Fmonde(154)*, 29-36.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume. 1(2)*, 105-123.
- Ribas, R., & D'Aquino, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. *Actas del programa de formación para el profesorado de Español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Munich.

- Santos, M. J. (2003). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia.
- Selinker, L. (1969). «Language transfer». En *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-232.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. En *Language Learning* 32, pp. 69-82.
- Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied Linguistics*(7), 144-66.
- Tedick, D. (1998, May). Research on Error Correction and Implication for Classroom Teaching. Recuperé de : <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/May1998.pdf>
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vasilachis de Gialdino, I, (1992). Métodos cualitativos. *Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires. Argentina, (pp. 23-25). Centro Editor de América Latina.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA MIT Press.

#### 4. Contenidos

Los contenidos de esta investigación se organizaron en este documento en 6 capítulos: el primer capítulo presenta una introducción de la temática estudiada, se plantea el problema y la justificación de la investigación. Asimismo, se exponen el propósito, las preguntas y los objetivos de investigación. En el segundo capítulo se presentan los principales sustentos teóricos sobre los cuales

se apoya esta investigación y asimismo se desarrollan los antecedentes del estudio. El tercer capítulo aborda el diseño metodológico, el tipo de investigación, la descripción de la población de estudio, el cronograma de acción, los procedimientos e instrumentos de recolección de datos, y se realiza una descripción del proceso metodológico y de creación de categorías de investigación. En el cuarto capítulo se enfoca en la intervención pedagógica y se presentan los objetivos pedagógicos de la investigación, así como las concepciones subyacentes a la enseñanza. El quinto capítulo aborda el análisis de datos y se revelan los resultados de la investigación. Finalmente, en el sexto capítulo se exponen las conclusiones surgidas durante la investigación, así como las implicaciones y algunas recomendaciones relativas a la implementación de la metodología aquí descrita.

### **5. Metodología**

Este proyecto es de tipo investigación-acción ya que se origina en el contexto mismo de enseñanza. Con el fin de determinar la incidencia de la autocorrección en los estudiantes de francés lengua extranjera, se realizó un proceso cíclico de recolección de muestras de producciones escritas de toda la clase, luego de lo cual se realizaba una revisión y corrección guiada de las mismas, para regresar a los estudiantes sus textos marcados con convenciones que indicaban la existencia de un error no corregido por el profesor, para que ellos mismos hicieran la revisión y búsqueda autónoma de información con el fin de proponer una corrección para los errores marcados y consignarla en una tabla de autocorrección de errores que se revisaba posteriormente en clase y en sesiones de tutoría personalizadas. Este proceso estuvo acompañado por una clasificación de los tipos de errores más recurrentes que tuvieron lugar durante el curso, para lo cual se utilizó la metodología de Análisis de Errores propuesta por Corder (1981), con el

fin de catalogarlos y analizar la relación su relación con la etapa de interlengua estudiada por Selinker (1972) y con la implementación de una metodología de autocorrección en el aprendizaje de francés en el contexto colombiano.

### 6. Conclusiones

Como resultado de la implementación de la metodología de autocorrección de errores en la clase de francés lengua extranjera se concluyó que esta se encuentra está ligada al desarrollo de competencias metacognitivas de diferentes niveles y a la conciencia de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje. A través del análisis de errores se evidenció la relación entre la aparición de errores y la etapa de interlengua como una etapa intermedia entre la lengua materna y la lengua extranjera. Los resultados demostraron que, si bien se trata de una metodología fundamentalmente favorable para el aprendizaje, su incidencia positiva está sujeta tanto a la voluntad del estudiante como a las posibilidades de flexibilización del aprendizaje por parte del sistema educativo colombiano. Asimismo, se pudo ver que esta metodología favorece la reflexión y la toma de un rol activo, lo cual incide en la autonomización del aprendizaje de lengua extranjera.

<b>Elaborado por:</b>	Toro Morato, Juliana
<b>Revisado por:</b>	Ricardo Leuro Pinzón

<b>Fecha de elaboración del</b> <b>Resumen:</b>	27	10	2017
--	----	----	------

## Table des matières

Chapitre I : Introduction .....	21
Problématique de recherche.....	22
Propos. ....	24
Question de recherche. ....	25
Objectifs de recherche. ....	25
Justification.....	26
Chapitre II : Constructions théoriques .....	28
État de la question.....	28
Constructions théoriques .....	33
1. L'étape d'Interlangue.....	33
2. L'Analyse d'erreurs.....	35
3. L'autocorrection.....	37
4. L'autonomie.....	39
Chapitre III : Méthodologie.....	43
Contexte et participants. ....	44
Précisions sur la population participante. ....	47
Rôle du chercheur.....	48
Critères d'action. ....	49
Critères de recherche.....	50



	17
Critères pédagogiques.....	51
Chronogramme.....	52
Procédures de collecte de données.....	56
Description des instruments de collecte.....	57
Instruments de collecte de données.....	57
1. Journaux de bord.....	58
2. Questionnaires.....	60
3. Grille de classification et analyse d'erreurs.....	62
Artefacts.....	65
1. Textes écrits.....	65
2. Fiche d'autocorrection.....	65
Parcours méthodologique de la recherche et création de catégories.....	66
Classification d'erreurs.....	66
Précisions sur le contexte et la population participante.....	75
Limitations méthodologiques.....	76
Chapitre IV : Intervention pédagogique.....	78
Objectifs pédagogiques.....	78
Conceptions fondamentales.....	79
Parcours pédagogique.....	81
Processus cognitifs.....	82

	18
Styles d'apprentissage.....	87
Espaces pédagogiques. ....	89
Séances d'identification d'erreurs.....	89
Tutorats. ....	89
Rôle de l'enseignante.....	90
Rôle de l'apprenant.....	91
Chapitre V : Analyse de données et résultats.....	94
Critères d'analyse de données. ....	94
Première partie : analyse d'erreurs.....	96
Deuxième partie : autocorrection et cognition. ....	106
Processus cognitifs.....	106
Interlangue. ....	109
Styles d'apprentissage.....	112
Troisième partie : autocorrection et autonomisation. ....	113
Processus autonomisants.....	114
Attitudes et impressions.....	118
Chapitre VI : conclusions et implications.....	123
Conclusions. ....	123
Limitations du projet. ....	127
Questions pour des futurs travaux de recherche.....	130

Références .....	131
Annexes .....	137

### Tables

Table 1. Description hebdomadaire des séances.....	53
Table 2. Description hebdomadaire des séances buts et résultats.....	53
Table 3. Description du journal de bord de l'enseignante. ....	59
Table 4. Description du journal de bord de l'étudiant .....	59
Table 5. Erreurs interlinguales / d'interférence de la L1 et la L3. ....	64
Table 6. Erreurs Intralinguales / Surgénéralisation.....	64
Table 7. Fiche d'autocorrection .....	66
Table 8. Grille de formation de mots. ....	83
Table 9. Classification d'erreurs interlinguales / D'interférence de la L1 et la L3. ....	97
Table 10. Classification d'erreurs Erreurs Intralinguales / Surgénéralisation .....	101
Table 11. Grille de formation de mots remplie par l'apprenante .....	115

### Tables de figures

Figure 1. Les 5 étapes d'apprentissage/acquisition du vocabulaire .....	72; <b>Error! Marcador no definido.</b>
Figure 2. Les étapes de l'apprentissage du vocabulaire.....	73
Figure 3. Schéma des étapes d'apprentissage du vocabulaire à l'étape d'interlangue.....	74

Figure 4. Classification des catégories des erreurs lexicales par rapport à l'organisation mentale du lexique et à l'étape d'Interlangue.....	75
Figure 5. Texte authentique incluant soulignement des erreurs .....	86
Figure 6. Exemple de grille d'autocorrection remplie par l'apprenante d'autocorrection remplie par l'apprenante .....	106
Figure 7. Exemple de grille d'autocorrection remplie par l'apprenante d'autocorrection remplie par l'apprenante (continuation).....	107

### **Annexes**

Annexe 1. Journaux de bord de l'enseignante.....	137
Annexe 2. Journaux de bord des apprenants.....	139
Annexe 3. Productions écrites.....	142
Annexe 4. Productions écrites marquées. ....	143
Annexe 5. Fiches d'autocorrection.....	145
Annexe 6. Grilles de formation de mots .....	147
Annexe 7. Questionnaire style d'apprentissage.....	149
Annexe 8. Exercice de correction entre pairs. ....	151
Annexe 9. Questionnaire 1: Évaluation du cours.....	152
Annexe 10. Questionnaire 2: Autoévaluation.....	155
Annexe 11. Programme du cours.....	160

# LA PORTÉE DE L'AUTOCORRECTION DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DE FLE

## Chapitre I : Introduction

L'apprentissage de langue étrangère est un processus complexe, souvent lié à un aller et venir de la curiosité et marqué par un trajet parfois plus plein de questions que de réponses. Cette évolution entraîne un développement linguistique qui est la scène des changements mentaux d'approximation de la langue étrangère à partir d'hypothèses par rapport à sa structure, sa forme, sa substance abstraite.

Ce rapprochement linguistique est en soi-même, un chemin qui va de la langue maternelle à la langue à la langue étrangère en traversant des étapes intermédiaires et successives jusqu'à l'arrivée à un stade de maîtrise de la langue cible. Ces phases que l'apprenant de L2 parcourt, sont essentiellement partie d'un système linguistique dénommé par les chercheurs de la langue, dont S.P. Corder (1981) et Selinker (1972), comme l'étape de l'Interlangue (IL).

À ce stade d'approximations successives de la L2, l'influence de la langue maternelle (L1) et des connaissances préalables de l'élève incitent la construction d'hypothèses par rapport au fonctionnement de la langue étrangère, où un élément appartenant au processus tant d'acquisition comme d'apprentissage de langue est nécessairement présent : l'erreur.

À cet égard, l'erreur est l'évidence du rapprochement entre la L1 et la L2 à partir de la construction d'une structure linguistique propre de cette étape intermédiaire par rapport à la connaissance des règles inhérentes à la L2 et non encore explicites pour l'apprenant. Par conséquent, une recherche d'abord orientée vers l'analyse des erreurs présentes dans les productions des élèves et ultérieurement guidée vers l'entraînement des apprenants vis-à-vis leur

propre processus d'approximation langagière, peut être vraiment significatif dans la dynamique d'enseignement/apprentissage de langue étrangère.

Une recherche qui met l'accent sur la conception de l'erreur dans le cadre d'apprentissage de L2 s'avère pertinente afin de tenir compte de comment on apprend et comment on peut promouvoir une construction et suivi commune des processus d'autoréflexion et autorégulation dans la formation en langue étrangère.

Pour cela, ce document propose un travail de recherche concernant l'autocorrection de l'erreur comme un outil d'autonomisation de l'apprentissage de FLE à partir de l'analyse de l'erreur inscrit dans l'étape d'Interlangue des apprenants de français au contexte colombien.

### **Problématique de recherche.**

Le processus d'apprentissage de langue est un trajet de rapprochement à la connaissance à travers l'étude du langage. Il s'agit d'un processus où des phénomènes assez complexes, caractérisés par la succession d'étapes commençant à la langue maternelle et vers la langue cible, ont lieu.

Nonobstant, des conceptions très acceptées conçoivent l'apprentissage langagier comme s'il s'agissait de tracer une ligne pour arriver de la L1 à la L2, conception qui ne tient pas vraiment compte que ce processus n'est pas si simple, mais qu'il entraîne un ensemble de transformations simultanées qui permettent le rapprochement de la L2 d'une manière plus graduelle.

Dans ce cadre, des études des enjeux liés à cette progression langagière ont permis de mieux comprendre le tissu des relations à l'intérieur des étapes intermédiaires de la langue parmi

lesquelles on peut identifier une principale qui les comprend, concept nommé par les chercheurs comme L'interlangue (IL). Ce concept a été défini par Corder (1967) comme le système linguistique de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère dans les étapes successives d'acquisition qu'il parcourt dans son processus d'apprentissage.

À cet égard, la notion d'Interlangue (IL) reconnaît l'existence d'une étape intermédiaire à laquelle il est possible d'apercevoir l'évolution de l'élève grâce à ses productions orales et écrites en langue étrangère, mais il est possible d'apercevoir en même temps l'existence des erreurs appartenant au niveau phonologique, sémantique ou syntactique (parmi d'autres), ce qui permet de constater que l'apprenant n'a pas encore conclu son processus de rapprochement vers la langue cible.

Dans ce contexte, un élément est toujours présent dans la formation en langue étrangère, étant donné qu'il fait partie essentielle de l'apprentissage en général, est plus spécifiquement en ce qui nous concerne, de l'apprentissage de langue : l'erreur.

L'erreur, telle qu'elle est traditionnellement conçue, fait référence à la faute, à une opinion ou idée fautive et même, au fait de se tromper. Nonobstant, une définition d'erreur en termes d'apprentissage de langue est celle proposée par Corder (1967). Dans son article, il fournit d'abord une distinction entre les concepts de « faute » et « erreur », en déclarant que l'erreur est une déviation apparue dans la production verbale de l'apprenant de langue étrangère ou seconde (L2) comme conséquence de la méconnaissance de la règle correcte, parfois aussi appelé « erreur systématique » ; tandis que le terme faute est attribué aux erreurs sporadiques que l'apprenant fait par lapsus ou inattention.

De ce fait, la notion d'interlangue (IL) est directement liée à l'erreur tenant compte qu'à cette étape langagière intermédiaire apparaissent des erreurs propres de certaines stades du développement linguistique, normalement susceptibles d'être surpassées dans la marche vers des étapes postérieures –des erreurs transitoires ou de développement-, et certaines autres qui réapparaissent aux étapes successives et qui sont particulièrement résistantes à la correction, c'est-à-dire, des erreurs permanents ou fossilisables.

Or, en considérant le point de vue de Corder, notre recherche aborde l'analyse de l'erreur en le considérant un indicateur du progrès de l'élève vers la langue cible et par conséquent, un élément actif et nécessaire dans le processus d'apprentissage.

Il s'avère très important d'analyser et déterminer la portée du rôle de l'apprenant vis-à-vis l'autocorrection de ses propres productions en français langue étrangère. Telle proposition tient compte de l'analyse de l'impact de l'autocorrection d'un point de vue cognitive, linguistique et même de la construction de la connaissance de l'élève par rapport à la langue étrangère.

### **Propos.**

Ce document propose une étude analytique des notions d'interlangue et de l'erreur dès une approche pédagogique, qui vise à favoriser une meilleure compréhension de l'évolution de l'apprentissage de langue de l'apprenant, de la perspective de l'apprenant, lui-même, ainsi que de la nôtre, en tant que chercheurs et enseignants de langue étrangère, par rapport à une signification de l'erreur plus personnelle, plus relative et plus progressive, toujours en faveur de la construction des connaissances et l'autorégulation de l'apprentissage.



**Question de recherche.**

Quel est l'impact de l'autocorrection de l'erreur dans l'autonomisation de l'apprentissage chez les étudiants du cours de français pré-intermédiaire (niveau A2) à l'Université Javeriana à Bogotá ?

**Objectifs de recherche.****Objectif Général**

Déterminer l'impact de l'autocorrection de l'erreur par rapport à l'autonomisation de l'apprentissage de FLE chez les apprenants de la classe de français pré-intermédiaire (niveau A2) à l'Université Javeriana à Bogotá.

**Objectifs Spécifiques**

- Caractériser l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère
- Examiner l'étape de l'interlangue (IL) dans le processus d'apprentissage FLE par rapport aux différents niveaux d'évolution langagière
- Analyser l'influence des différents styles et stratégies d'apprentissage sur l'individualisation du processus d'apprentissage
- Décrire l'incidence de l'autoréflexion de l'apprenant vis-à-vis son processus d'apprentissage à partir de l'autocorrection de l'erreur.
- Définir le rapport entre l'autocorrection et l'autonomisation de l'apprentissage de français langue étrangère.

**Justification.**

Une proposition de recherche fondée sur la conception de l'erreur comme un élément essentiel et propre de l'apprentissage de langue, permet d'en entrevoir les implications de l'utilisation des mécanismes non seulement linguistiques mais aussi métalinguistiques et culturelles propres des étapes par lesquels l'apprenant doit passer pendant sa marche vers la L2 et comprises à l'étape d'interlangue (IL).

Cette proposition conçoit trois domaines principaux d'action, notamment fondés sur un rapprochement non seulement linguistique, mais aussi social de l'erreur. Un tel type de recherche inclut l'analyse de la compétence et production de la langue étrangère pas encore achevée ou étape intermédiaire présente dans l'interlangue, ainsi que l'analyse d'erreurs de productions écrites apparues à partir des traits caractéristiques partagés ou divergents de la L1 et la L2 ; tout ce qui mène à une révision et déclenchement des stratégies d'autocorrection présentes chez les apprenants de français en troisième semestre de la License en Langues Étrangères à L'Université Javeriana à Bogotá.

Tout d'abord, la connaissance de la notion d'interlangue contribue à l'identification et distinction des erreurs transitoires dans la compréhension et production en L2 ce qui permet d'analyser les caractéristiques des productions à cette étape qui représente un système linguistique transitoire complexe en soi-même.

Deuxièmement, étant donné que l'erreur est une partie essentielle de l'apprentissage de langue manifeste dans les productions écrites des élèves, son analyse permet de décrire et expliquer son influence et importance au moment de faire des connections et inférences par rapport à la langue. Cela entraîne une meilleure connaissance du système linguistique, et des approximations successives qui ont lieu au stade d'Interlangue.

Troisièmement, lié à l'analyse de l'erreur, une proposition de son rapprochement d'une perspective de recherche-pédagogique permet d'atteindre deux objectifs principaux. D'un côté, cela favorise une meilleure compréhension des dynamiques du processus d'apprentissage de L2 ; d'un autre côté, cette analyse promeut le développement de stratégies d'enseignement qui tiennent compte de l'erreur en tant qu'un élément significatif d'évidence du progrès dans la marche vers la langue cible selon le point de vue de Besse y Porquier (1991) :

L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (p. 207).

Par conséquent, l'étude de la signification des erreurs pendant l'apprentissage de langue et particulièrement à l'étape d'interlangue (IL) pourra avoir une incidence positive par rapport au développement d'une conception alternative de l'erreur.

Ce faisant, notre recherche tentera, non seulement d'étudier, analyser et expliquer l'incidence de l'autocorrection de l'erreur du point de vue de la recherche elle-même, mais aussi tentera d'évaluer l'incidence de l'utilisation de stratégies pédagogiques qui visent d'autres perspectives par rapport à la création et mise en application des techniques d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère.

## Chapitre II : Constructions théoriques

### État de la question.

Le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est un très vaste terrain où assez d'études de recherche se sont produites tout au long des années de développement des dynamiques tant d'enseignement que d'apprentissage. De même, des analyses des divers aspects liés à la langue, à sa structure, à sa signification et voire aux facteurs culturels et sociaux particuliers qui le sont caractéristiques, ont eu lieu au contexte académique et ont par conséquent, élargi la connaissance des thématiques liées au langage.

Tenant compte des composants tant linguistiques que métacognitives qui encadrent cette recherche, une révision de la littérature de SLA, même que celle des études qui visent la thématique de l'erreur s'avère très pertinente, afin d'établir des connections entre des études précédentes et celle-ci, qui est en train d'être construite et enregistré dans ce document.

Tout d'abord, il est important de remarquer que, en raison de l'existence de l'erreur et de son rôle fondamental dans l'apprentissage –soit d'une manière générale, soit particulièrement au niveau de la formation en langue étrangère-, il existe de nombreux documents centrés sur l'erreur dans ce type d'apprentissage. Certaines études en parlent dans une perspective plus dirigée vers l'analyse et classification des erreurs, et d'autres abordent le sujet à partir d'une approche de développement des stratégies de correction pédagogique.

Dans cette analyse de l'état de la question, nous avons décidé de reprendre juste certains articles, publications et études de recherche que pour l'instant nous considérons les plus pertinents pour notre recherche, qui vise à déterminer comment l'autocorrection de l'erreur peut devenir un outil d'autonomisation de l'apprentissage de FLE.

À cet égard, l'établissement d'une distinction entre *faute* et *erreur* dans l'apprentissage de langue caractérise une approche inscrite au cognitivisme. Cette distinction considère que les *fautes* appartiennent à la langue maternelle et se sont apparues d'une manière non systématique et par conséquent non significative ; tandis que les *erreurs* surviennent dans l'apprentissage de langue étrangère et sont reliés aux compétences de l'apprenant par rapport à sa connaissance des règles de fonctionnement de la L2.

D'un côté, la publication de Karra (2006), « Learners' Errors and Error Correction in Language Teaching » reprend les études de Corder dans son article «The significance of learners' errors » (1967) dans une perspective fondamentale qui est devenue un des piliers de l'analyse des erreurs au niveau linguistique et cognitive : le rôle de l'erreur dans la formation en langue étrangère et l'information qu'elle peut apporter aux enseignants et chercheurs de L2.

Malgré les décennies qui se sont passés depuis les études de Corder, ses contributions demeurent très pertinentes au sujet de l'analyse des erreurs en tant qu'un indicateur du progrès langagier de l'apprenant. D'après cet auteur, les erreurs sont significatives de trois manières : d'abord, elles montrent l'enseignant le progrès de l'élève ; en même temps, elles fournissent des informations importantes pour le chercheur par rapport aux stratégies d'apprentissage de langue utilisées par l'élève ; et aussi, les erreurs mettent en évidence pour l'apprenant lui-même ce qu'il peut apprendre de ces erreurs.

Ces contributions s'avèrent très pertinentes pour cette recherche car elles fournissent une base théorique d'analyse et classification à partir de laquelle cette étude révisera l'erreur non seulement dans une perspective d'analyse linguistique et cognitiviste, mais également dans une perspective plutôt pédagogique -voire sociale-, de la conception de l'erreur dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère.

Similairement, dans la ligne de l'étude du rôle de la langue maternelle dans la formation en langue étrangère, cette recherche tente de mettre en évidence comment l'erreur peut constituer une épreuve d'un processus actif et dynamique d'apprentissage de la part de l'élève, en parlant de l'erreur comment un reflet d'un stade transitoire dans la L2.

Dans ce cadre, l'étude de Santos (2003) propose une analyse des facteurs linguistiques inhérents à la langue qui peuvent empêcher le développement langagier de l'apprenant. Cette étude, -centré sur des apprenants de français d'origine espagnole-, fournit une base importante pour la recherche présentée à ce document, tenant compte de l'approche qu'elle propose par rapport à l'analyse des erreurs articulé à l'influence de la L1 dans l'apprentissage de L2 et à la proposition de stratégies qui permettent un traitement didactique de l'erreur.

L'auteure reprend les théories de Krashen (1981, 1982) au sujet de son Modèle du Moniteur :

“Para explicar la actuación de los adultos en L2, S. D. Krashen (1981, 1982a, 1982b) recurre al modelo del monitor. La “monitorización” en una lengua consiste en el control consciente de la propia producción. Cuando uno “monitoriza” su discurso está utilizando el conocimiento aprendido como una facultad para comprobar la lengua que proviene del conocimiento adquirido. Se trata de una actividad de autocorrección que puede realizarse antes o después de hablar o de escribir.” (Santos, 2003, p. 82).

À ce propos, le modèle de Krashen et l'étude de Santos offrent une base théorique et expérientielle solide non seulement pour l'analyse des erreurs dans les productions des apprenants de français que notre recherche tentera de réviser, mais aussi pour un traitement pédagogique de l'erreur que nous tenterons de proposer à ce document.

Or, tenant compte de la perspective d'Espiñeira et Cañeda (1998) une approche de la correction de l'erreur qui le considère un moyen d'apprentissage, offre à l'apprenant une seconde opportunité pour mieux comprendre. Leur étude propose une classification des erreurs à parti d'une division entre l'oralité et l'écriture, et du moment idéal pour la correction (soit immédiatement, soit *à posteriori*). Nonobstant, leur étude diverge de la nôtre, dans le sens où elle se centre sur le travail de l'enseignant en tant qu'un agent de supervision de l'autocorrection dans ce qu'elles nomment *autocorrection contrôlée*, et non sur la possibilité de fournir aux étudiants des moyens linguistiques, métacognitifs ou rassurants pour y arriver.

Nous considérons que jusqu'à présent, le processus de révision des études précédentes par rapport à l'erreur et sa correction a mis en évidence que bien qu'il existe assez d'études centrées sur la correction de l'erreur, un grand nombre d'entre elles sont plus focalisées sur le rôle de l'enseignant, et non sur un rôle plus actif de la part de l'apprenant pour s'autocorriger.

Par exemple, Rahmatian et Abdoltadjedini (2007) proposent dans leur étude une perspective plutôt favorable de l'erreur qui propose une reformulation des idées autour de l'erreur qui vise à aider tant à l'étudiant qu'à l'apprenant en utilisant l'erreur comme un prétexte pour favoriser la prise de parole en situation communicative. Cette approche conçoit l'erreur en tant qu'un élément qui déclenche le progrès et encourage le développement linguistique des élèves, en même temps qui favorise les dynamiques dans la salle de langue étrangère ; perspective arrimée avec notre proposition de recherche ici présentée.

Ainsi, une perspective de l'erreur qui entraîne en même temps des idées et propositions du type pédagogique pour le traitement de l'erreur, est inscrite dans la ligne abordée dans notre recherche par rapport à l'autocorrection. À cet égard, l'étude de Ibarrola (2013), explore

l'effectivité du *corrective feedback* (CF) de la part du professeur au contexte de la classe de langue étrangère :

“Reformulation can be said to offer both indirect and direct CF. Direct CF offers learners the correct target language form while indirect CF encourages learners to self-correct the errors by using different strategies, such as underlining or circling errors, recording the number of errors on a given line and using a code to show where the error has occurred and which type of error it is”. (Bitchener, 2008; Ellis, Sheen, Murakami & Takashima, 2008, en Ibarrola 2013)

Finalement, l'étude de Ribas et D'Aquino (2004) présente une pédagogisation de l'erreur à partir des techniques de correction des productions tant orales qu'écrites des étudiants d'espagnol langue étrangère. Ils en proposent certaines desquelles cette recherche pourra bien profiter au moment d'établir une classification didactique des stratégies de correction. Nous sommes d'accord avec leurs postulats où elles affirment que “La corrección debe ser entendida como un instrumento para potenciar este proceso [de aprendizaje de L2], un modo de proporcionar feedback que permite al alumno confirmar o cuestionar las reglas de su interlengua, pero no funciona automáticamente” (p.7).

De cette façon, il devient évident qu'il existe un nombre considérable d'études de recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, qui visent particulièrement l'erreur et son traitement pédagogique.

Les contributions précédentes fournissent un fondement tant théorique qu'expérientielle, indispensable pour cette recherche qui vise à déterminer la portée de l'autocorrection de l'erreur en tant qu'un outil d'autonomisation de l'apprentissage de FLE.



L'enjeu sera maintenant de continuer avec cette recherche afin de faire des contributions linguistiques, cognitives et pédagogiques qui enrichissent le domaine de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère au contexte colombien.

### **Constructions théoriques**

Au sujet de l'analyse du réseau complexe des relations lexicales, phonologiques, métalinguistiques, sémantiques –parmi certaines d'autres- tissées à l'intérieur du processus d'apprentissage de langue étrangère, la présente section contient les concepts fondamentaux sur lesquels cette recherche se soutient : le concept d'interlangue (IL), l'analyse de l'erreur, l'autonomie et l'autocorrection dans l'apprentissage de langue étrangère.

#### ***1. L'étape d'Interlangue***

Premièrement, le terme d'interlangue (IL) désigne le système linguistique de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère à chacune des échelles du parcours linguistique par lesquels il passe dans son processus d'apprentissage. Ce terme, initialement proposé par Selinker (1969, 1972) a été postérieurement abordé par S.P. Corder (1967) et identifié aussi par les termes de Compétence Transitoire (Corder, 1967), Système Approximatif (Nemser, 1971), et Système Intermédiaire (Porquier, 1975).

D'après l'hypothèse de Corder, le système d'IL est caractérisé par être une étape médiatrice entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. Il s'agit d'un système individuel et autonome appartenant à chaque élève tenant compte qu'il possède un ensemble de règles en même temps systématiques et variables qui expérimente des restructurations successives dans une constante évolution vers la L2.

Selinker (1972), établit que l'Interlangue est un système indépendant de langue, clairement différent de la langue maternelle et de la langue cible, mais liée aux deux par des identifications et associations interlinguales dans la perception de l'apprenant. L'auteur présente donc cinq processus psycholinguistiques de ce système :

- **Transfert linguistique de la langue maternelle** : l'apprenant tente d'insérer une unité linguistique de la L1 dans le système de la L2 en la percevant comme la même unité de signification, ce qui traverse trois systèmes (L1, IL, L2).
- **Surgénéralisation des règles de la langue maternelle** : l'apprenant applique des règles déjà apprises à une autre structure, ce qui reflète sa connaissance d'une règle, mais sa méconnaissance des exceptions à cette règle.
- **Transfert d'instruction** : a lieu lorsque l'apprenant applique une règle apprise d'un enseignant ou d'un manuel scolaire (dans un contexte où la règle a du sens et est appropriée), mais l'applique dans un contexte ne pas adéquat.
- **Stratégies de communication** : sont utilisées par l'étudiant pour résoudre des problèmes communicatifs quand le système d'interlangue ne lui semble pas suffisant pour accomplir une tâche. Autrement dit, il s'agit des stratégies de d'approximation à l'unité linguistique inconnue dont il a besoin dans un moment précis.
- **Stratégies d'apprentissage** : ce sont les stratégies appliquées par l'apprenant dans sa tentative de maîtrise de la langue cible, souvent à partir d'une comparaison consciente de sa production linguistique erronée (niveau d'interlangue) avec la L1 et la L2.

Tel que nous l'avons présenté, l'Interlangue présente donc des traits caractéristiques propres de la langue maternelle et la langue étrangère dans lesquels la progression vers l'apprentissage arrive par des approximations successives du système de L2 à travers des

formulations et confirmations des hypothèses par rapport à son fonctionnement. Le système d'IL englobe tous les niveaux de langue (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique) et se reflète aussi dans les choix lexicaux des apprenants.

La théorie de l'Interlangue a contribué à la recherche en Acquisition de Langue Étrangère étant donné qu'elle a représenté une des majeures tentatives d'expliquer ce phénomène, grâce à ce que d'autres études et découvertes comme celles de Krashen et son Hypothèse de l'Input (1977) et son Modèle du Moniteur (1981, 1982) se sont développées et ont fait la lumière sur les processus d'acquisition/apprentissage de langue.

À partir de ces contributions susmentionnées, nous considérons que l'analyse de l'étape d'IL en relation avec l'Analyse d'Erreurs et l'autocorrection que nous présenterons dans les sections suivantes, nous permettra d'identifier les implications de l'existence des erreurs faites par les apprenants de la langue étrangère lors de leur développement linguistique, afin de tout mettre en rapport avec l'incidence de l'autocorrection dans l'autonomisation de l'apprentissage FLE.

## ***2. L'Analyse d'erreurs***

Deuxièmement, un des piliers de notre étude sur l'incidence de l'autocorrection chez les apprenants de FLE est l'Analyse d'Erreurs (Error Analysis ou EA en anglais) proposé par Corder (1967), qui a tenté d'identifier les sources d'erreur ainsi qu'à proposer des théories sur le sujet. Lennon (1991) définit ce type d'analyse comme "(...) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts." (p.182).

De son côté, S.P. Corder (1967) établit une distinction entre l'erreur et la faute, en faisant référence au terme « erreur » en tant qu'une déviation dans la production verbale de l'apprenant à cause de son manque de connaissance de la règle correcte (erreur systématique) tandis que la « faute » fait référence aux erreurs sporadiques de l'apprenant dû à un lapsus ou inattention.

D'après lui, une des difficultés principales dans la compréhension des systèmes linguistiques tant de la langue maternelle que de la langue étrangère est le fait que ces systèmes ne sont pas directement observables, ce qui comporte leur inférence par des moyens de l'analyse des productions et la compréhension des données que l'on peut en tirer.

À partir d'un point de vue psycholinguistique, ce courant de recherche par rapport à l'analyse d'erreurs, s'est appuyée sur les études de Chomsky (1965) au sujet de l'acquisition de la langue maternelle. Sa théorie conçoit l'acquisition de langue comme un processus créatif grâce auquel l'enfant est capable de construire la grammaire de sa langue maternelle à partir des données auxquelles il est exposé.

En suivant ces postulats, la recherche en Analyse d'Erreurs dont nous tenons compte dans cette étude, s'est fondée sur la conception de l'apprentissage de L2 en tant qu'un processus analogue de l'acquisition de L1, tel que Krashen (1982) le propose en comparant les principes d'acquisition avec ceux d'apprentissage de langue.

Les études d'Analyse Contrastive (Lado, 1957, Corder, 1967, Selinker, 1972 ) ont démontré que les erreurs pouvaient refléter des stratégies universelles d'apprentissage, ce qui a marqué une transformation dans la conception de l'erreur, qui est passée d'être considérée comme un élément négatif, pour devenir un facteur profitable dans l'apprentissage, étant donnée qu'elle représente une étape incontournable dans le processus d'appropriation d'une langue et

peut apporter d'information par rapport aux stades parcourus par l'apprenant lors de son apprentissage.

À cet égard, le point de vue de Corder -et tenant compte d'une perspective de recherche en éducation-, soutient que l'erreur a trois significations principales concernant l'enseignant, le chercheur et l'apprenant. Pour l'enseignant, l'erreur peut indiquer l'état du progrès de l'apprenant par rapport à l'objectif linguistique ; pour le chercheur, il promeut des indices liés à l'apprentissage de langue étrangère en plus des stratégies de l'apprenant dans sa découverte de la L2 ; et pour l'apprenant lui-même, l'erreur lui permet d'apprendre à apprendre et de vérifier ses hypothèses de fonctionnement de la langue étrangère.

Nous expliquerons plus en détail le support théorique qui sert de ligne directrice pour la structuration et mise en œuvre de notre méthodologie d'analyse articulée avec l'Analyse d'Erreurs.

### ***3. L'autocorrection***

Sur le terrain des études d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, les perspectives d'acquisition et apprentissage abordent ce processus sous des angles différents, tenant tous pourtant le but commun de décrire et d'expliquer de quelle manière l'être humain y arrive. Ci-dessous, nous présentons deux perspectives, dont l'innatiste et la cognitive ; lesquelles enrichissent notre recherche afin de soutenir le modèle d'autocorrection que nous proposons.

D'abord, la perspective innatiste de Krashen (1982) on fait la lumière sur les processus d'autocorrection à partir de sa reconnue Hypothèse du Moniteur (1977). Tout d'abord, l'auteur établit une distinction essentielle entre l'acquisition qui est un processus plutôt intuitif et

inconscient qui a lieu lors de l'exposition de l'individu aux échantillons de la langue étrangère, et l'apprentissage qu'il définit comme conscient d'étude et d'attention à la forme et à la règle.

Son hypothèse explique de quelle manière le système d'apprentissage joue le rôle du moniteur ou éditeur de l'énonciation en langue étrangère, ce qui établit un lien entre la conscience et les fonctions cognitives liées à la planification, édition et correction. La proposition de Krashen clarifie que trois conditions particulières doivent être remplies afin d'en tirer profit : que l'apprenant aie le temps suffisant, qu'il se concentre sur la forme ou garde à l'esprit l'exactitude (*correctness*) et qu'il connaisse la règle. Ces trois conditions supposent l'équilibre linguistique idéal pour que l'apprenant soit capable d'en tirer des conclusions liées au fonctionnement structurel de la langue.

Tenant compte que l'hypothèse de Krashen aborde l'utilisation du moniteur aux productions orales tandis que notre recherche traite avec des productions écrites, une adaptation de son modèle au contexte de mise en œuvre de notre travail, nous permettra d'évaluer l'impact de l'attention et la capacité de correction de la part des apprenants eux-mêmes et de la surveillance (*monitoring*) de leur propre apprentissage en ce qui concerne leurs productions écrites.

Or, en ce qui a trait à la mise en œuvre de la susdite correction, à partir du point de vue cognitiviste, McLaughlin (1978), s'oppose partiellement aux prémisses innatistes de Krashen, notamment en ce qui concerne l'alternance du rôle de la conscience lors de l'énoncé dû à l'impossibilité d'avoir des épreuves véridiques des sources de provenance de la connaissance de la règle.

À son tour, il propose le modèle cognitiviste de Traitement de l'Information (1978) qui affirme qu'il y a une limite de la quantité d'information à laquelle un individu peut faire attention et en apprendre à la fois. Il assure que la performance automatique de la langue peut avoir son origine à l'apprentissage intentionnel ou conscient, comme par exemple à la remarque des structures de la langue, tenant compte que tout ce qu'il est possible de parvenir à savoir de la langue doit avoir été d'abord observé pour l'apprendre.

Alors, gardant à l'esprit que la performance est décrite par McLaughlin (1978) comme une fonction du traitement de l'information et de focalisation de l'attention, le type de traitement inscrit dans cette approche appartient à ce que l'auteur classe comme « automatique », et le type d'attention aux propriétés formelles de la langue appartient à l'attention « focalisée ». Cette classification survient car les règles acquises dans un contexte sont liées à la production intentionnelle d'une compétence bien entraînée, ce qui contient les habiletés de surveillance ou *monitoring*, édition et édition entre pairs qui font partie de notre recherche.

#### ***4. L'autonomie***

Finalement, un élément fondamental qui se trouve implicitement sous-jacent à la question de recherche de cette étude est l'autonomie, un concept assez ardu à agripper en raison de son abstraction. Nonobstant, à partir d'une approche liée à la Pédagogie Critique et à la Pédagogie de la Libération proposées par Freire (1969, 1970), l'idée de fond qui nous mène est de promouvoir la conscience critique et le développement des habiletés critiques et réflexives des étudiants de langue afin de déclencher ce que l'auteur a nommé : l'émancipation de l'apprenant, tout en partant de l'autonomisation/émancipation cognitive.

Or, ce document tient compte des définitions de Holec (1979, 1981, 1990) et Barbot (1999, 2000) comme point de départ pour aborder et ultérieurement, évaluer et analyser

l'incidence de l'autonomie. Holec (1979) aborde l'autonomie à partir de sa définition au contexte éducatif comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Pour lui, il ne s'agit pas d'une conduite mais d'une capacité qui n'est pas innée et qui peut donc s'acquérir soit d'une manière spontanée, soit d'une façon plus systématique et consciente. Alors, tenant compte de ces caractéristiques que l'auteur dit : « Autonomie" est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement| dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement (s) effectif(s) d'un individu dans cette situation » (p.3).

Holec (1979) considère qu'il faut pourtant établir une distinction entre l'autonomie en tant que la capacité de prendre en charge son propre apprentissage et les décisions précises que l'on peut prendre par rapport au propre apprentissage. De même, une deuxième distinction qu'il établit par rapport à la notion d'autonomie et le parcours pour y arriver, est qu'il s'agit d'un processus que peut se passer soit avec l'aide d'un enseignant et des ressources didactiques, soit sans en avoir, auquel cas, on parlerait d'un « apprentissage autodirigé avec soutien » ou d'un « apprentissage autodirigé sauvage ».

Tenant donc compte de l'autonomie en tant qu'une capacité, une définition plus complète donnée par cet auteur et celle que cette étude de recherche suivra est :

L'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer de toutes les décisions concernant la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition. (Holec, 1979, p.3).



Dans cette section nous considérons nécessaire d'établir une clarification au sujet du rapport entre autocorrection et autonomisation de l'apprentissage. Holec (1979, 1981) cité par Holtzen (1995), a introduit ce néologisme provenant du syntagme *autonomisation de l'apprentissage*, et inclus dans l'unité syntagmatique *autonomisation de l'apprenant*, pour désigner « l'acquisition des capacités nécessaires pour réaliser un apprentissage autodirigé » (1981 :13) et « l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité de prendre en charge son apprentissage » (1981 :20). Ce terme dénote donc une relation entre le développement des capacités d'apprentissage autodirigé et individualisé et la capacité de jouer un rôle actif dans ce processus afin de s'approprier de sa formation.

Tel que nous le concevons et d'après la perspective d'Holec (1981), l'autocorrection des erreurs dans l'apprentissage de langue étrangère est un processus qui entraîne l'application des stratégies cognitives d'analyse tels que la classification, schématisation, catégorisation et explication des structures (Bloom et al., 1956), ce qui implique aussi un rapprochement de la structure de la langue d'une manière plus individuelle, sans l'instruction corrective directe de la part de l'enseignant.

Cela étant, nous considérons l'existence d'une relation entre l'autocorrection et l'autonomisation de l'apprentissage, étant donné que ces deux éléments sont liés au raffermissement des capacités de détection et correction des erreurs de manière guidée mais non explicite, ce qui promeut une exploration autodirigée de la structure et fonctionnement linguistiques et peut aboutir à la prise en charge de son apprentissage.

Ces perspectives théoriques susdites nous guideront lors de l'analyse des résultats afin d'explorer la portée de l'autocorrection et les processus d'autonomisation dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Une dernière clarification que nous

considérons pertinente est que tel que nous l'avions commenté à la section précédente, les théories et expériences de recherche consultées dans le cadre de réalisation de notre projet laissent entrevoir que la correction demeure traditionnellement aux mains des enseignants et que l'autocorrection se présente à nos jours comme un défi sur le terrain de recherche que nous espérons permet de faire la lumière sur la question de son rôle dans l'autonomisation de l'apprentissage.

### **Chapitre III : Méthodologie**

Cette étude est inscrite dans le paradigme qualitatif de la connaissance, vers une exploration de la conduite humaine depuis la perspective du sujet. Le principe d'interprétation est la base de notre recherche qui essaie d'enquêter sur l'enseignement/apprentissage tenant compte d'une réalité locale et spécifique

Ce point de vue se soutient sur l'existence d'une relation intrinsèque entre le chercheur et le sujet qui construit du sens dans l'exploration de la réalité. Notre recherche aborde cette réalité dans une double perspective de subjectivité et intersubjectivité qui donne lieu à un processus dynamique, souple et global, ancré dans la complexité des interactions humaines.

D'un point de vue général, cette proposition est ancrée dans la recherche-action, car elle est fondée sur la conception d'un double rôle : celui du chercheur qui est en même temps participant. Le projet sera basé sur des connaissances théoriques et la connaissance d'un contexte déterminé où la recherche aura lieu et il n'aura pas un point de finalisation car, à partir de l'expérience de recherche, des nouvelles questions et possibles sujets d'étude seront nés, afin de continuer la construction des connaissances par rapport à l'apprentissage-enseignement du français langue étrangère.

Nonobstant, il est important de mentionner que notre recherche est ouverte à se transformer en recherche-action participative, si les conditions du contexte et l'engagement des élèves qu'y participeront sont favorables, afin de viser un impact significatif et durable pour le contexte où elle aura lieu. Il est pourquoi, si possible, on suivra la perspective d'Ibañez (1989) au sujet de la responsabilité du chercheur de retourner l'information obtenue de la recherche à la population d'étude, afin de faire une constatation tant des résultats que des conclusions que l'on en tirera.

Nous proposons de suivre une approche qualitative de planification et collecte de l'information, liée à un complément quantitative de d'analyse des résultats, afin d'avoir une meilleure articulation entre la systématisation des données à partir des registres consécutifs et une interprétation plus ouverte par rapport au processus d'apprentissage de L2 en ce qui concerne des aspects tels que l'attitude des apprenants vis-à-vis leur processus et la conception de l'erreur afin de favoriser l'autoréflexion et l'autorégulation de l'apprentissage.

### **Contexte et participants.**

Cela étant, le contexte dans lequel notre recherche aura lieu est celui de l'Université Pontificale Javeriana à Bogotá. La population étudiée dans cette recherche inclut un groupe d'apprenants débutants avancés en français qui sont en plus, étudiants de la Licence en Langues Modernes à l'Université Javeriana. Ce groupe appartient au niveau pré-intermédiaire d'après la classification de l'Université.

La classe au niveau pré-intermédiaire est conformée par 20 étudiants, dont 13 femmes et 7 hommes, âgés entre 18 et 23 ans. Il s'agit d'un groupe plutôt *homogène* par rapport au niveau de langue, intéressé par les langues étrangères, auquel la plupart des futurs licenciés déclare de préférer la langue anglaise à la française.

Toutes les classes de français ont lieu à l'université, dans le cadre de leurs études professionnelles et représentent une condition obligatoire pour accéder aux niveaux ultérieurs de langue et de pédagogie. La fréquence de classe est de 8 heures par semaine, pendant 18 semaines. Chaque classe est affectée à deux professeurs différents et donc distribuée en 4 heures hebdomadaires par enseignant tout au long du semestre.

Toutes les salles de classe comptent sur une allocation des ressources multimédia complète (ordinateurs, accès internet, amplification sonore, projecteur vidéo).

Ces apprenants ont pris des classes de français depuis un an, organisées en quatre séances hebdomadaires, de deux heures chacune, pendant 16 semaines. Jusqu'au début du cours, les apprenants ont étudié 256 heures de français, ayant réussi les deux niveaux précédents, à savoir : Français Élémentaire (Niveau 1 - 128 heures/semestre) et Français Basique (Niveau 2 - 128 heures/semestre).

D'après la programmation des cours de l'université (, les étudiants appartiennent au niveau d'utilisateur élémentaire (A1-A2 du CECRL), mais sont censés d'atteindre le niveau B1 à la fin du niveau. D'une manière générale, en fin de cours, les apprenants doivent être capables de :

- Comprendre une interaction standard en français, liée aux sujets quotidiens
- Communiquer des messages liés à leurs intérêts avec une relative fluidité
- Comprendre des courts récits et dialogues
- Reconnaître les arguments soutenant l'idée principale d'un texte et sa conclusion

Par rapport aux caractéristiques de langue, le groupe de futurs enseignants est dans sa seconde année de cours de FLE et est censé maîtriser les notions communicatives ici décrites :

- Décrire des expériences, faits, souhaits et ambitions et bien présenter des arguments courts pour soutenir leur opinion.
- Parler des thématiques du contexte proche (routine et situations prédictibles).
- Comprendre l'essentiel des émissions de radio et télévision.

- Écrire des textes simples au sujet des thématiques d'intérêt général, des lettres personnelles et des brefs rapports.
- Écrire des textes pour décrire des expériences et impressions.
- Parler de sujets familiaux tels que leurs intérêts, loisirs, voyages et habitudes quotidiennes.
- Exprimer son opinion vis-à-vis une situation ou sujet donné.

Par rapport à leur compétence linguistique, les étudiants :

- Ont le vocabulaire et structures suffisantes pour s'exprimer avec quelques pauses et répétitions naturelles, qui nonobstant n'interfèrent pas avec la compréhension du message de la part de qui l'écoute.
- Reconnaissent l'accentuation diacritique et prosodique des mots.
- Comprennent des discours oraux et écrits des sujets connus, exprimés en français standard qui décrivent faits, sentiments et souhaits.
- Leur stade de développement lexical fait nécessaire les répétitions occasionnelles.
- Peuvent déduire la signification des mots inconnues à partir de leur contexte d'emploi.
- Utilisent les temps de l'indicatif (présent, passé composé, passé imparfait, futur simple), les pronoms complément et relatifs simples et expriment la condition.

Par rapport aux pratiques méthodologiques habituelles au contexte institutionnel, le programme de l'université, dans la section de « Stratégies Pédagogiques » (Annexe 11), propose l'utilisation des méthodes centrées sur l'apprenant, fondées sur l'interaction enseignant-étudiant et étudiant-étudiant depuis une perspective de travail collaboratif. Les stratégies pédagogiques

mentionnées dans ce programme tentent à promouvoir les styles d'apprentissage comme part de la formation, ainsi que la réalisation d'activités encourageant le développement des connaissances linguistiques et non-linguistiques.

De même, le programme propose une révision au contexte institutionnel du rôle de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère tenant compte que l'approche actionnelle cherche non seulement le développement de la compétence linguistique mais aussi de la compétence sociale inhérente à l'apprentissage de langue. C'est-à-dire, que l'université pose l'utilisation des méthodes pédagogiques pour créer des situations qui se rapprochent de la communication réelle et qui tiennent compte des facteurs sociaux et culturels de l'apprentissage FLE.

#### ***Précisions sur la population participante.***

Initialement, nous avons prévu de travailler avec deux groupes de français, tenant compte du temps des chercheurs, ce qui supposait de travailler également avec la classe de français élémentaire en plus de celle de pré-intermédiaire. Nonobstant, étant donné que le but principal de notre projet est l'analyse de la portée de l'autocorrection des erreurs dans les productions écrites en français langue étrangère, la population qu'y participera sera seulement celle du groupe de français pré-intermédiaire. Ce groupe est formé par 20 apprenants, avec qui nous avons la possibilité de travailler deux fois par semaine, pendant 2 heures chaque séance.

Le choix du groupe de travail a été fait tenant compte que leur expérience avec l'apprentissage de langue pourrait fournir l'occasion de faire une analyse qui considère leurs connaissances préalables, leur temps d'exposition à deux langues étrangères et leur développement pédagogique.

### **Rôle du chercheur.**

Au sujet du caractère de la participation du chercheur à cette étude, il s'avère nécessaire de souligner qu'il s'agit d'un double rôle, étant donné que nous sommes à la fois l'observatrice du phénomène qui a déclenché cette exploration, et enseignante du groupe qui constitue la population d'étude. Il s'agit donc de la recherche-action qui donne du sens au processus, dans laquelle on est en même temps le témoin plutôt discret qui prend des notes, organise la collecte de données et leur postérieure analyse, et le professeur proposant les critères de développement de la classe, les buts finaux de réussite et le guide des activités pédagogiques nécessaires pour y arriver.

Dans cette perspective, la conception de l'enseignant sous-jacente à ce projet répond au besoin des apprenant de communiquer d'une manière réelle et effective mais aussi précise. Frodesen (2001) soutient que la mise d'accent sur la forme grammaticale dans la composition peut être utile à développer des ressources linguistiques visant l'expression d'idées en plus de fournir les apprenants avec un guide pour la correction de leurs erreurs.

Tel que l'auteure le dit, nous considérons aussi l'importance de mise d'accent sur les formes grammaticales en tant qu'un guide pour la correction d'erreurs. Par conséquent, notre recherche pose l'exploration des méthodes inductives d'enseignement de la grammaire qui ne se limitent pas à la correction directe d'erreurs de la part du professeur, ni suivent pas une instruction grammaticale collective et généralisée, mais qui encouragent à l'apprenant à faire une exploration plus souple et naturelle des régularités de la structure de la langue, pour arriver à la formulation des règles de construction linguistique à son propre rythme.



Par rapport au type de productions analysées il est important de souligner que, étant donné que l'étude aborde l'expérience des élèves débutants avancés avec qui l'on va travailler surtout le développement de leurs habiletés à l'écrit (compréhension et production), les productions à analyser seront seulement écrites, ce qui facilite d'avoir un regard plus délimité, ce qui permettra en même temps, de mieux analyser les productions en tant que des données collectées, dans le cadre de l'expérience de recherche.

Notre document suit la définition de corpus proposée par Habert et Nazarenko (1997) qui affirment qu'un corpus est formé par une collection de données langagières sélectionnées et organisées afin de servir d'échantillon de langue, tenant compte des critères linguistiques spécifiques.

Dans ce sens, notre corpus est fondé sur des productions écrites authentiques sous la forme de textes provenant des productions écrites (convenues ou des productions écrites des examens programmés par l'université), des grilles d'autocorrection et des exercices de co-évaluation.

### **Critères d'action.**

L'élaboration méthodologique de notre étude s'est fondée eu égard à deux types de critères d'action complémentaires bien que différents : le critère de recherche et le critère pédagogique. Ultérieurement, au chapitre V, nous présentons aussi les critères d'analyse de données que nous avons suivi lors du processus.

Ci-dessous nous présentons le schéma du processus de travail et les critères et éléments les plus significatifs dont nous avons tenu compte :

### ***Critères de recherche.***

Par rapport à la recherche, la collecte de données s'est faite en suivant la programmation de classes de l'université, c'est-à-dire, que l'élaboration méthodologique a été soumise au programme de la licence prévu dès le début du premier semestre de l'année 2017-I.

Nous suivons la perspective d'Ellis (1994) qui propose une division des types de procédures de collecte : information spontanée ou non-planifiée (compositions libres, essais ou textes d'évaluation, productions écrites portant informations personnelles, etc.) et procédures explicites (évaluations à choix multiple, traductions de la L1 à la L2). Comme nous le dégagerons au chapitre V, nous avons suivi la ligne d'application de la Théorie Ancrée pour l'analyse de données collectées.

Nous avons donc suivi le parcours ci-après :

- 1. Sélection et formulation du problème de recherche :** analyse de l'incidence de l'autocorrection chez des apprenants de FLE
- 2. Révision des théories et études de soutien :** consultation des théories et recherches précédentes par rapport à l'autocorrection. La révision a démontré qu'il n'y en a pas assez de documents visant la correction de la part de l'apprenant de langues étrangères.
- 3. Demande d'autorisation :** requête de mise en application de la recherche à l'autorité pertinente au contexte institutionnel
- 4. Présentation de l'étude de recherche :** proposition à la population d'étude de participer à la recherche de manière volontaire. Les apprenants y ont voulu participer et ont exprimé leurs attentes et inquiétudes.
- 5. Collecte de données :** menée pendant une période de 4 mois parallèlement au cours de français de la licence.

- 6. Analyse et interprétation des données :** effectuée après la finalisation des cours universitaires, et lors de la rédaction des derniers chapitres du mémoire de recherche.

*Critères pédagogiques.*

Notre étude s'est basée sur une exploration de l'incidence de l'autocorrection chez des apprenants de FLE. Notre but consiste à suivre une adaptation de la méthodologie de l'Analyse d'Erreurs, afin d'aboutir à identifier de quelle manière -ou non-, une correction guidée non explicite peut favoriser l'autocorrection d'erreurs parues dans les productions écrites de la classe de français pré-intermédiaire.

Dans cette section et de manière semblable à la présentation des étapes indiquées dans la précédente sous-section portant les critères de recherche, nous présentons ci-dessous et de façon non linéaire, les critères pédagogiques qui ont guidé les décisions prises lors de notre étude :

- 1. Rapprochement de la population :** analyse du contexte d'apprentissage visant à avoir un regard plus ample sur les étudiants, l'ambiance de la classe, la convivialité et les traits caractéristiques de la population participante.
- 2. Prise de décisions par rapport à la méthodologie adéquate :** toujours en suivant les principes du constructivisme, la méthodologie utilisée s'est fondée sur des activités visant la prise de conscience et la mise en pratique des savoirs abordés, et le déploiement des efforts en vue de la construction des nouvelles connaissances à travers des tâches contextualisées et autant significatives que possible.
- 3. Préparation des séances de classe :** la préparation de chaque séance se fait tenant compte tant des exigences académiques du programme d'études de l'université. Nonobstant, il a fallu trouver une manière pour que cette organisation s'articule avec les étapes de la recherche afin d'obtenir les données nécessaires pour son développement.

4. **Ressources:** d'une manière générale, les espaces et ressources physiques disponibles dans les installations de l'université -notamment, les dispositifs numériques-, ont favorisé la mise en œuvre de l'étude à partir des tâches visant la contextualisation des savoirs, et l'utilisation de documents authentiques de travail en classe, tels que : blogs, articles de magazine, vidéos parues sur chaînes outube, enregistrements sonores des émissions de radio et de télévision.
5. **Séances de tutorat :** gardant à l'esprit que les séances de classe visant la révision et correction guidée et autocorrection des textes sont un processus non linéaire et plutôt récapitulatif, il est important de souligner que la révision des corrections proposées par les apprenants eux-mêmes a eu lieu principalement aux séances de tutorat. Ces séances ont été proposées par l'enseignant-chercheure qui a offert des horaires en dehors des heures de travail à l'attention aux étudiants, afin de consacrer un espace au suivi de leurs processus métacognitifs de correction.
6. **Évaluation :** certes, l'évaluation a été soumise en premier lieu aux exigences institutionnelles de formation au cadre d'études de la licence, ce qui signifie qu'outre les notes obtenues lors des épreuves orales et écrites programmées par le Département de Langues, de notre part l'évaluation du processus de recherche et d'apprentissage a été formative et non sommative, convenue et non imposée, tenant compte aussi de l'autoévaluation.

### **Chronogramme.**

Le chronogramme que nous avons suivi à cette fin s'est décrit ci-dessous :

Table 1. Description hebdomadaire des séances

Mois	Séance/Semaine	Activité
<b>Janvier</b>	<b>1</b>	Présentation de la proposition de recherche au groupe
<b>Février</b>	<b>2</b>	CLASSE
	<b>3</b>	Introduction de la grille d'autocorrection
	<b>4</b>	CLASSE
	<b>5</b>	Production écrite EVALUATION 1
<b>Mars</b>	<b>6</b>	CLASSE
	<b>7</b>	Atelier d'autocorrection d'erreurs
	<b>8</b>	CLASSE
	<b>9</b>	Questionnaire style d'apprentissage
<b>Avril</b>	<b>10</b>	CLASSE
	<b>11</b>	Production écrite EXAMEN 2
	<b>12</b>	Atelier de co-correction d'erreurs
	<b>13</b>	CLASSE
<b>Mai</b>	<b>14</b>	Atelier de révision
	<b>15</b>	Production écrite EXAMENS FINAUX
	<b>16</b>	Évaluation des résultats
	<b>17</b>	Autoévaluation et évaluation du cours

Table 2. Description hebdomadaire des séances buts et résultats

Mois	Séance	Activité	But / Ce qui était prévu	Résultat / Ce qui s'est passé
<b>Janvier</b>	<b>1</b>	<b>Présentation de la proposition de recherche au groupe</b>	Présentation de la thématique de recherche à la classe	Le groupe accepte de participer à l'étude de manière parallèle à leur cours régulier de français
<b>Février</b>	<b>2</b>	<b>CLASSE</b>		
	<b>3</b>	<b>Introduction de la grille d'autocorrection</b>	Révélation du design de la grille consacrée au suivi des erreurs récurrentes	Le groupe considère que la grille proposée peut constituer une manière alternative de réviser leurs productions écrites et une tentative de prendre en charge de leur propre processus

	<b>4</b>	<b>CLASSE</b>		
	<b>5</b>	<b>Production écrite EVALUATION 1</b>	Recueil des productions écrites rédigées sous la consigne de l'examen	Les productions écrites obtenues lors de l'examen ne sont pas des productions écrites libres, mais soumises à la consigne d'une thématique particulière et liée aux sujets abordés inclus aux unités du livre de travail
<b>Mars</b>	<b>6</b>	<b>CLASSE</b>		
	<b>7</b>	<b>Atelier d'autocorrection d'erreurs</b>	Retour aux étudiants de leurs productions écrites révisées. La révision s'est faite à partir des soulignements, mots ou phrases encerclées, et d'autres conventions signalétiques (flèches, lignes de rapport, etc.) pertinentes pour dévoiler des erreurs présentes.	Les étudiants reçoivent leurs textes révisés. Ils révisent le document retourné et écrivent les mots et phrases soulignées ainsi que leur proposition de correction dans la grille d'autocorrection. Ils proposent les corrections avec l'aide du dictionnaire et des consultations sur l'internet
	<b>8</b>	<b>CLASSE</b>		
	<b>9</b>	<b>Questionnaire style d'apprentissage</b>	Séance dédiée à une sensibilisation par rapport aux styles d'apprentissage pour ultérieurement remplir un questionnaire portant sur ce sujet.	La classe lit des documents qui présentent le sujet. Ensuite ils remplissent deux questionnaires qui visent à identifier leurs styles d'apprentissage et la manière dont ils s'approchent usuellement de la connaissance

<b>Avril</b>	<b>10</b>	<b>EXAMEN 2</b>	Application des épreuves écrites de la deuxième séance des examens	Les étudiants rédigent à nouveau un texte lié aux sujets étudiés en classe
	<b>11</b>	<b>Production écrite</b>	Création d'un nouveau texte par rapport aux sujets abordés dans la classe	Les apprenants reçoivent la révision de leur texte de l'examen, et créent un nouveau texte
	<b>12</b>	<b>Atelier de révision</b>	Dévolution des productions écrites révisées et soulignées/marquées avec les conventions précédemment utilisées lors de la révision du premier examen. Les apprenants sont censés remplir la grille d'autocorrection à partir de la susdite révision	A partir de la révision qui leur a été retournée, ils doivent suivre le même processus de proposition de correction qu'ils ont déjà fait après leur premier examen, consigner leurs propres corrections dans la grille.
	<b>13</b>	<b>CLASSE</b>		
<b>Mai</b>	<b>14</b>	<b>Atelier de co-correction d'erreurs</b>	Retour des textes rédigés précédemment. À cette occasion, les productions sont aussi retournées de manière aléatoire afin d'envisager un exercice de co-correction collaborative	La séance s'organise de manière similaire à la séance d'autocorrection, nonobstant, cette fois les étudiants non seulement proposent la correction de leur propre texte rédigé lors de l'examen, mais aussi révisent le texte d'un camarade, afin de l'encercler, souligner et marquer de la même façon que nous avons travaillé dans la classe

	<b>15</b>	<b>Production écrite EXAMENS FINAUX</b>	Création d'un dernier texte encadré par l'évaluation des unités de la classe	Les apprenants rédigent un texte final qui est postérieurement révisé et retourné afin qu'ils puissent tenir compte des révisions pour remplir leur fiche d'autocorrection
	<b>16</b>	<b>Évaluation des résultats</b>	Réflexion et mise en commun sur les processus d'apprentissage et autocorrection menés durant le cours. Remise de notes du cours	Dû aux démarches académiques, le temps n'a pas été suffisant pour déclencher la discussion et réflexion approfondie qui était initialement prévue. Alors, la classe reçoit les notes finales du cours, dans le cadre de leur formation académique
	<b>17</b>	<b>Questionnaire – Enquête</b>	Envoi du questionnaire portant l'autoévaluation et l'évaluation du cours	Le groupe consigne par écrit (en ligne) leurs impressions du processus d'autocorrection dont ils ont fait partie

### **Procédures de collecte de données.**

À ce stade, il devient très important de surligner que la recherche-action implique un individu qui est à la fois chercheur et enseignant, observateur et acteur au processus. Cette dualité entraîne le besoin de classer séparément les instruments de collecte de données, pour mieux diviser la nature de récolte d'information à partir du regard de recherche et du regard pédagogique.



Étant donné que le phénomène que nous abordons est étudié à l'intérieur d'un contexte naturel, plusieurs procédures de collecte de données ont été mises en place afin de suivre une structure de récolte sans affecter la souplesse de la recherche qualitative dans laquelle cette étude est inscrite.

### **Description des instruments de collecte.**

Les instruments utilisés pour la récolte de données de ce projet de recherche ont été créés et adaptés à partir des critères théoriques et méthodologiques de la recherche-action qui entraîne l'utilisation des données de type qualitative.

D'abord et par rapport à l'expérience, il s'avère important de souligner que notre recherche s'appuie sur l'observation participante qui vise à la collecte d'information des comportements naturellement présents à un contexte particulier et depuis la perspective d'une observatrice active au milieu de recherche-enseignement. Ensuite, le questionnement est présent sous la forme d'échelles d'attitude et de questionnaire appliqué aux apprenants par rapport à leurs perceptions du processus mené lors de la recherche et de leur apprentissage. Finalement, l'analyse est soutenue sur les documents authentiques recueillis durant la recherche comportant :

1. des prises de notes consignées portées sur des journaux de bord, tant de l'apprenant que de l'enseignant,
2. des artefacts composés des productions écrites authentiques produites par les étudiants et
3. une grille de classification d'erreur que nous avons adaptée à partir des catégories proposées par Londoño (2008).

### **Instruments de collecte de données.**

Nous décrivons ci-dessous les instruments choisis, différenciés par la nature de la collecte et désignés sous la rubrique « instruments de recherche » pour faire référence aux

dispositifs créés et adaptés pour notre recherche, et la rubrique « artefacts », pour parler des produits provenant des apprenants eux-mêmes.

### ***1. Journaux de bord.***

Une étude de recherche nous place devant des idées, des pensées, des faits, des descriptions et des échanges que méritent d'être enregistrés, fixés à l'écrit à travers un moyen d'encadrement contextuel de la situation de laquelle nous nous rapprochons. Tel que Baribeau (2005) l'indique que le journal de bord est composé de marques écrites produites par un chercheur, et que son contenu inclut la narration d'événements contextualisés afin de mieux se souvenir des faits et d'établir un dialogue entre les données et le chercheur, pour lui permettre de se regarder soi-même comme un autre étant donné qu'il est en même temps observateur et analyste de la situation.

Pour cela que les journaux de bords qui font partie de notre étude (Annexes 1 et 2) suivent la ligne de pensée de Baribeau (2004) qui souligne au sujet des événements consignés que : « au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues » (p. 111). Par conséquent, nous avons décidé de d'utiliser les journaux de bord en tant qu'un outil de collecte de données tenant compte un modèle qui inclut l'information mentionnée ci-dessous :

Table 3. Description du journal de bord de l'enseignante

Date	Nombre d'étudiants	Activité	But	Description	Interprétation
La date nous permet de faire un suivi de la progression des événements.	Le nombre d'apprenants dans les séances de classe nous aide tenir compte de l'échantillon de population avec lequel on travaille chaque fois	La description de l'activité faite nous permet d'avoir le cadre contextuel des situations qu'y se sont passées	La connaissance du but de la classe, qui est liée à l'activité qui a eu lieu, favorise la compréhension de l'articulation entre les événements et les résultats	La description s'agit de raconter les faits d'une manière plutôt impersonnelle qui ne tient pas compte ni des analyses ni des interprétations possibles.	L'interprétation des faits permet d'avoir un regard plus analytique et interprétatif à partir de l'observation des situations y produites.

Nous proposons aussi un modèle de journal de bord pour les étudiants, où ils consigneront leurs impressions par rapport au processus d'autocorrection. Ces journaux permettront que les étudiantsregistrent d'une manière informelle mais structuré leur parcours. Nous ne leur demandons pas exactement comment enregistrer l'information, mais offrons une structure où ils écriront les sujets auxquels ils considèrent ont eu soit un progrès, soit un recul, ainsi que leurs points forts et points à renforcer à ce moment-là. Ci-dessous, nous présentons le modèle à suivre.

Table 4. Description du journal de bord de l'étudiant

Nom :	Date :	Journal #	Observations :	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer

Afin d'avoir une triangulation temporelle de leurs impressions, nous avons convenu de remplir trois journaux par élève, à trois moments différents du semestre, à savoir : début du semestre, mi- semestre et fin de semestre. Notre but est que l'information consignée par eux nous

permette d'avoir une idée générale de ce qui s'est passé tout au long du semestre concernant l'autocorrection, les tâches pédagogiques, les séances de classe et les progrès/reculs de la classe lors de la recherche.

## ***2. Questionnaires.***

Premièrement, le questionnaire proposé pour la classe porte sur sept questions, dont quatre fermées et trois ouvertes (Annexes 9 et 10). Les questions fermées sont orientées vers la compilation des données dans une graphique à barres afin d'évaluer 1. la contribution à l'apprentissage et l'environnement de la classe dans une échelle à cinq niveaux variant entre le niveau le plus bas ou « pauvre » et le plus haut ou « excellent » et 2. les contenus du cours et la compétence du professeur dans une échelle à cinq niveaux dont le rang varie entre « tout à fait en désaccord » et « tout à fait d'accord ».....

Pour cela, les questions ouvertes ont été désignées afin d'identifier trois aspects fondamentaux liés aux impressions de l'utilité des méthodologies implémentées en classe pour en identifier les plus et les moins pertinents, ainsi que leurs contributions pour améliorer le cours. Cela nous permettra d'avoir un regard plus complet sur les impressions des étudiants à propos de la classe en général, afin d'analyser des aspects qui influencent le développement de la classe.

Nous présentons ci-dessous les questions du questionnaire :

### ***Questionnaire 1 : Évaluation du cours***

- *Comment décririez-vous l'environnement de classe ?* (de « défavorable pour l'apprentissage » à « favorable pour l'apprentissage »)
- *Comment décririez-vous la contribution du cours à l'apprentissage ?* (de « pauvre » à « excellent »)

- *Comment décririez-vous les contenus du cours ? (de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord »)*
- *Comment décririez-vous la compétence et réactivité du professeur ? (de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord »)*
- *Quels aspects de ce cours étaient les plus utiles pour vous ?*
- *Quels aspects de ce cours étaient moins utiles pour vous ?*
- *Comment pourriez-vous améliorer ce cours ?*

### **Questionnaire 2 : Autoévaluation**

- *Quelle a été votre attitude générale dans ce cours ?*
- *Comment pouvez-vous décrire votre assiduité dans la fréquentation des leçons ?*
- *Comment décririez-vous votre participation dans la classe ?*
- *Qu'est-ce que l'autocorrection a signifié pour vous ?*
- *À votre avis et d'après votre propre expérience, l'autocorrection proposée dans le cours vous a fait des contributions ? De quelle manière ?*
- *Quels défis avez-vous rencontrés lors de votre autocorrection ?*
- *Considérez-vous que l'autocorrection a fait des contributions pour votre processus d'apprentissage FLE et en général ? Pourquoi ?*
- *Citez des exemples des aspects linguistiques (dans l'apprentissage de langue étrangère) dans lesquels la correction peut s'appliquer ; s'il y en a certains. (Exemple : formation de mots, etc....)*
- *Pensez-vous à poursuivre ce processus d'autocorrection ? Pourquoi ?*

De cette manière, ces questionnaires que nous reprenons au chapitre V, nous permettront d'analyser les réponses des étudiants par rapport à leurs opinions, impressions et attitude général lors de nos séances de classe.

### ***3. Grille de classification et analyse d'erreurs.***

Nous dévoilons alors le design que nous avons décidé d'utiliser à l'étape d'identification et classification d'erreurs qui sera postérieurement mise en rapport avec l'analyse de l'incidence de l'autocorrection, toujours en suivant la ligne de pensée de ce que Corder (1967) propose par rapport à l'importance du suivi d'un registre d'erreurs et de la classification taxonomique, en disant que les erreurs des apprenants sont significatives étant donné qu'elles fournissent évidence de la manière dont la langue est acquise ou apprise, car qu'elles mettent en évidence les processus mis en pratique par l'apprenant dans sa découverte de la langue.

Vers la fin de ce chapitre, nous expliquons le parcours théorique sous-jacent à la création de ce modèle de grille. Ce design a été adapté par nous du celui proposé par Bernardi et Mozillo (2015). Le tableau original porte sur une recherche visant l'étude de l'Interlangue à l'écrit dans une classe de français langue étrangère pour des apprenants d'origine brésilien.

Tenant compte des caractéristiques propres de notre recherche, nous proposons alors un tableau qui regroupe les catégories proposées par eux et par Corder, comme notre ligne directrice de classification et analyse d'erreurs qui aura lieu au chapitre V, celui d'analyse des résultats. Les deux catégories à analyser seront la surgénéralisation, comprise comme des erreurs produites par l'ignorance des règles, des restrictions, de l'emploi, parmi d'autres ; et l'interférence de la langue maternelle (L1) ou étrangère (L3), ce qui a un rapport à ce que Selinker souligne comme une étape de l'Interlangue.

Or, à ce point, une clarification par rapport à la valeur de la *signification* et du *sens* dans notre recherche devient pertinente. Tenant compte que toute phrase est mise en situation spécifique et que des facteurs extralinguistiques liés au contexte influencent son interprétation, nous dévoilons brièvement le rôle de ces deux disciplines dans notre recherche, afin de mieux présenter leur incidence dans l'analyse d'erreurs et le processus d'autocorrection que nous avons mené.

Les mots et les phrases sont des entités douées de sens, et ce sens est influencé par des facteurs de la langue et hors de la langue qui ont lieu lors de la communication. La sémantique est donc liée au sens de manière indépendante du contexte d'utilisation des mots et des phrases, tandis que le sens communiqué dans une situation particulière, spécifique d'énonciation établit un rapport avec la pragmatique.

Suivant ces notions, nous sommes conscientes que dans notre étude de recherche, en particulier, dans l'analyse d'erreurs mis en œuvre, la compréhension de la signification (sémantique) ne requiert pas une contexte situationnel spécifique et peut alors être analysée à partir des mots ou des phrases isolées. Au contraire, l'analyse du sens (pragmatique) demande des situations communicatives précises, car ce sens ne peut pas être sorti de son contexte d'énonciation.

De cette manière, il est pertinent de clarifier que notre étude a abordé l'analyse d'erreurs parues dans les productions écrites des apprenants principalement au niveau lexical et morphologique, mais a aussi tenu compte du niveau sémantique, étant donné qu'il y est étroitement lié. Le temps de production des textes, la collecte de données et leur postérieur analyse, le calendrier de classes et la méthodologie d'Analyse d'Erreurs que nous avons adopté ont guidé notre décision de limiter l'analyse d'erreurs et de l'impact de l'autocorrection

seulement au niveau lexical et sémantique. Nonobstant, nous sommes convaincus qu'une ultérieure analyse des textes susmentionnés plus exhaustive pourrait faire la lumière sur le rôle de la pragmatique dans l'analyse et autocorrection d'erreurs dans l'apprentissage de langue étrangère.

Il est donc adéquat de mentionner que cette classification ci-après présentée tiendra compte seulement des erreurs que nous trouvons les plus généralisées, les plus récurrentes et ceux qui apportent d'information sur le processus linguistique des apprenants.

*Table 5.* Erreurs interlinguales / D'interférence de la langue maternelle (L1) - langue étrangère (L3)

Erreur	Forme attendue	Explication	Classification par Corder (Omission, Addition, Désordre, Mésinformation)	Type d'erreur (Au niveau de la phrase)	
				Sens/fonction	Lexical
				Formation des mots	
				Verbes	Grammatical
				Genre	
				Accord	
				Négation	
				Articles	Emploi
				Prépositions	
				Pronoms	
				Adjectifs	
				Élision	



Table 6. Erreurs Intralinguales / Surgénéralisation

Erreur	Forme attendue	Explication	Classification par Corder (Omission, Addition, Désordre, Mésinformation)	Type d'erreur (Au niveau de la phrase)	
				Sens/fonction	Lexical
				Formation des mots	
				Verbes	Grammatical
				Genre	
				Accord	
				Négation	
				Articles	Emploi
				Prépositions	
				Pronoms	
				Adjectifs	
				Élision	

## Artefacts.

### 1. Textes écrits.

Ce type de production a été proposé en tant qu'instrument de collecte tenant compte que nous pouvons bien nous en servir afin d'obtenir une idée générale du processus de développement linguistique de l'apprenant. Grâce à son intégralité, un texte écrit nous permet d'y jeter un coup d'œil à partir des observations et repérages du stade global appréhension de la langue qui se met en évidence dans les constructions morpho-syntactiques, les choix lexicaux et l'appropriation de la signification (entre autres) présentes dans le texte.

### 2. Fiche d'autocorrection.

Cette fiche consiste en une adaptation de la fiche proposé par Leuro (2008) au sujet de la révision d'erreurs dans l'apprentissage du français au niveau universitaire. La fiche originale inclut trois colonnes : La phrase à corriger, la correction proposée et l'analyse de l'erreur ; et elle

est censée de servir aux étudiants à manière de guide pour commencer leur processus d'autocorrection -pour l'instant- guidée ou supervisée.

Table 7. Fiche d'autocorrection

**Fiche d'autocorrection (à réviser au tutorat)**

Phrase à corriger	Correction proposée	Analyse

Cette fiche est remplie avec les mots, phrases ou structures soulignées/signalées par l'enseignant dans les productions écrites des apprenants, après ce qu'ils sont indiqués de la fournir en tenant compte les conventions mises au texte par le professeur afin de les amender et reformuler pour finalement les réviser et en discuter au tutorat.

**Parcours méthodologique de la recherche et création de catégories.**

***Classification d'erreurs.***

Notre méthodologie suit la ligne développementale de ses postulats pour en ce qui concerne le parcours d'organisation des étapes de collecte et analyse des données. Nonobstant, il est important de souligner que quelques catégories et subdivisions proposées par Corder, à savoir la description tenant compte des aspects systématiques (nous en proposons un autre type de description), et les étapes d'explication et évaluation des erreurs telles qu'elles sont abordées par l'auteur, ne sont pas tenues compte dans notre étude étant donné qu'elles ne représentent pas le

but de notre étude et ne sont pas considérées pertinentes pour analyser les résultats de la portée de l'autocorrection dans l'apprentissage de FLE.

Les cinq étapes de la recherche portant l'EA proposées par l'auteur incluent :

1. Collecte des échantillons de langue de l'apprenant
2. Identification d'erreurs
3. Description d'erreurs
4. Explication d'erreurs
5. Évaluation d'erreurs (cette étape n'est pas toujours incluse aux études de recherche sur l'EA car elle est considérée une question distincte et qui entraîne ses propres méthodes de recherche)

Dans cette section, ces étapes sont dégagées afin d'avoir un regard plus ample sur la méthodologie suivie par notre recherche.

### 1. Collecte d'échantillons

Par rapport au type de récolte d'information, l'auteur propose trois types :

- **Échantillon massif** : collecte de plusieurs échantillons de langue, provenant d'un grand nombre d'apprenants afin de compiler une liste compréhensive d'erreurs qui soit représentative de la population entière.
- **Échantillon spécifique** : collecte de productions de langue de la part d'un nombre limité d'apprenants.
- **Échantillon indirect** : collecte qui suppose un échantillon provenant d'un seul apprenant.

Notre recherche tient compte d'un échantillon massif, c'est-à-dire, que toute la classe de français pré-intermédiaire agit en tant que population d'étude et de collecte de données. Notre population de recherche se compose par des apprenants intermédiaires, hispanophones dans le contexte de leurs études de licence en langues étrangères qui créent des productions écrites authentiques à propos des thématiques contextualisées (vie personnelle, choix, expériences, recommandations, etc.) sous la forme de textes libres bien que liés à des consignes spécifiques) mais qui ne suivent pas la configuration d'un texte très structuré dans une perspective formelle.

## 2. Identification d'erreurs

- **Collecte des productions des apprenants de langue :** à ce moment les erreurs sont identifiées. Il devient nécessaire de définir ce qui est une erreur pour l'identifier. Nous suivons la ligne de Corder qui déclare qu'une erreur peut être définie comme une déviation de la norme de la langue cible, dans notre cas, le français standard.
- **Distinction entre *faute* et *erreur* :** il est aussi important de décider donc ce qui constitue une *erreur* et ce qui constitue une *faute*. Pour récapituler ce que nous avons mentionné au chapitre II, comportant les axes théoriques de notre recherche, Corder (1967) précise qu'une erreur -au sens technique- se produit quand la déviation de la norme provient du manque de connaissance et représente un manque de compétence ; tandis qu'une faute apparaît quand l'apprenant échoue à effectuer sa compétence.
- **Distinction entre erreurs ouvertes et couvertes :**
  - **Ouvertes :** des énoncés grammaticalement erronés au niveau de la phrase Ex : *Je ne parles française (erreurs de conjugaison, manque de la négation, addition d'accord féminin)*

- **Couvertes** : des énoncés bien formés par rapport à la grammaire, mais inadéquats au contexte communicatif. Ex :

A. *Comment tu t'appelles ?*

B. *Mon numéro c'est le 324... (réponse grammaticalement correcte, mais inadéquate pour le contexte communicatif donné)*

- **Question sur les déviations de l'exactitude (*correctness*) et de la pertinence**

(*appropriateness*) : à ce point, l'exactitude fait référence aux règles de la langue tandis que la pertinence implique des règles d'utilisation de la langue, c'est-à-dire, l'utilisation appropriée du code dans une situation spécifique, par exemple, dans l'utilisation pertinente des formules de politesse.

Notre méthodologie suit ce processus d'identification d'une manière plutôt souple, gardant à l'esprit que notre projet s'agit principalement d'analyser la portée de l'autocorrection. Nous tenons compte de la structure méthodologique de recherche proposé par Corder, sans pour autant être restreints par elle.

### 3. Description des erreurs

Cette étape comporte une description des erreurs des apprenants et une comparaison des énoncés idiosyncratiques de l'apprenant et leurs reconstructions dans la langue cible. À ce moment, il ne s'agit pas encore d'identifier les sources de l'erreur mais de faire attention aux caractéristiques des productions étudiées. Corder établit trois distinctions entre les types d'erreurs selon leur systémativité. Nous présentons ci-dessous ces distinctions d'erreurs :

- **Pré-systématiques** : quand l'apprenant n'est pas conscient de l'existence d'une règle particulière

- **Systematiques** : ont lieu lorsque l'apprenant a découvert la règle, mais elle est une règle erronée
- **Post-systematiques** : émergent quand l'apprenant connaît la règle correcte dans la langue cible, mais continue à l'utiliser de manière inconsistante.

#### 4. Explication des erreurs

À ce point, le but est d'établir la source de l'erreur, c'est-à-dire, expliquer pourquoi elle a eu lieu. La recherche en EA tente d'identifier et expliquer l'origine des conceptions et emplois erronés et quelle est son incidence dans l'apprentissage de L2. Taylor (1986) établit que la source de l'erreur peut être 1. psycholinguistique quand elle comporte la nature des connaissances du système de la langue cible et son emploi, 2. sociolinguistique quand cela comporte la capacité d'adaptation de langue de l'apprenant à son utilisation dans un contexte social, 3. épistémique, si le manque de connaissance de monde de l'apprenant pèse sur son apprentissage, et 4. discursive, quand cela entraîne des problèmes d'organisation de l'information pour créer un texte cohérent.

Or, ayant présenté la structure méthodologique et théorique de Corder qui sert de ligne directrice de notre recherche, nous nous concentrons maintenant sur une brève description des deux étapes les plus pertinentes de la susdite méthodologie qui guident le processus d'analyse de résultats que nous présentons pour l'analyse des résultats, au chapitre V.

1. **Détection et identification des erreurs.** Il ne s'agit pas d'un processus simple, car cela implique une interprétation en contexte de l'énoncé. Sur ce point, l'auteur remarque que la difficulté principale réside dans le fait que ce qui semble une phrase parfaitement acceptable, peut portant contenir des erreurs.

Un exemple est que l'énoncé « Bien, merci » est une phrase correcte au niveau de la phrase, mais incorrecte quand elle est utilisée pour répondre à la question « Qui êtes-vous ? ». Corder (1981) désigne ces structures comme « *couvertement erronées* » tandis que des phrases comme : « Ils sont John » ou « Non comprends » sont des énoncés « *ouvertement erronés* »

**2. Interprétation de l'erreur.** Ce moment entraîne l'interprétation de ce que l'apprenant a eu l'intention de dire et puis essayer de reconstruire sa phrase dans la langue cible. Ici, deux types d'interprétations sont possibles :

- a. **Interprétation et reconstruction autoritaire de sa phrase :** quand nous avons la possibilité de lui demander d'expliquer son intention dans sa langue maternelle, puis nous la traduisons dans la langue cible.
- b. **Interprétation et reconstruction plausible :** si nous n'avons pas l'accès à l'apprenant, nous devons faire de notre mieux pour inférer ce qu'il avait l'intention de dire de son énoncé.

Or, par rapport aux étapes d'identification et interprétation des erreurs étudiés lors de notre recherche, il s'avère pertinent d'ajouter une autre catégorie qui nous sert à aborder ce processus et prendre compte du processus de transfert expliqué par les études d'Analyse Contrastive et les postulats de Lado (1957) au sujet du transfert linguistique. Nous présentons brièvement ces concepts qui nous guident lors de l'analyse d'erreurs.

**Transfert interlinguale et intralinguale :** Deux types de transfert sont abordés par Khatra (2013) et sont résumés ci-après:

- **Erreurs interlinguales (L1 et L2)** sont une source significative d'erreur pour tous les apprenants étant donné qu'elles concernent l'interférence de la langue maternelle ou une

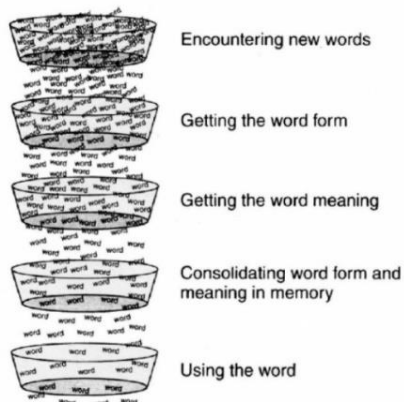
deuxième langue étrangère (L3) avec la langue cible. Pour cela, des structures apprises parfois posent des problèmes pour l'apprenant de la L2, à cause de l'effet des croisements de langues qui produit un chevauchement.

- **Erreurs intralinguales (à la langue cible elle-même)** est un facteur présent à l'apprentissage de L2 paru sur la forme de surgénéralisations et de sursimplifications des formes de la langue cible.

Ces deux types de transfert surviennent quand l'apprenant applique des règles auparavant apprises à la langue cible sans avoir une connaissance appropriée de son emploi. Ce qui produit une erreur, soit par rapport à la généralisation excessive des possibles applications des règles à la L2, soit par rapport aux emplois restrictifs des règles de la langue cible.

Or, gardant à l'esprit que l'apprentissage de langue étrangère est fondamentalement l'apprentissage de structure et des formes lexicales qui s'articulent et s'échelonnent pour produire des formes de plus en plus développées en L2, nous présentons ci-dessous une illustration proposée par Brown & Payne (1994) cités par Khatra (2013) pour décrire cinq étapes du processus d'acquisition/apprentissage du vocabulaire.

Figure 1. Les 5 étapes d'apprentissage/acquisition du vocabulaire d'après Brown/Payne

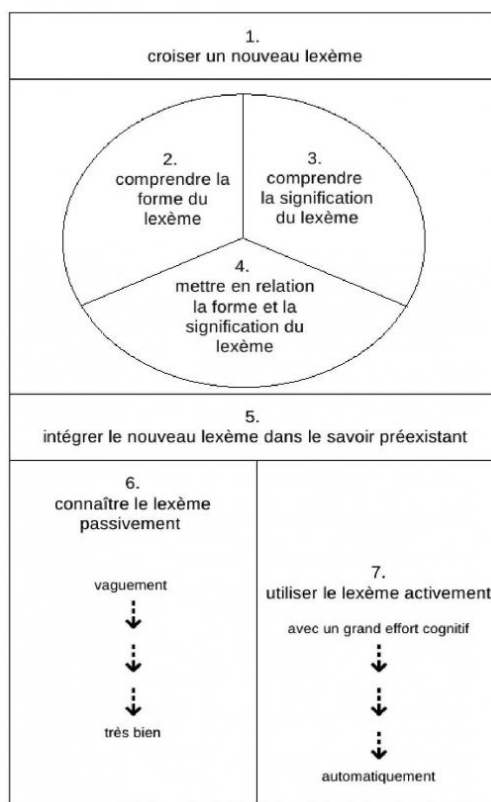




Ce modèle s'avère pertinent pour notre propre recherche pour explorer le processus suivi par les apprenant dans leur parcours linguistique de reconnaissance et ultérieur utilisation des nouveaux mots en L2.

À cet égard, Duquette & Tréville ((1996) cités par Khatra (2013) déclarent que le « dictionnaire » de l'apprenant se forme de manière graduelle, de l'instable et l'imprécis à l'aptitude à reconnaître les mots entendues ou lises et à leur donner un sens. Khatra propose ce modèle pour illustrer le processus de progrès de la connaissance passive à la compréhension du nouveau vocabulaire.

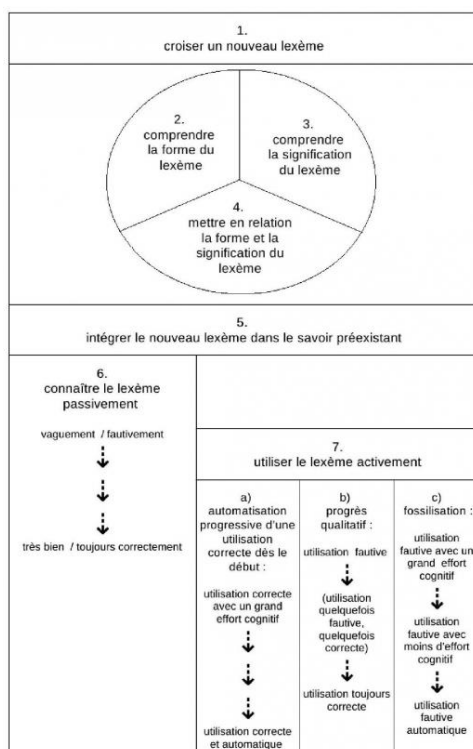
Figure 2. Les étapes de l'apprentissage du vocabulaire (Simrit Khatra, 2013)



Ensuite, Khatra propose dans son étude un autre schéma que nous trouvons encore adéquat pour mettre en relation le processus d'acquisition du nouveau vocabulaire et la théorie

de l'Interlangue proposé par Selinker (1972) et de laquelle nous parlons au chapitre des constructions théoriques. Le schéma suivant que nous présentons ajoute aux informations précédentes le supposé que les productions initiales des débutants ne concordent pas fréquemment aux normes de la L2. Nonobstant, l'interlangue, en tant qu'une étape intermédiaire du parcours de la L1 à la L2 peut évoluer tout au long de l'apprentissage, mais les fautes peuvent se demeurer ancrées aux productions des étudiants.

Figure 3. Schéma des étapes d'apprentissage du vocabulaire intégrant les concepts de l'apprentissage selon la psychologie cognitive et selon la théorie de l'interlangue



À manière de suivi du parcours de création de la grille définitive que nous utiliserons à ce projet, nous exposons ci-après, une autre grille proposée par Khatra (2013) où il présente une classification des catégories des erreurs lexicales par rapport à l'organisation mentale du lexique et à l'étape d'Interlangue. Ce tableau nous sert à avoir un regard plus ample et inclusif des catégories dont nous tenons compte afin d'identifier des divers types d'erreurs, des catégories

d'analyse et leur relation avec les interférences de la langue maternelle dans l'apprentissage de langue étrangère qui rendent compte des processus dérivés de l'Interlangue.

Figure 4. Classification des catégories des erreurs lexicales par rapport à l'organisation mentale du lexique et à l'étape d'Interlangue

	Interférences	
	interlinguistiques	intralinguistiques
<b>syntactico-lexicales</b>	traductions littérales d'expressions figées (p.ex. *il voulait à la maison au lieu d' il voulait rentrer à la maison)	connaissance insuffisante d'une expression figée (p.ex. *le temps fait mauvais) ou confusions de mots quasi-synonymiques dans des expressions figées (p.ex. *marcher bien avec qc au lieu d'aller bien avec qc)
<b>phonético-lexicales</b>	fautes dues au fait que la l'apprenant ne distingue pas des phonèmes différents de la langue cible parce que sa L1 ne les distingue pas (p.ex. *au même temps au lieu de en même temps)	« synformes » : confusion de deux formes de la L2 à cause d'une ressemblance de forme (au niveau phonétique, morphologique ou orthographique) (p.ex. *rentrer au lieu de rendre)
<b>morpho-lexicales</b>	interférence d'une règle de formation de mots de la L1 ou d'une autre langue étrangère (p.ex. *le chanter au lieu de le chant, formé par analogie avec la règle de conversion allemande <i>singen</i> → <i>das Singen</i> )	surgénéralisation d'une règle de formation de mots de la langue cible (p.ex. le <i>football</i> → * <i>footballer</i> )
<b>sémantiques</b>	faux amis (p.ex. *filiale au lieu de succursale)	fautes morpho-sémantiques : la construction décide de l'adéquation du mot (p.ex. *il <i>part</i> la maison au lieu d'il <i>quitte</i> la maison)
	barbarismes (p.ex. *expecter au lieu de s'attendre à)	confusion de mots de la L2 qui se ressemblent au niveau sémantique (p.ex. *entrer dans le train au lieu de monter dans le train)
	fautes dues à des divergences sémantiques (p.ex. *la hauteur d'une somme d'argent)	2 cas spécifiques : • fautes métonymiques (p.ex. *ordures au lieu de poubelle) • fautes antonymiques (p.ex. *demain au lieu de hier)

### *Précisions sur le contexte et la population participante*

Dans le contexte de recherche, et gardant à l'esprit que l'objet d'étude est une population humaine, inscrite dans des processus institutionnels et professionnels très divers, il faut souligner un aspect qui a tellement influencé la construction de cette étude : le changement de la population mi-chemin du processus.

Ce changement est dû au fait d'avoir un nouvel environnement de travail qui plus favorisait les dynamiques, et à la possibilité de l'impact hypothétique de la proposition au milieu institutionnel, spécifiquement chez des apprenants de langues étrangères en formation pédagogique de leur licence.

Bien entendu, il a fallu adapter à nouveau certains aspects tels que la construction et modification des instruments de collecte de données et le chronogramme de l'étude. Nonobstant, bien que les événements inattendus apparaissent souvent sous la forme des imprévus, nous considérons personnellement que cette étude s'est enrichie du changement, tenant compte que la nouvelle population d'étude s'inscrivait dans la formation pédagogique ; aspect que ne peut pas être ignoré, car ce type de formation permet aux deux parties (le chercheur et les apprenants) de bien profiter des outils mis en œuvre, ainsi que des stratégies pédagogiques impliquées.

Cela étant, l'étude a été reprise et adaptée à la nouvelle population et aux programmes, contenus et au calendrier d'activités de l'université Javeriana, ce qui a représenté un nouveau défi lié à l'engagement professionnel de bien soutenir le chemin déjà parcouru, faire les modifications nécessaires sur la voie de la recherche, sans oublier que l'on joue en même temps le rôle des chercheurs et des enseignants.

### **Limitations méthodologiques.**

Dans cette section nous exposons les limitations méthodologiques de notre projet de recherche, menée au contexte institutionnel colombien.

Tel que nous l'avons précisé au début de ce chapitre, notre parcours de recherche a été guidé par le paradigme qualitatif de la connaissance, dont le but fondamental est d'observer des phénomènes pour en proposer des possibles explications et interprétations. Dans ce sens, notre

objectif primaire a été d'enquêter, à partir de la recherche-action, sur l'enseignement/apprentissage tenant compte d'une réalité locale et spécifique, dans laquelle nous avons le double rôle de chercheur et d'enseignant.

Cela étant, nous considérons pertinent de préciser que notre étude vise principalement le but de « déterminer l'impact de l'autocorrection de l'erreur par rapport à l'autonomisation de l'apprentissage de FLE chez les apprenants de la classe de français pré-intermédiaire (niveau A2) à l'Université Javeriana à Bogotá. », ce qui bien sûr, établit des limitations d'action liées à ce que notre étude est -ou non- capable de démontrer.

De cette manière, les limitations du projet ont été notamment celles d'applicabilité des instruments de collecte de données dans un contexte de formation supérieure soumise à un calendrier académique très strict et peu souple. Avec cela, nous faisons référence à trois aspects principaux, à savoir : 1) la difficulté de trouver des espaces d'application d'entretiens à cause des croisements d'horaires des apprenants et de l'enseignant hors des heures de classe ; 2) le calendrier académique très serré où les possibilités d'application de plusieurs instruments de collecte de données se sont limitées par l'obligation institutionnelle d'aborder les thématiques proposées par le programme du cours ; et 3) la décision de chaque apprenant d'assister -ou non- aux séances de tutorat proposées pour la révision des processus d'autocorrection de manière complémentaire aux révisions pendant les classes.

Dans ces conditions et compte tenu des facteurs humains inhérents à ce type de recherche, nous avons décidé de procéder en profitant des conditions de recherche les plus favorables, pour en construire une étude authentique et correspondant à la réalité d'observation et application du projet.

## **Chapitre IV : Intervention pédagogique**

Le travail de recherche qualitative appartient à un domaine essentiellement abstrait, dont les traits caractéristiques nous mènent en tant qu'enseignants-chercheurs à nous rendre participants des efforts investis dans ce processus d'une manière qui cherche à atteindre le juste milieu entre l'observation et l'action. Autrement dit, nous percevons la dualité de l'observateur qui est en même temps chercheur et semble se débattre entre un véritable intérêt de mener une recherche rigoureuse, qui rend compte des faits, dynamiques et résultats d'une façon impartiale, et un véritable intérêt aussi de guider les étudiants et favoriser leur apprentissage à partir de la mise en œuvre des méthodologies et propositions conçues pour ce but.

Nonobstant, nous considérons que cette opportunité d'avoir un regard ample sur la question étudiée nous a permis d'explorer les très fines lignes qui séparent au chercheur du professeur, toujours gardant à l'esprit que la recherche en sciences humaines entraîne un va et vient continu de l'observation à l'action, de la réflexion à l'analyse. Cette multiplicité d'enjeux liés à la recherche constitue l'occasion d'enrichir notre construction professionnelle et personnelle à travers l'expérience de recherche et intervention pédagogique dont le but final sera toujours de construire des nouvelles connaissances et faire des contributions significatives à l'enseignement/apprentissage en langues étrangères.

Cela étant, dans ce chapitre nous dévoilons d'abord la question de recherche et les objectifs, cependant cette fois ils sont présentés du point de vue pédagogique sous-jacent ; ensuite nous exposons les constructions de type pédagogique qui soutiennent notre étude, ainsi que les objectifs d'apprentissage.

### **Objectifs pédagogiques.**

- Encourager une exploration de l'erreur d'un point de vue alternatif.

- Reconnaître l'importance de l'étape d'Interlangue (IL) dans le processus d'apprentissage FLE concernant les différents moments de l'évolution de la langue maternelle (L1) à la langue cible (L2).
- Promouvoir la création de méthodologies pédagogiques qui favorisent l'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage en tenant compte des différents styles et stratégies d'apprentissage.
- Favoriser l'autoréflexion de l'étudiant vis-à-vis son propre processus d'apprentissage à partir du développement des stratégies métacognitives d'autocorrection.
- Identifier des divers styles d'apprentissage et leur influence sur l'apprentissage de français langue étrangère.

### **Conceptions fondamentales.**

Or, nous présentons d'abord et brièvement les conceptions de la langue, de l'apprentissage et de la salle de classe sur lesquelles se base notre action pédagogique, à partir de la perspective catégorique de Tudor (2001). Ensuite nous présentons le processus lié aux méthodes d'enseignement menés lors des séances de classe.

- **Conception de la langue :** La langue est un système linguistique comme Tudor l'explique (p. 64), gardant à l'esprit que notre recherche est revêtue d'une nature linguistique liée à l'analyse d'erreurs, qui tient d'étudier les enjeux de la formation en langue étrangère à partir d'un point de vue de la structure de la langue. Nous considérons également que la langue est un moyen d'expression (p. 69) et un composant fondamental de la langue qui aide les apprenants à trouver un sens de signification personnelle lors de leur apprentissage de langue étrangère.

- **Conception de l'apprentissage :** Dans la même perspective, nous percevons l'apprentissage comme autoréflexion (p.78) étant donné qu'il n'existe pas un ensemble de procédures méthodologiques adéquates pour tous les types possibles d'apprenants, et que par conséquent il devient nécessaire de promouvoir ce que l'auteur désigne « apprentissage analytique » (p.79). Cette conception prône l'analyse d'erreurs en tant qu'un élément de mesure de l'incidence de l'autocorrection dans l'apprentissage de L2 à partir d'un regard analytique des modèles structurels de la langue en vue de promouvoir les inférences au niveau cognitive et linguistique.
- **Conception de la salle de classe :** Notre vision de la salle de classe suit la pensée de Tudor en ce qui concerne la salle de classe comme une « École d'autonomie » (p.117). Comme lui, nous considérons que les dynamiques qu'y ont lieu vont au-delà de l'endroit où l'on apprend, et représentent par contre ce qu'il désigne comme une réalité pédagogique (p.104). Cette réalité est le contexte d'interaction entre apprenants et enseignant où nous proposons une conception plus horizontale et dialogique des processus, ce qui résulte en une opportunité de faire participer les étudiants dans leur propre processus et d'avoir un rôle plus actif par rapport à leur apprentissage.
- **Conception de l'apprenant :** Ayant dit que notre proposition perçoit les apprenants comme participants actifs à la salle de classe et en dehors celle-ci, nous considérons que l'étudiant est un individu capable de prendre en charge son apprentissage à partir d'interagir dans une ambiance favorable et du guide non-coercitif de l'enseignant. De même, nous le percevons comme un être humain doté des facultés d'adaptation et régulation nécessaires pour assouplir son apprentissage de langue, pour en créer des moyens de développement et d'affermissement de ses habiletés.



- **Conception de l'enseignant :** Dans cette même perspective, la vision du professeur qui nous sert de base est un enseignant qui tient compte des apprenants et travaille en tant qu'une force agissante, en vue de qu'ils remplissent un rôle affairé dans leur formation. Tel que Freire (1970) le souligne, cette dynamique permettrait le développement de la pensée critique des étudiants, cherchant à promouvoir leur autonomisation cognitive, ce qui -nous espérons- peut entraîner leur émancipation par rapport à leurs processus d'apprentissage de L2.

C'est de cette façon que nous avons organisé nos critères d'action tant de recherche que pédagogiques, en vue d'analyser la portée de stratégies d'autocorrection des erreurs dans les productions écrites en français, tenant compte de l'erreur comme un élément incontournable de l'apprentissage et profitable pour l'apprenant quand il sera capable de suivre des processus d'autoréflexion qui lui accordent plus d'autonomie dans sa formation langagière.

### **Parcours pédagogique.**

Notre étude de la portée de l'autocorrection des erreurs de la part de l'apprenant, est fondée sur un modèle qui tient compte de l'analyse d'erreurs proposé par Corder (1967) et de l'analyse des productions des élèves en vue de déterminer la nature de l'erreur par rapport aux formes correctes afin de trouver des exemples, les classer et d'obtenir données qui mettent en lumière l'incidence de l'autocorrection. D'un point de vue pédagogique, notre but est de rendre compte des implications de l'existence de l'erreur dans l'apprentissage de FLE et d'explorer son rôle à l'étape d'Interlangue, celle-ci conçue comme une phase naturelle du processus et comme une évidence du parcours de l'apprenant de la L1 à la L2.

À cet égard, la perspective de Porquier et Frauenfelder (1980) apporte une ligne directrice par rapport à notre travail d'enseignante en parlant de l'importance de guider aux étudiants à

prendre en charge leur apprentissage à partir l'exploration de leurs propres erreurs. Ils déclarent :  
“... les tentatives de l'apprenant permettent à l'enseignant : d'apporter information ou confirmation sur les hypothèses sous-jacentes; de susciter la recherche et l'examen par l'apprenant d'autres hypothèses; d'observer et évaluer la progression d'apprentissage; d'orienter son enseignement en conséquence.” (1980: 35).

L'observation et suivi du processus de création de conjectures ont représenté une étape vraiment significative dans notre parcours pédagogique, car il est à partir des éléments observés et de la classification des méconnaissances récurrentes de la part des apprenants et de leurs tentatives d'autocorrection que nous tentons à avoir un regard plus profond sur le développement linguistique des apprenants, et leurs possibilités de suivre un chemin vers l'autorégulation de leur apprentissage.

Au contexte institutionnel et académique la correction demeure un aspect fondamental en tant qu'elle devient une espèce de processus de confirmation et corroboration du parcours de l'apprenant vis-à-vis son apprentissage de langue. De cette manière, notre proposition de mise en œuvre d'une méthodologie qui vise l'autocorrection représente d'une manière ou de l'autre, un point controversé, étant donné qu'elle a lieu dans un contexte académique où le rôle correcteur reste aux mains de l'enseignant qui agit en tant que la force contraignante de la scolarité, de ce que l'étude de la structure de la langue devient une tâche lourde pour la plupart des apprenants (Park, 2010).

### ***Processus cognitifs.***

Dans ce contexte, nous concordons avec Widdowson, (1988) cité par Frodesen (2001: 234) qui dit: “Language learning is essentially grammar learning and it is a mistake to think otherwise” en ce sens que la grammaire est la structure donnant la forme au complexe système de la langue et

que le fait d'apprendre une langue étrangère est essentiellement une question de transposition et adaptation des structures de base.

Nos méthodes pédagogiques d'action considèrent la proposition de Johns (1991a, 1991b), par rapport au DDL ou «Data-Driven Learning » laquelle bien qu'étant une proposition d'analyse de données systématisées au numérique, contribue à notre travail d'enseignement/apprentissage du fait qu'elle porte sur le rôle de l'apprenant en tant qu'un chercheur lui-même, dont les besoins d'apprentissage sont motivés par son accès aux données linguistiques.

Comme lui, nous suivons une méthodologie qui propose une approche où des données réelles de la langue sont examinées par les apprenants afin de créer une interaction centrée sur les découvertes par rapport à la langue, à sa structure et fonctionnement. D'un point de vue de l'action pédagogique, il s'agit de ce que Johns considère: « la tentative d'éliminer autant que faire se peut l'intermédiaire pour donner à l'apprenant un accès direct aux données [linguistiques] » (1991b : 30).

Dans ce but, nous avons proposé une grille de formation de mots que les étudiants devaient compléter à partir d'un seul mot, pour ensuite y ajouter d'autres catégories linguistiques suite d'un exercice d'inférence et recherche. Nous présentons ci-dessous la grille utilisée :

Table 8. Grille de formation de mots

NOM	ADJECTIF	VERBE	ADVERBE
Beauté	Beau/Bel/Belle	Embellir	Bellement
Santé			
	Bon(ne)		
		Agrandir	
			Vraiment

Au chapitre suivant nous présenterons les résultats de l'utilisation de cette grille que nous avons utilisée notamment pour aboutir à la consolidation des habiletés d'inférence et de repérage des régularités -ou exceptions- de la structure de la langue.

Il est donc à partir d'une conception pédagogique centré sur l'apprenant que nous avons agi lors de cette étude. Le but principal est de contribuer significativement à l'applicabilité des modèles d'enseignement/apprentissage de L2 qui permettent d'assouplir ce processus, en vue d'encourager l'individualisation de l'apprentissage.

De cette manière, nous proposons un travail de formation qui défie la transmission des connaissances de manière directe et traditionnelle, pour en revanche, favoriser un processus inductif qui permet que les apprenants en construisent leurs propres idées. Il s'agit d'une exploration des similarités structurelles de la langue à tous ces niveaux, à travers l'analyse de leurs propres productions écrites.

En suivant cette ligne de travail pédagogique, nous avons trouvé que notre projet reprend l'approche cognitive de la recherche de Boulton et Landure (2010) à propos du Data-Driven Learning (DDL) proposé par Johns (1991) et que nous citons ci-dessous :

[...] ce type d'approche pourrait se révéler plus « naturel » que la simple transmission des savoirs dans la mesure où le cerveau humain a évolué pour détecter des régularités dans son environnement, tandis que l'apprentissage de règles représente une activité cognitive intellectuellement contraignante et « artificielle » (Gaskell & Cobb 2004 : 304 ; Scott & Tribble 2006 : 6 ; Boulton 2009a). Il ne s'agit pas de tout abandonner en faveur d'une exploration constructiviste totalement libre (voir Kirschner et al. 2006 ; Mayer 2004), mais de fournir un

échafaudage pour que les apprenants puissent construire leurs savoirs avec l'aide nécessaire. (p. 3).

Il est par conséquent que notre application d'une proposition d'autocorrection d'un corpus authentique permet une découverte interactive qui pourvoit les apprenants avec des outils pour devenir des meilleurs apprenants ; autrement dit, dont ce qu'Holec (1990) parle quand il fait référence à « apprendre à apprendre ».

Afin de mettre sur scène à nouveau les procédures pour analyser l'impact de l'autocorrection, nous présentons les étapes de mise en œuvre du processus de collecte de données liées à l'application des stratégies de correction guidée et d'autocorrection.

Premièrement, les étudiants produisent un texte écrit qui rend compte de la tâche communicative assigné et liée aux thématiques abordées dans la classe. La nature des textes dépend des séances de classe ou séances d'épreuve, ce qui en résulte dans deux types fondamentaux de textes :

- Textes soumis aux consignes communicatives des examens. Par exemple : *Vous avez commencé vos études dans une université dans un autre pays. Malheureusement, tout semble d'aller mal pour vous et vous êtes allé(e) consulter une voyante. Vous écrivez à un(e) ami(e) pour lui raconter ce que la voyante vous a dit sur votre passé, votre présent et votre avenir. Pensez à utiliser les structures abordées (Futur simple, les pronoms relatifs, les comparatifs, la condition avec si ). 120 mots environ)*
- Textes résultants d'une consigne souple, voire libre. Par exemple : *Tenant compte des vidéos que nous avons regardé en classe, écrivez une lettre à votre ami(e) pour lui raconter des habitudes des jeunes colombiens en les comparant avec celles des jeunes français.*

Cela étant, le processus présomptif d'autocorrection s'est mené de la manière que nous décrivons ci-dessous :

**1. Création et révision du texte :** Les apprenants écrivent un texte pour ensuite le remettre à l'enseignante, qui le révise et encercle et souligne les mots/phrases/structures à corriger, sans en expliciter la version correcte, dans la figure 5. Ce processus de soulignement tente d'établir des rapports entre mots et structures qui sont mutuellement dépendants (par exemple : accord de genre de l'adjectif qualificatif), pour guider le repérage de l'erreur.

Figure 5. Texte authentique incluant soulignement des erreurs

Salut, Floraine

Je t'écris pour te raconter sur mon expérience ici en France. Je suis arrivée à Paris où est né mon père il y a deux mois. Pendant les premiers jours ici, j'ai visité beaucoup de parcs et restos. Aussi, je suis allée à la Tour Eiffel et à Disneyland à Paris. À l'université j'ai connu un homme appelé Amel et il s'appelle David; nous avons commencé à parler parce qu'il aussi adore les langues (que moi) <sup>comme</sup>. Mais, nous sommes allés quelque fois au cinéma, mais il voyage aux États-Unis le prochain mois. Alors, je ne sais pas si je dois continuer avec lui. Pour cette raison, j'ai décidé consulter une voyante pour connaître quelque chose sur mon père, mon présent et mon avenir. Premièrement la voyante m'a dit sur ma famille, elle a dit que j'ai un frère, ma mère et mon père. Aussi, elle a dit que mon frère est mort il y a trois mois. Sur le présent, la voyante a dit que je suis très heureuse parce qu'il habite dans le pays que j'adore et je suis en train de faire mes études à la meilleure université. Cependant, sur l'avenir elle m'a dit que si je continue avec David, je ne serai pas heureuse. Maintenant, je ne sais pas quelle la bonne décision.

Bises,  
Mona Ramla.

**2. Retour des productions écrites :** Après avoir révisé le document, l'enseignante retourne à chaque étudiant son texte, avec les soulignements pour leur faire entrevoir des indices des structures à réviser et corriger.

**3. Révision des étudiants des mots/phrases à corriger :** À cette étape et ayant reçu leurs productions écrites, les étudiants sont censés les réviser pour en extraire les structures qui doivent être corrigées, et les mettre sur la grille pour les corriger. La correction peut avoir lieu sur place ou chez leur.

**4. Proposition de correction dans la grille d'autocorrection :** Les apprenants remplissent la grille avec leurs propositions de correction tenant compte de réécrire le mot incorrect, proposer une correction et en fournir une analyse.

De ce processus nous espérons d'atteindre un processus qui mette en évidence la portée de la mise en place de stratégies d'autocorrection chez les apprenants de FLE et déterminer l'incidence de la diversité cognitive sur l'apprentissage.

#### *Styles d'apprentissage.*

Lors de notre recherche concernant la portée de l'autocorrection chez les apprenants de FLE, la question du rôle des styles d'apprentissage s'est émergée durant l'élaboration des instruments de collecte de données visant des stratégies cognitives liées à l'apprentissage, en tant qu'un élément qui n'était pas initialement prévu. Nonobstant, la pertinence d'une réflexion autour de la manière dont la conscience de l'existence d'une diversité de formes d'apprendre s'est devenue de plus en plus certaine pour le but de notre étude.

Par conséquent, dans cette partie nous nous concentrons premièrement sur la manière dont nous avons abordé la collecte de données visant l'exploration des styles d'apprentissage et les instruments utilisés à cet effet, pour ensuite commenter leur rapport avec l'autocorrection, avant de présenter les implications de l'addition de ce composant à notre recherche.

D'abord, ce processus est lié à la question de recherche à travers l'autocorrection, partant de l'hypothèse que la réflexion autour de l'erreur et le développement de stratégies d'autocorrection peuvent être enrichies de la prise de conscience par rapport à l'existence de différentes manières d'apprendre et des techniques disponibles pour en profiter.

De même ce parcours est inscrit dans une disposition d'identifier des divers styles d'apprentissage et leur influence sur l'apprentissage de français langue étrangère, ainsi qu'analyser l'influence des différents styles et stratégies d'apprentissage sur l'individualisation du processus d'apprentissage sont devenus des objectifs pédagogiques et de recherche respectivement.

De ce fait, le processus suivi à cette fin a été lié au processus que nous décrivons brièvement. D'abord, l'enseignante a présenté la thématique aux apprenants lors d'une séance de classe où on a parlé de l'existence de divers types de personnes munies d'un caractère particulier, ce qui entraîne aussi une manière particulière d'apprendre. Cela étant, nous avons exploré à partir de vidéos et d'articles portant sur la recherche à propos des styles d'apprentissage identifiés et classifiés.

Suite de cet échauffement, nous avons proposé aux étudiants de prendre deux questionnaires de style d'apprentissage (l'un par écrit, l'autre en ligne) dans le but primaire d'identifier leur propre manière d'apprendre et la comparer avec leurs propres impressions et expériences. Les étudiants ont donc rempli en classe un questionnaire de style dominant d'apprentissage auditif, visuel ou kinesthésique (Annexe 7) et nous avons convenu de remplir un deuxième questionnaire « *Indice des styles d'apprentissage* », version numérique afin de comprendre qu'il existe différents styles d'apprenants définis selon le mode de perception qu'ils



utilisent et parvenir à identifier leur style et en extraire les caractéristiques principales et pour en trouver les avantages et les désavantages de leur manière d'apprendre.

### **Espaces pédagogiques.**

Ci-après, nous décrirons brièvement les moments d'intervention pédagogique qui ont eu lieu lors du processus de recherche.

### ***Séances d'identification d'erreurs.***

Un des instruments de collecte de données adaptés pour ce projet a été celui de la correction collaborative entre apprenants. Cet instrument permet d'aider la correction guidée, mais non seulement de la part de l'enseignant, mais aussi avec l'aide des camarades de classe, qui sont à un stade similaire de développement de la langue et qui peuvent en même temps encourager l'apprentissage à travers leurs propositions de correction dans une ambiance peut-être encore plus détendue ou familial.

Ces ateliers ont lieu au cours du semestre et promeuvent la participation des étudiantes dans la révision des textes des autres en suivant les mêmes procédures utilisées par l'enseignant dans la révision des productions écrites : surligner souligner, encercler afin d'inciter le repérage des structures abordées ou celles prédictibles de la langue.

### ***Tutorats.***

Ce sont des sessions d'accompagnement que se sont offertes aux étudiants dans un contexte qui ne fait pas partie des *obligations* de la classe, car elles ont lieu grâce à la volonté des apprenants et non par la contrainte académique de la note. Ces tutorats ont été créés afin de fournir l'occasion d'un rendez-vous plus informel et personnalisé avec les étudiants, qui apportent leurs fiches d'autocorrection et toute sorte de doute qu'ils puissent avoir par rapport

aux sujets abordés dans la classe. Il s'agit d'une espace de résolution de doutes et de révision du processus d'autocorrection d'erreurs.

Or, tenant compte de ce que Porquier et Frauenfelder (1980) appellent « Le moment critique dans l'apprentissage de langue », moment où le développement de l'apprentissage se rapproche d'une étape de fossilisation des structures mentales et des connaissances, la conscience de l'étape d'interlangue et l'analyse d'erreurs fournissent des outils théoriques pour se rapprocher des processus complexes dans l'apprentissage de langue étrangère. Tout afin de promouvoir une espèce de pédagogisation de l'erreur, ce qui peut résulter dans une interaction favorable entre l'enseignant et l'apprenant et entre l'apprenant et son propre processus, tel que Porquier et Frauenfelder l'expliquent :

Cette interaction, qui permet à l'apprenant de réajuster ses hypothèses, et par là de réviser, modifier et développer sa connaissance antérieure, constitue bien un moment critique de l'apprentissage et de l'enseignement : le profit qu'en tire l'apprenant dépend en grande partie du type de traitement choisi par l'enseignant, et de l'adéquation de ce traitement à la démarche des apprenants. (p.32)

Le traitement pédagogique des erreurs à l'étape d'interlangue permet, comme Porquier et Frauenfelder (p.34) l'expliquent, d'en tirer des conclusions qui permettent comprendre comment on apprend et que la réflexion de l'enseignant sur l'erreur puisse favoriser l'articulation de ses pratiques et les processus d'apprentissage.

### **Rôle de l'enseignante.**

D'après la perspective de notre projet, laquelle cherche à encourager le développement cognitif des apprenants à partir des tâches d'autocorrection de leurs propres productions écrites,

nous souhaitons souligner que nous sommes en faveur des approches pédagogiques centrés sur l'apprenant et non sur l'enseignant.

Nous considérons que le besoin d'encourager ce type de rapprochement des savoirs dans un contexte d'autocorrection guidée provient de l'importance de trouver un niveau idéal du *filtre affectif* de l'apprenant (Krashen, 1982), afin que leur niveau d'anxiété soit bas en même temps qu'un haut degré de motivation qui favorise l'apprentissage.

Également, nous prenons considération des postulats socio-constructivistes de Vygotsky Vygotsky (1980, en Ackermann, 2004) par rapport à la Zone Proximale de Développement (ZPD) qui porte sur la distance entre ce qu'un individu peut faire tout seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un guide plus capacité. Pour cela, nos méthodes ont tenté d'utiliser des tâches qui favorisaient l'inférence et établissement de connections liées à la structure et forme de la langue.

### **Rôle de l'apprenant.**

Gardant à l'esprit que notre étude s'est fondée sur des conceptions constructivistes de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, la perspective de Tudor (2001) dont nous avons parlé précédemment dans ce chapitre, contient les notions théoriques fondamentales par rapport au rôle de l'apprenant en tant que participant actif dans ce processus.

En pratique et lors de l'application des méthodes pédagogiques et de recherche guidant cette étude, l'apprenant a prouvé être un individu capable d'assimiler une proposition alternative de correction de sa production écrite, de s'adapter aux conditions données et d'explorer des nouvelles manières de se rapprocher des connaissances.

Il a démontré être prêt à tester des stratégies d'autocorrection, à analyser les rapports structurels de la langue de manière autodirigé, étant donné qu'il était en charge de prendre les décisions concernant a) les sources à consulter pour résoudre ses doutes, b) les temps pour le faire (en considérant la souplesse des délais de remise des documents) et c) son assiduité aux séances de tutorat.

Nonobstant, et tel que nous le présenterons au chapitre final, l'apprenant participant à notre projet a aussi prouvé être parfois inconstant et indifférent par rapport à l'application des méthodes d'autocorrection et à sa participation aux activités proposées, ainsi que très dépendant des facteurs coercitifs tels que la note, l'évaluation et les processus institutionnels qui font partie essentielle du contexte d'application de recherche.

Nous considérons que l'apprentissage est un chemin que l'apprenant parcourt avec le guide de l'enseignant, à qui nous comparons avec un mentor qui l'aide et conseille lors de son rapprochement des connaissances. Si nous reprenons la définition d'autonomisation de l'apprentissage proposée par Holec (1979, 1981) présentée au chapitre II, la prise en charge de son propre apprentissage (des décisions d'action, les temps, les méthodes, etc.) est étroitement liée au développement des capacités pour être capable de réaliser un apprentissage *autodirigé*.

Dans ce sens, il y a implicitement aussi un rapport entre apprentissage *autodirigé* et *autodidactique*, si l'on tient compte de la définition du dictionnaire qui indique qu'autodirigé veut dire « que l'on se dirige soi-même, sans aide » et qu'autodidactique fait référence à « un système ou personne capable d'autoapprentissage ».

Suivant cette ligne de pensée, le rapport entre *autonomisation* et *autodidactique* est établi à partir de l'idée partagée d'acquérir -très probablement de manière graduelle- et développer des capacités d'agir tout seul, sans aide ; idée qu'appliquée au contexte d'apprentissage, renvoie à la capacité de s'approprier de l'apprentissage, de développer des stratégies pour ne pas dépendre entièrement de l'enseignant mais d'être capable de ce qu'Holec désigne comme « apprendre à apprendre ».

## **Chapitre V : Analyse de données et résultats**

Tout notre processus de recherche s'est révélée être un défi pour nous, notamment par rapport au travail d'observation-action du type qualitatif en ce qui concerne la classification, organisation et analyse des données obtenues. Nous avons trouvé que la recherche nous a apporté un grand nombre de productions à analyser, ainsi qu'une grande variété d'aspects à prendre en compte pour avoir une perspective ample et aussi précise que possible de la situation. Ci-après, nous exposons les critères d'analyse de données que nous avons suivi lors de ce processus.

### **Critères d'analyse de données.**

En suivant la ligne de pensée et d'action de la recherche qualitative, nous avons opté pour l'analyse posé par la Théorie Ancrée, tenant compte qu'il est un processus non-linéaire, itérative où les constats émergent des données collectées. Ci-dessous nous décrivons les moments que nous avons envisagé tout au long du projet :

- 1. Préparation et révision de données :** lecture et révision des productions écrites (textes, évaluations) et des artefacts (grilles d'autocorrection, questionnaires) recueillies tout au long du semestre
- 2. Révision des données :** relecture des journaux de bord (de l'apprenant et de l'étudiant), des questionnaires (du cours et d'autoévaluation), afin de nous rapprocher du sens général des données et identifier les idées y présentes.
- 3. Organisation de l'information :** révision et archivage des données en dossiers, classeurs et dossiers numériques, en tenant compte de leur nature (documents écrits à la main, au numérique) et de leur type (instruments de collecte et artefacts).

4. **Découverte d'unités d'analyse** : délimitation des données à partir de l'identification des segments et modèles de répétition aux documents, liés à la question et aux objectifs de recherche,
5. **Organisation de catégories** : élimination de l'information non relevant, délimitation des échantillons pour commencer à dévoiler les significations potentielles à partir des éléments déjà révisés afin de trouver des catégories d'analyse.
6. **Génération d'explications** : émergence d'explications des phénomènes observés pour les lier à la question et aux objectifs de recherche.

De cette procédure, trois catégories structurelles d'analyse des résultats ont émergé, chacune liée à l'autocorrection et à l'analyse d'erreurs. Ces deux éléments sont devenus les piliers de notre réflexion autour des résultats obtenus, étant donné qu'ils se sont avérés être les catégories structurelles les plus amples contenant les plus grandes possibilités d'exploitation des données.

Nous présentons ci-après la structure catégorielle que nous proposons de suivre au cours de ce chapitre :

1. **Première partie : Analyse d'erreurs**
  - a. Classification d'erreurs
  - b. Analyse d'erreurs
2. **Deuxième partie : Autocorrection et cognition**
  - a. Processus cognitifs
  - b. Interlangue
  - c. Styles d'apprentissage
3. **Troisième partie : Autocorrection et autonomie**

- a. Processus autonomisation
- b. Attitudes et impressions

### **Première partie : analyse d'erreurs.**

Comme nous avons mentionné aux chapitres III et IV, la ligne directrice de ce processus ici présenté est la méthodologie d'Analyse d'Erreurs proposé par Corder (1967). Notre but est de proposer une classification d'erreurs authentique, ancrée à notre contexte de recherche, raison pour laquelle nous nous sommes concentrés sur deux parties fondamentales de la méthodologie de Corder, à savoir : la détection/identification de l'erreur et son interprétation.

À cette fin, nous présenterons ci-dessous la grille que nous avons créée à partir de la proposition de Corder et adaptée aussi du design proposé par Bernardi et Mozillo (2015). Nous prenons compte des échantillons obtenus à travers les productions écrites, les grilles d'autocorrection, ainsi que les journaux de bord des étudiants.

Nonobstant, il est pertinent de clarifier que notre susdite classification ne tient pas compte de ce que nous considérons comme des *fautes* mais seulement des *erreurs* d'après la distinction établie au préalable. De tous les erreurs trouvées -nous en avons trouvé assez-, nous nous sommes concentrés sur celles que nous trouvons les plus généralisées, les plus récurrentes et celles qui apportent d'information pertinente sur le processus linguistique de nos apprenants.

Au moment de l'interprétation de l'erreur et gardant à l'esprit les deux types de reconstruction de l'erreur proposées dans notre méthodologie, la reconstruction que nous proposons est une *reconstruction plausible* dans une première étape, c'est-à-dire dans la révision aux séances de tutorat, et dans la deuxième étape, celle de l'analyse et classification, il s'agit d'une *reconstruction arbitraire* de l'erreur, compte tenu que l'apprenant n'est pas disponible



pour lui demander une clarification. Bien entendu, notre reconstruction repose sur la classification, révision et analyse que nous avons suivi tout au long du processus, ce qui nous permet d'en faire des déductions et inférences qui peuvent rendre compte de l'erreur analysée.

Table 9. Classification d'erreurs interlinguales / D'interférence de la langue maternelle (L1) - langue étrangère (L3)

<b>Erreur</b>	<b>Forme attendue</b>	<b>Explication</b>	<b>Classification par Corder (Omission, Addition, Désordre, Méinformation)</b>	<b>Type d'erreur (Au niveau de la phrase)</b>	
<i>La gent a était tres distante</i>	<i>Les gens étaient très éloignés</i>	Calque littéral de l'adjectif espagnol « distante » / temps et sujet de conjugaison incorrects / manque d'accent grave	Méinformation		
<i>C'est comment</i>	<i>C'est comme</i>	Réduction de la forme du mot dû à l'interférence de l'espagnol qui ne contient qu'un « como » tant pour poser de questions que pour comparer	Méinformation		
<i>Expérimenter le savoir</i>	<i>Expérimenter des goûts différents</i>	Interférence du mot espagnol « sabor »	Méinformation	<b>Sens/fonction</b>	<b>Lexical</b>
<i>En le</i>	<i>Dans</i>	Copie de la forme espagnole « en el »	Méinformation / Addition		
<i>C'est otre de les reasons</i>	<i>C'est une autre des raisons</i>	Interférence de l'espagnol et de l'anglais dans la formation du mot	Méinformation / Addition		
<i>Tu dois dégoûter la nourriture</i>	<i>Tu dois goûter la nourriture</i>	Calque de l'espagnol	Méinformation / Addition		
			Méinformation		

<i>Literalment</i>	<i>Littéralement</i>	Calque de l'espagnol	Mésinformation	<b>Formation des mots</b>	<b>Grammatical</b>
<i>Je mang</i> <i>Je pens</i> <i>Mai</i>	<i>Je mange</i> <i>Je pense</i> <i>Mais</i>	Omission de la voyelle finale, possiblement dû à causes phonologiques	Omission		
<i>La cuisine francesse</i>	<i>La cuisine française</i>	Forme incorrecte de l'adjectif, dû à l'interférence de l'italien (L3)	Mésinformation		
<i>Des estudes</i>	<i>Des études</i>	Influence du mot espagnol	Addition		
<i>Après d'avoir manger</i>	<i>Après avoir mangé</i>	Conjugaison incorrecte du verbe au passé composé / Addition de la préposition « de » provenant de l'espagnol	Addition / Mésinformation	<b>Verbes</b>	
<i>Vous seront rencontrés</i>	<i>Vous vous rencontrerez</i>	Interférence avec l'utilisation du futur en anglais, et donc traduction littérale de « You will be met → you will meet »	Mésinformation		
<i>L'aide d'un nouvel personne</i>	<i>L'aide d'une nouvelle personne</i>	Utilisation d'article et adjectif masculin au lieu du féminin	Omission	<b>Genre</b>	
<i>Je n'avais pratiquée</i>	<i>Je n'avais pas pratiqué</i>	Utilisation d'accord féminin avec l'auxiliaire avoir/négation incomplète	Omission	<b>Accord</b>	
<i>Je n'aime pas la pluie ni le froid</i>	<i>Je n'aime ni la pluie ni le froid</i>	Connaissance insuffisante du type de négation et donc calque de la forme espagnole	Omission/Addition	<b>Négation</b>	

<i>Le lieux plus</i>	<i>Les lieux les plus</i>	Omission de l'article pluriel	Omission	<b>Articles</b>	<b>Emploi</b>
<i>A femme</i>	<i>Une femme</i>	Interférence de l'article anglais	Mésinformation		
<i>Parler de les</i>	<i>Parler des</i>	Calque de l'espagnol, et donc négligence de la contraction de l'article	Addition		
<i>À les colombien</i>	<i>Aux colombiens</i>	Négligence de l'article contracté	Addition		
<i>Beaucoup des lieux</i>	<i>Beaucoup de lieux</i>	Surgénéralisation de la règle de l'article pluriel sans tenir compte de la forme figée de l'article concernant les quantités	Addition	<b>Prépositions</b>	
<i>Dans ma maison</i>	<i>Chez moi</i>	Connaissance insuffisante de l'expression figée	Mésinformation / Désordre		
<i>Elle a vu qu'étais colombienne</i>	<i>Elle a vu que j'étais colombienne</i>	Omission du pronom personnel « je »	Omission	<b>Pronoms</b>	
<i>Très heureuse parce qui habite</i>	<i>Très heureuse parce que j'habite</i>				
<i>Je vais visiter vous</i>	<i>Je vais vous visiter</i>	Place incorrecte du pronom complément, possiblement à cause de la syntaxe espagnole	Désordre		
<i>Je sais qui devrait</i>	<i>Je sais que je devrai</i>				
<i>...habitent à Paris mais que ont</i>		Manque du pronom personnel et utilisation incorrecte du pronom relatif	Mésinformation		
			Mésinformation		

	<i>...habitent à Paris mais qui ont</i>	Utilisation incorrecte du pronom relatif			
<i>Ma petit famille</i>	<i>Ma petite famille</i>	Manque d'accord féminin de l'adjectif	Omission	<b>Adjectifs</b>	
<i>Chere ami</i>	<i>Cher ami/ Chère amie</i>				
<i>Deux petit chambre</i>	<i>Deux petites chambres</i>	Omission de l'accord féminin et pluriel	Omission		
<i>Melheur</i>	<i>Meilleur(e)</i>	Interférence du portugais	Mésinformation		
<i>Que on</i>	<i>Qu'on</i>	Omission de l'élision de voyelle	Omission	<b>Élision</b>	
<i>Je ai parlé</i>	<i>J'ai parlé</i>				

Nous avons classifié ces erreurs en tant que des énoncés incorrects produits à cause de l'interférence de la L1 ou de la L3 étant donné qu'ils reflètent la langue maternelle et nous renvoient vers des structures qui ressemblent l'énoncé adéquat dans la L2 sans pourtant être correctes. Lors de la révision des productions écrites desquelles nous avons obtenu les erreurs susmentionnées, nous avons repéré que l'apprenant a fait une erreur soit parce qu'il a omis des particules non existantes dans sa langue maternelle ou bien parce qu'il en a additionné certaines qui sont typiques de sa langue maternelle.

Il nous semble aussi que relatif aux erreurs liées à la L1 ou à la L3, les erreurs de désordre ne sont pas trop récurrentes, possiblement dû aux similitudes syntactiques entre l'espagnol et les langues avec lesquelles nous avons trouvé une interférence, à savoir le portugais et l'italien. Nonobstant, notre échantillon n'est pas arrivé à démontrer si l'anglais, dont la syntaxe est significativement différente, peut ou non apporter des interférences de désordre plus itératives que celles apportées par les autres langues romanes ici présentées.

Or, nous présentons ci-dessous la deuxième grille, celle des erreurs produites à cause de la surgénéralisation, et que bien qu'elles puissent évoquer des structures de la L1, ne démontrent pas forcément l'existence d'un rapport avec la langue maternelle en tant que la source de l'énoncé incorrect.

Table 10. Classification d'erreurs Erreurs Intralinguales / Surgénéralisation

<b>Erreur</b>	<b>Forme attendue</b>	<b>Explication</b>	<b>Classification par Corder (Omission, Addition, Désordre, Méinformation)</b>	<b>Type d'erreur (Au niveau de la phrase)</b>	
<i>Apparetront près</i>	<i>Apparaîtront tôt</i>	Surgénéralisation de l'emploi de la préposition « près » au lieu de l'adjectif « tôt »	Méinformation	<b>Sens/ fonction</b>	<b>Lexical</b>
<i>Je suis entre de</i>	<i>Je suis en train de</i>	Tentative échouée de formation du mot à partir du sons	Méinformation		
<i>Practique</i> <i>...est un peut</i> <i>Je deux arriver</i>	<i>Pratique</i> <i>...est un peu</i> <i>Je dois arriver</i>	Formation erronée du mot	Méinformation Addition Méinformation	<b>Formation des mots</b>	
<i>Quand tu viens</i>  <i>Quand tu venu</i>	<i>Quand tu viendras</i>  <i>Quand tu viendras</i>	Méconnaissance de l'utilisation du subjonctif	Méinformation		<b>Grammatical</b>

<i>Personnes qu'avait</i>	<i>Des personnes qui ont</i>	Temps verbal et accord de conjugaison du sujet incorrectes/ élision de l'article indéfini	Mésinformation	<b>Verbes</b>
<i>Où j'ai arrive</i>	<i>Où je suis arrivée</i>	Surgénéralisation de la règle de conjugaison au passé composé /manque d'accent et accord féminin	Omission	
<i>La danse colombien (salsa)</i>	<i>La danse colombienne</i>	Utilisation de l'article masculin au lieu du féminin	Omission	<b>Genre</b>
<i>Ma chien</i>	<i>Ma chienne</i>	Surgénéralisation du genre du nom (possiblement à cause du nom l'anglais « dog » m/f)	Omission	
<i>Mon meilleur ami</i>	<i>Ma meilleure amie</i>	Manque d'accord féminin	Omission	<b>Accord</b>
<i>Ma petite dejeune</i>	<i>Mon petit déjeuner</i>	Surutilisation de l'accord masculin du pronom possessif et de l'adjectif	Mésinformation / Omission	
<i>Je serai deménagée à autre pays</i>		Surutilisation de l'accord féminin (c'est un homme) / connaissance insuffisante de		

	<i>Je déménagerai dans un autre pays</i>	l'expression figée / structure malformée par rapport au temps verbal	Addition / Mésinformation		<b>Emploi</b>
<i>Ne sortir pas</i>	<i>Ne pas sortir</i>	Méconnaissance de la négation de l'infinitif	Mésinformation / Désordre	<b>Négation</b>	
<i>Il ne parle pas bien au les autres</i>	<i>Il ne parle pas bien aux autres</i>	Surgénéralisation de la règle de contraction de l'article	Addition	<b>Articles</b>	
<i>Je lui ai demandé me dire</i>	<i>Je lui ai demandé de me dire</i>	Connaissance insuffisante de la règle d'ajout de préposition	Omission	<b>Prépositions</b>	
<i>Faire du exercice/Faire d'exercice</i>	<i>Faire de l'exercice</i>	Deux tentatives échouées d'utilisation de la préposition et article	Mésinformation		
<i>Dans les États Unis</i>	<i>Aux États-Unis</i>	Récidive dans l'erreur	Addition		
<i>Je m'ai promené / Je suis promené</i>	<i>Je me suis promené</i>	Deux tentatives incorrectes de construction du passé composé : 1. Utilisation de l'auxiliaire incorrect / 2. Élisio	Omission	<b>Pronoms</b>	

		pronom réfléchi « me »			
<i>La dernier semaine</i>	<i>La semaine dernière</i>	Manque d'accord féminin / place erronée de l'adjectif	Désordre	<b>Adjectifs</b>	
<i>Une personne buyant et dangereux</i>	<i>Une personne bruyante et dangereuse</i>	Manque d'accord féminin / orthographe incorrecte	Omission		
<i>Parce que ils</i>	<i>Parce qu'ils</i>	Négligence de la règle d'élision de voyelle	Addition	<b>Élision</b>	
<i>De apprendre</i>	<i>D'apprendre</i>				

Ayant donc présenté notre deuxième grille contenant des erreurs intralinguales et de surgénéralisation, nous considérons pertinent de dire que contraire à ce que nous avons supposé, nous n'avons pas trouvé autant d'erreurs d'accord, de négation et d'élision que nous avons prévu. Cela nous fait penser que les structures déjà abordées par les apprenants depuis leur premier niveau de français et considérées des structures fondamentales aux niveaux initiaux sont celles qui présentent le moindre risque d'être une source d'erreurs.

Nonobstant, nous avons repéré que si ces structures sont négligées elles peuvent supposer une rechute pour les étudiants, c'est-à-dire le déclenchement de la répétition d'une erreur auparavant corrigée ou l'apparition des nouvelles structures incorrectes à partir de ce manque d'attention sur la correction. Et de cela, nous considérons que le risque de récurrence dans l'erreur pour les structures déjà étudiées reste constant et ne doit pas être sous-estimé.



Finalement, lors de notre révision nous avons trouvé quelques exemples de structures que nous considérons liées à l'interlangue, en tant qu'elles ne sont pas facilement classifiables ni explicables ni à partir de l'interférence de la L1 ou L3, ni à partir de la surgénéralisation. À notre avis, elles représentent certainement des erreurs intralinguales, émergées d'un stade intermédiaire entre la L1 et la L2 et qui mettent en évidence un processus d'avancement de la langue maternelle vers la langue étrangère. Ci-dessous nous fournissons une très petite liste avec certaines des structures trouvées dans les productions analysées, en expliquant entre crochets notre hypothèse pour quelques unes, et entre parenthèses la structure attendue en cas que l'étudiante l'ait clarifié dans sa correction :

- *Nous allons* [surgénéralisation de inf+terminaison = futur]
- *Je connaîserai (Je connaîtrai)* [surgénéralisation de inf+terminaison = futur]
- *Je te vais raconter* [calque de l'espagnol]
- *Je vais visiter vous* [calque de l'espagnol]
- *Je n'ai connaît (je ne savais pas)*
- *Je serai demenagée à autre pays*
- *Quand tu venu*
- *Je éterai très content*
- *Comment vous savais/comment vous savaiez*
- *Que on puisse/ Que on puisse*

Ces structures nous permettent de penser que les connaissances récemment acquises ou ne pas complètement consolidées, -dans notre cas provenant des thématiques abordées dans le cours, à savoir : futur simple, pronoms relatifs, pronoms COD/COI, parmi d'autres-, sont celles

que se constituent les plus problématiques au moment où les étudiants doivent s'autocorriger, étant donné qu'ils ne les ont pas encore consolidées, ni assimilées.

Au chapitre des conclusions, nous reviendrons sur ce sujet pour présenter nos conclusions par rapport aux modèles d'apparition des erreurs, leur rapport avec l'interlangue et l'incidence de l'autocorrection dans l'apprentissage de français langue étrangère.

### **Deuxième partie : autocorrection et cognition.**

Pour cette étape de l'analyse ici présentée, nous reprenons l'un des objectifs spécifiques de notre recherche, concernant l'évaluation du rôle de l'autoréflexion de l'apprenant vis-à-vis son processus d'apprentissage à partir de l'analyse et l'autocorrection de l'erreur.

À cette fin, nous avons prévu d'analyser trois sous-catégories orientées vers les processus cognitifs concernant l'apprentissage, afin d'explorer de quelle manière l'autocorrection exerce - ou non- un effet sur le développement de stratégies visant la maîtrise de la langue étrangère. Ci-dessous nous exposons ces catégories et ensuite décrivons leur rapport avec l'autocorrection.

- a. Processus cognitifs liés à l'utilisation des stratégies d'autocorrection
- b. Rôle des stratégies d'autocorrection à l'étape d'Interlangue
- c. Incidence des styles d'apprentissage sur la capacité d'autocorrection

#### ***Processus cognitifs.***

Or, notre révision des résultats obtenus en matière de suivi du processus d'autocorrection, qui est intrinsèquement lié au développement d'une conscience métacognitive, nous présentons ci-dessous un échantillon recueilli lors du semestre et qui illustre une fiche d'autocorrection authentique rempli par l'apprenante elle-même :

Figure 6. Exemple de grille d'autocorrection remplie par l'apprenante

FICHE D'AUTOCORRECTION (Examen 2)		
Phrase à Renser	Correction	Explication règle
(...) te raconter sur m'expérience	Mon expérience	-Le genre de l'objet est masculin pour cette raison il est nécessaire utiliser <<mon>>. ⚡ On n'utilise jamais la contraction avec les adjectifs possessifs.
(...) où est m'université	Mon université	-Le genre de l'objet est masculin pour cette raison il est nécessaire utiliser <<mon>>. ⚡ On n'utilise jamais la contraction avec les adjectifs possessifs.
Je suis allée à le Tour Eiffel	à la Tour Eiffel	-On utilise <<la>> devant un nom féminin.
(...) beaucoup de parcs et restos	Des restos	-On utilise l'article indéfini <<des>> devant un nom pluriel.
Un homme qu'est (...)	Un homme qui est	-On utilise le pronom relatif <<qui>> pour s'emploie comme sujet en parlant des personnes.
Un homme qui est americaine	américain	- L'orthographe.
Il aussi adore les langues que moi	Les langues comme moi	-Le conjonction adéquat est <<comme>>.
Nous sommes allées (...)	Nous sommes allés (...)	-Le conjugaison.

Figure 7. Exemple de grille d'autocorrection remplie par l'apprenante (continuation)

J'ai décidé consulter	decidé à consulter	- On utilise la préposition <<à>> quand il y a deux verbes qui se suivent et le deuxième est à l'infinitif.
Premier la voyante	En premier lieu la voyante	-La sémantique.
La voyante m'a dit	m'a devine	-Par la sémantique est préférable utiliser ce verbe. ⚡ Devenir : savoir sans être informé
Ma mere	Ma mère	-L'accent.
Mon père	Mon père	-L'accent.
Mon chain	Mon chien	-L'orthographe.
(...) très heureuse parce qui habite	Parce qu'habite	-On utilise «qu'» devant un nom qui commence par <<h>>. (élision)
(...) dans le pays		
Je suis en train de étudier	d'étudier.	-Devant un nom féminin commençant par une voyelle on utilise <<d'>>.
La melhior	la meilleure	- L'orthographe.
Je ne sais pas quelle la bonne décision	quel est la bonne décision	- L'absence d'un verbe.

Les figures 7 et 8 montrent la correction proposée par l'étudiante de son propre texte, à partir des indices y mis par l'enseignante. Dans ce cas spécifique, les corrections de l'apprenant nous montrent que les tentatives d'accès à la règle lors d'une recherche personnelle de

l'explication adéquate varient en dépendant de ses connaissances préalables et des niveaux grammaticaux auxquels elle peut accéder sans aide d'un pair ou guide plus capable .

Par rapport aux connaissances préalables (règles d'utilisation d'articles, les accents, la conjugaison et l'accord au passé composé), l'apprenante démontre que l'erreur qu'elle avait faite ne se doit pas au manque de connaissances, mais à une confusion ou oubli d'une règle déjà connue (nous aborderons plus en détail des divers types de description et explication d'erreurs dans la deuxième partie du chapitre). Il est également clair que son erreur par rapport à l'élision du pronom possessif (« *m'expérience/ m'université ≠ mon expérience/ mon université* ») s'est due à une surgénéralisation d'une règle d'élision de voyelle devant une autre voyelle, et sa correction montre qu'elle est parvenue à trouver la règle ainsi qu'à son explication.

Nonobstant, nous pouvons aussi voir que dans ce même cas, malgré que la correction proposée était adéquate, son explication pour l'erreur liée aux structures inconnues ou nouvellement acquises (le pronom relatif « qui » que nous avons commencé à étudier légèrement avant) n'était pas correcte et qu'elle était due à une autre surgénéralisation, parue à cause d'une possible interférence avec l'anglais ou la langue maternelle, où on utilise « who », traduit par « qui » en tant qu'un pronom relatif lié aux personnes.

Autres découvertes montrent d'autres scénarios possibles lors de l'autocorrection: Il est possible que l'explication de la règle n'ait pas tenu compte du contexte de dépistage d'erreur proposé par l'enseignante, ce qui résulte en une correction sortie de son contexte et donc pas adéquate. Nous présentons brièvement l'analyse de sa correction qui n'était pas pertinente :

Contexte de soulignement : « *la voyante m'a dit sur ma famille* » → Phrase à corriger : « *la voyante m'a dit* » → Correction proposée : « *la voyante m'a devine* » [sic] → Explication : « *par la sémantique [il] est préférable utiliser [d'] utiliser ce verbe* ».

Une autre possibilité est que l'explication contient elle-même des erreurs, ou qu'une erreur de forme ait lieu par l'interférence interlinguistique phonologique du portugais (« *la melhior* » → la meilleure).

Les exemples de fiches d'autocorrection remplies par les apprenants (Annexe 5), où il est possible de voir à nouveau des modèles d'erreurs réitérées ainsi que d'autres similitudes par rapport aux tentatives d'autocorrection réussies et échouées qui fournissent le contexte qui montre comment le processus d'autocorrection s'est passé d'une manière plus généralisée.

### ***Interlangue.***

Cette deuxième sous-catégorie d'analyse vise une exploration de l'étape d'interlangue abordé au chapitre II et qui rend compte d'une étape transitoire et intermédiaire entre la L1 et la L2. Ici, nous abordons les rapports existants entre l'interlangue, l'erreur et l'autocorrection, rapports mis en évidence par les données collectées à travers les productions écrites des apprenants, la fiche d'autocorrection d'erreurs et les observations lors des séances de tutorat, consignées aux journaux de bord.

Or, nous soulignons que cette partie est liée à l'objectif de recherche que nous avons proposé initialement, par rapport à examiner les différents niveaux d'évolution langagière parus à l'étape de l'interlangue (IL) dans le processus d'apprentissage FLE. À cette fin, nous exposerons ci-dessous certaines découvertes à ce sujet, émergées notamment de l'analyse des productions écrites afin d'avoir un regard général sur les caractéristiques des productions des

étudiants, qui nous supposons se trouvent à un certain point d'évolution langagière dans leur parcours de l'espagnol vers le français.

À cet égard, il s'avère important de clarifier que les apprenants FLE sont en même temps forcément des apprenants d'anglais, et dans certains cas aussi d'italien, portugais et/ou japonais, étant donné que l'université offre des cours de langue optatifs dont une grande partie de la population étudiante de la licence en langues tire profit. Par conséquent, les énoncés présentes dans leurs textes et les erreurs y parues mettent en évidence l'influence externe non seulement de leur langue maternelle, mais aussi d'une autre langue.

Ci-dessous nous présentons certains exemples des erreurs parues dans des textes authentiques, produits par des étudiantes de la classe de français pré intermédiaire (3<sup>e</sup> niveau de langue), afin d'en extraire des exemples des mots ou des expressions qui peuvent rendre compte des processus de consolidation de la L2 encore inachevés ainsi que des indices d'interférence de la L1.

D'une manière générale, les productions écrites analysées préservent la syntaxe de l'espagnol, en particulier quand il s'agit des expressions figées et des calques linguistiques. De cela, une phrase comme « *Nous avons regardé deux vidèos [sic] sur les stéréotypes que les personnes ont des français et des colombiens* » tente de maintenir l'organisation Sujet-Verbe-Objet partagée par l'espagnol et le français.

Concernant les compositions qui se trouvent à mi-chemin de la langue maternelle et la langue cible, nous avons trouvé que certains énoncés contenant des modifications (changement, addition, élision) semblent conflictuels pour les apprenants. Ainsi, par exemple les énoncés : « *les gens utilisent* » et « *Il y a personnes [sic]* », font penser que les graphèmes qui se

transforment, comme dans le cas du changement de « z » de l'espagnol par « s » en français, et les particules ajoutées comme le « des » manquant, peuvent rendre compte de l'existence des constructions qui reflètent la L1 et comportent une maîtrise incomplète de la L2, caractéristique de l'étape d'interlangue.

Nonobstant, par rapport aux structures portant des changements sémantiques d'une langue à l'autre sous la forme des *faux amis*, nous avons repéré que l'utilisation de « *pourtant* » en tant que connecteur d'opposition et non de cause-effet -tel que « *por tanto* » le serait en espagnol-, met en évidence un dépassement d'une erreur morfo-lexicale d'origine sémantique potentiel.

Or, certaines découvertes obtenues par des fiches d'autocorrection se sont avérées être significativement similaires aux trouvailles des productions écrites, concernant la nature des erreurs évoquant la langue maternelle. Ainsi, l'expression « *avoir classes* » qui devait être corrigé par l'étudiante ressemble considérablement celle de l'espagnol « *tener clases* », car on n'a pas tenu compte de la règle d'ajout du nom indéfini pluriel obligatoire en français. Également, l'utilisation de l'énoncé « *les françaises* » dans un contexte de généralisation des habitants du pays, nous renvoie au mot espagnol « *los franceses* », phonologique et visuellement plus similaire de la construction utilisée et non de la correcte, c'est-à-dire, « *les français* ».

Poursuivant l'analyse des énoncés parus dans la fiche d'autocorrection, on peut voir que ce processus de correction et explication de la nature des erreurs bien que fréquemment s'est avéré pertinent, peut aussi mener à la surgénéralisation de l'application des règles, comme dans le cas d'utilisation de l'accord féminin pour les participes passés des verbes utilisant l'auxiliaire avoir au passé composé. De même, nous pouvons voir une récurrence dans l'erreur « *beaucoup*

*des* » qui avait été antérieurement corrigé sur la fiche, ainsi qu'une tentative échouée de correction « *cet semaine* → *ce semaine* ».

D'un point de vue global et en relation avec nos objectifs de recherche initialement prévus, les productions analysées (Annexes 3, 4, 5, 6 et 7) nous permettent de penser que l'étape d'Interlangue est vraiment un stade d'approximations successives de la L2, certainement influencé par la L1 où et les connaissances préalables de l'élève incitent la construction d'hypothèses du fonctionnement de la langue étrangère. Ce processus est lié à l'existence de l'erreur en tant qu'un élément caractéristique d'acquisition/apprentissage de langue.

Nous analyserons plus en détail nos conjectures à ce sujet au chapitre VI où nous discutons les conclusions du projet de recherche.

### ***Styles d'apprentissage.***

Les apprenants ont complété les questionnaires et en ont tiré leurs propres conclusions des particularités de leur style, et ont organisé l'information en papier (Annexe 7). Le but de ces activités était de leur guider à explorer d'autres manières de se rapprocher des savoirs, en considérant que chaque personne apprend d'une façon particulière.

Les résultats ont montré que la majorité d'entre eux appartient au style visuel, c'est-à-dire, un type d'apprenant qui privilège l'information provenant des stimulations visuelles et parfois ont une tendance à la distraction et à l'oubli quand ils reçoivent des instructions orales.

Il est important de remarquer que comme il est indiqué au journal de bord (Annexe 1), la plupart de la classe s'est déclaré d'accord avec leurs résultats, et juste deux personnes ont commenté qu'elles ne se sentaient pas satisfaites avec les résultats obtenus.



Ces questionnaires nous ont aidé à observer (Annexe 7) le style d'apprentissage particulier à chaque apprenant se met en évidence, comme par exemple, dans le cas des apprenants visuels, qui utilisent plus de couleurs et de dessins pour mieux s'exprimer et organiser l'information. Les listes de caractéristiques et la classification avantages/inconvénients créées par les étudiants ont mis en évidence la pertinence de l'emploi de stratégies métacognitives liées à l'apprentissage et visant l'affermissement des savoirs.

Le rapport que nous avons trouvé entre les styles d'apprentissage et les processus d'autocorrection en relation avec l'autonomisation s'est appuyé sur les postulats d'Holec (1991) au sujet de *l'apprentissage autodirigé*, présenté aux chapitres précédents, dans lequel, l'étudiant est capable de développer stratégies, de prendre des décisions conscientes pour prendre en charge son propre apprentissage.

À cet égard, nous avons observé qu'une sensibilisation par rapport aux styles d'apprentissage s'avère pertinente pour un travail orienté vers la prise de conscience des divers styles cognitives, compte tenu de la possibilité d'adaptation cognitive dont un étudiant conscient de son style d'apprentissage est capable s'il compte avec le guide pédagogique pour s'acheminer vers l'appropriation de son apprentissage.

### **Troisième partie : autocorrection et autonomisation.**

Notre troisième catégorie d'analyse est liée à une réflexion autour de la nature des résultats obtenus à partir de l'application d'une proposition visant une prise de conscience des différences cognitives qui constituent le fondement de l'apprentissage de langue étrangère. Nous réaffirmons nos postulats initiaux concernant l'existence d'un rapport intrinsèque entre

l'autocorrection et l'autonomisation, compte tenu du suivi du processus de correction guidée que nous avons présentée.

Or, une distinction devient pertinente à cette étape, et est celle de nos références à la « correction guidée » et à « l'autocorrection ». Nous ne les considérons pas comme mutuellement excluantes, mais comme deux étapes d'un même processus d'échelonnage visant la mise en pratique des stratégies correctives, au début guidées par l'enseignante, après appliquées par l'apprenant lui-même. Cela tient au fait que le premier type de correction que nous proposons sous la forme du soulignement et l'encerclement des énoncés produits par les apprenants agit en tant qu'un élément déclencheur, en tant qu'un guide qui favorise le repérage des éléments disruptifs présents dans le texte ; tandis que la deuxième étape, celle de l'autocorrection vise le début d'une activité cognitivement supérieure liée à la métacognition appliquée à l'apprentissage de L2.

### ***Processus autonomisants.***

À cet égard, une évaluation des évidences de l'existence d'un processus autonomisant s'avère assez complexe, compte tenu que notre objet d'étude est en même temps une capacité abstraite, difficilement mesurable dont les étapes de développement se chevauchent, ce qui rend compliqué de l'appréhender.

Nonobstant, nous avons décidé de présenter principalement quatre sous-catégories pour l'analyse des processus qui se sont menés tout au long du semestre, toujours visant à rendre compte de nos objectifs fixés, dont l'exploration de l'existence d'un rapport entre l'autocorrection et l'autonomisation de l'apprentissage de FLE et la favorisation d'une exploration de l'erreur d'un point de vue alternatif.

Tenant compte de la susdite clarification, les observations enregistrées aux journaux de bord (Annexe 1) ont pourvu une source d'analyse fondamentale pour notre exploration.

Ainsi, le premier critère dont nous avons tenu compte est la proposition d'utilisation de la grille de formation de mots. Il s'agit d'un élément de nature plutôt cognitive, mais que nous relierions dans ce cas aux processus autonomisants pour établir le rapport que nous avons trouvé entre cet exercice de révision-correction.

Pour cette fin nous avons abordé en classe le sujet des catégories grammaticales, la nominalisation, dérivation parmi d'autres, à partir de ce que les étudiants devaient commencer à remplir eux-mêmes et pendant plusieurs semaines, une grille qu'incluait les catégories grammaticales de nom, verbe, adjectif, adverbe (Annexe 6). Ci-dessous, nous présentons un exemple de la grille remplie par une étudiante :

Table 11. Grille de formation de mots remplie par l'apprenante

NOM	ADJECTIF	VERBE	ADVERBE
APPAREIL	-----	APPARAÎTRE	APPAREMMENT
-----	DOUX/DOUCE	DOUCIR	DOUCEMENT
HONTE	HONTEUX	EMBARRASER	HONTEUSEMENT
-----	-----	-----	-----
BEAUTÉ	BEAU/BELLE	EMBELLIR	BELLEMENT
ÉCLAIRCISSEMENT	ÉCLAIRCISSANT, ÉCLAIRCISSANTE	ÉCLAIRCIR	ÉCLAIRCISSEMENT
-----	-----	-----	-----
RAPIDITÉ/VITESSE	RAPIDE	-----	RAPIDEMENT
CLARIFICATION	CLAIR	CLARIFIER	CLAIREMENT
-----	-----	-----	-----
PLUIE	PLUVIEUX	PLEUVOIR	-----
-----	-----	-----	-----
GENTILLESSE	GENTIL	-----	GENTIMENT
-----	-----	-----	-----
PRINCIPE/PRINCIPAL	PRINCIPAL	-----	PRINCIPALMENT
-----	-----	-----	-----
VÉRITÉ	VRAI	-----	VRAIMENT
-----	-----	-----	-----
CONSEIL	CONSEILLÉ	CONSEILLER	-----
-----	-----	-----	-----
FOLIE	FOU	AFOLLER	FOLLEMENT
-----	-----	-----	-----
GRANDEUR	GRAND	AGRANDIR/GRANDIR	GRANDMENT
-----	-----	-----	CONSCIEMENT
APPARTENANCE	APPARTENANT	APPARTENIR	-----
MAGNIFICENCE	MAGNIFIQUE	MAGNIFIER	MAGNIFIQUEMENT
-----	-----	-----	-----
VIEILLARD/VIEILLESSE	VIEUX	VIEILLIR	VIEILLEMENT

Cette grille s'est avérée être un instrument pertinent pour leur permettre d'explicitier la structure morphologique des mots, et en même temps, et pour les aider à identifier quelques erreurs qu'ils faisaient surtout à cause d'un manque de conscience catégorielle.

Nonobstant, bien qu'en général les étudiants ont été capables d'arriver - soit par la consultation du dictionnaire, soit par l'application de la règle- aux règles de formation des mots réguliers et ceux irréguliers ou exceptionnelles, il est devenu également évident que l'explicitation catégorielle et les indices pour arriver à la règle de formation n'a pas complètement évité que quelques étudiants échouaient dans leur tentative de formation ou qu'ils aient négligé quelques régularités présentes dans la structure de la langue, comme par exemple, que la formation des adverbes tient normalement compte de la forme des adjectifs *féminins*, comme en espagnol.

Également, nous avons repéré que notre deuxième élément d'analyse, c'est-à-dire, les séances de correction entre pairs où les apprenants devaient réviser les textes rédigés par leurs camarades de classe et suivre le même processus de marquage (soulignement, encerclement de mots) que l'enseignante a suivi pour réviser leurs textes, ont résulté un défi pour eux. Le défi est devenu évident particulièrement en deux manières : au niveau du manque de certitude absolu de ce qui constituait une erreur ou non, et aussi au niveau de la responsabilité dont ils ont déclaré avoir besoin pour être capables de réviser les textes de leurs camarades et d'en être les garants (Annexe 8).

Nous présentons ici notre troisième élément de révision des processus autonomisants avant d'en donner nos réflexions. Cet élément désigne dans notre recherche l'espace pédagogique que nous avons offert sous la forme des séances de tutorat. Ces séances, fixées hebdomadairement et proposées à la classe entière d'une manière non-contraignante mais

ouvertes pour ceux y voulant aller, ont constitué l'occasion d'avoir une session plus personnalisée avec les étudiants intéressés.

Lors de nos sessions, nous avons consacré ce temps à répondre tout type de questions et de doutes que les étudiants pourraient apporter, à réviser le tableau de formation de mots, la fiche d'autocorrection ainsi que des exercices ou tâches spécifiques appartenant à la classe ; tout cela afin de suivre leur processus d'autocorrection, à écouter les impressions des étudiants et y réfléchir ensemble.

De cela, nos séances personnalisées nous ont permis d'arriver à trois conclusions principales par rapport au lien entre l'autocorrection et l'autonomie. Premièrement, les processus cognitifs derrière la réalisation de l'exercice de formation de mots, vise la réalisation d'une tâche qui entraîne une participation plus importante de la part des étudiants, qui doivent également trouver leurs propres moyens pour établir des rapports linguistiques fondées sur les régularités structurelles de la langue.

Deuxièmement, la correction entre pairs s'est avérée un exercice intéressant en ce sens qu'il permet que les apprenants remplissent un rôle plus actif dans leur apprentissage, ce qui assouplit les rapports d'autorité dans la salle de classe, qui est en fin de compte, une des caractéristiques d'une éducation un pas plus proche de l'autonomie.

Dernière point mais pas le moindre, l'assistance volontaire aux tutorats ont révélé qu'un travail de promotion de l'autonomie est toujours soumis à la volonté de l'apprenant d'y participer car il s'agit d'un processus de nature non-contraignante où il doit être lui-même qui décide de prendre en charge son apprentissage.

### *Attitudes et impressions.*

Notre dernier point de réflexion à ce sujet comporte une reprise des situations observées, ainsi que les opinions et commentaires par rapport à la méthodologie d'enseignement/apprentissage mis en pratique lors de la recherche dont ils ont fait partie. Notre processus d'enquête a requis une révision des journaux de bord des apprenants et de leurs réponses au questionnaire appliqué à la fin du cours pour recueillir leurs impressions générales du parcours.

Cet aspect vise une exploration de l'erreur tant d'un point de vue pédagogique, en encourageant une exploration de l'erreur d'un point de vue alternatif, que d'un point de vue de recherche, à partir de l'identification des implications de l'existence de l'erreur dans l'apprentissage FLE et l'existence d'un rapport entre l'autocorrection et l'autonomisation.

Ainsi, nous avons abordé une révision analytique de ce que les apprenants ont eu à dire concernant les pratiques menées tout au long du cours dont l'autocorrection et correction guidée, l'exploration des styles d'apprentissage et le travail catégoriel en grammaire et les exercices métacognitifs visant l'erreur. Bien entendu, nous considérons également que la présence de l'autoévaluation devient fondamentale pour un projet qui tend à analyser l'incidence de l'application d'une méthode alternative de correction plus centrée sur l'apprenant.

À cette fin nous avons analysé les deux questionnaires conçus pour connaître les impressions des étudiants par rapport aux contenus et au développement du cours et également par rapport à leur autoévaluation. Ci-dessous nous en commenterons nos conclusions générales. De la classe de 20 apprenants, 15 ont répondu aux questionnaires.

### **Questionnaire 1 : Évaluation du cours**

D'un côté, et relatif à l'environnement de la classe et la contribution à l'apprentissage, les résultats indiquent que les impressions sont d'une manière générale, positives. La plupart des apprenants décrivent l'environnement de la classe comme « un défi positif », « motivant » et « favorable pour l'apprentissage » et ils semblent avoir trouvé dans notre proposition une contribution à l'affermissement de leurs compétences et une opportunité d'aborder le français d'une manière différente (Annexe 9).

Également, les résultats montrent que la majorité d'apprenants perçoit d'une manière favorable la compétence et réactivité de l'enseignant concernant sa disposition et disponibilité et l'organisation des séances et la rétroaction fournie lors du cours. Nous relierions ces opinions au but fondamental de cette recherche d'offrir aux apprenants un processus de révision continue de leur progrès -ou recul- et de les doter des ressources métacognitives d'action pour qu'ils puissent commencer à prendre en charge leur apprentissage.

D'un autre côté, les questions ouvertes nous permettent de voir que bien que quelques étudiants aient souligné que l'utilisation de la langue, la grammaire et les matériaux utilisés en classe sont importants, quelques autres ont trouvé l'autocorrection pertinente et utile et ont aussi déclaré d'avoir bien apprécié l'intérêt de l'enseignante pour leur processus et progrès.

Par rapport aux aspects les moins utiles et les suggestions d'amélioration du cours, les réponses obtenues nous ont permis de voir également que les étudiants semblent vouloir encore plus de grammaire dans leurs classes, une utilisation et suivi plus évidents des livres exigés par l'université (méthode de français et livre du plan pour la lecture) dans la classe, et expriment

avoir besoin de plus d'exercices et de pratique grammaticale et une exigence plus stricte des horaires et chronogrammes fixés pour la classe.

Un dernier point mentionné dans les réponses des aspects les moins utiles a été lié à la réponse de deux personnes qui ont considéré le journal de bord comme un aspect peu utile, l'un desquels commente qu'il n'a pas été fait à temps. À cet égard, notre analyse de la situation nous a mené à penser qu'il est possible que les étudiants continuent marqués par le système contraignant de l'hétéronomie institutionnelle de l'apprentissage, système auquel ils doivent avoir constamment une imposition qui rend obligatoires et forcées les tâches et activités d'apprentissage (Annexe 1).

### **Questionnaire 2 : Autoévaluation**

Ce questionnaire a été désigné pour identifier les perceptions collectives des apprenants relatif à leur processus individuel lors de la classe. Encore une fois, les résultats que nous décrirons ci-après, nous permettront d'identifier les facteurs qui ont eu une incidence sur le parcours éducatif des étudiants.

D'une manière générale, les réponses des apprenants nous permettent de penser qu'ils reconnaissent que la participation, assiduité et attitude sont des facteurs fondamentaux pour le développement et affermissement de l'apprentissage (Annexe 10). Ils sont ainsi conscients que les circonstances externes (tels que les arrivées en retard, l'absentéisme, le manque de participation) ainsi que les internes (attitude, timidité) influencent le processus éducatif.

Or, en ce qui concerne leur opinion sur l'autocorrection, la plupart des apprenants ont déclaré la reconnaître en tant qu'un élément positif, une stratégie métacognitive utile et une



méthode différente de se rapprocher de la correction. Également, ils ont exprimé une conscience vis-à-vis l'existence d'un rapport entre l'autocorrection et la prise de conscience métacognitive de leurs erreurs -surtout au niveau grammatical-, ainsi que d'un rapport entre ce processus et l'autonomisation de l'apprentissage.

Nonobstant, la majorité des étudiants ont aussi déclaré qu'un défi principal dans ce processus a été la difficulté à identifier les erreurs eux-mêmes ainsi qu'à trouver l'explication et la règle même après l'avoir trouvé. Similairement, quelques étudiants avouent d'avoir eu du mal à cette tâche car malgré avoir identifié et corrigé une erreur ils oublient souvent les règles et ont risque de récurrence dans l'erreur.

Et finalement, par rapport à la projection future du processus d'autocorrection initié en classe, les résultats ont montré que seule une personne a déclaré n'avoir pas le temps suffisant pour continuer ce processus, tandis que la grande majorité des étudiants a exprimé être intéressée à continuer à utiliser les stratégies de correction autonome dans leur formation en langues.

Nous considérons donc que les réponses aux questionnaires ont démontré d'un point de vue global que la mise en pratique du processus d'autocorrection a été favorable pour les apprenants et pour le processus de la classe de français.

Également, leurs impressions ont mis en évidence des résultats positifs en matière de la prise de conscience métacognitive, de leur disposition à voir l'erreur comme un indicateur de leur processus et une opportunité de prendre en charge leur propre apprentissage à partir d'une méthodologie visant l'autonomisation dans leur formation.

De cette manière, nous concluons ce chapitre de présentation et analyse des résultats obtenus lors de notre recherche. Le chapitre suivant compile notre parcours de recherche et

présente les conclusions générales que nous en avons tiré par rapport à la portée de l'autocorrection chez les apprenants de FLE.

## **Chapitre VI : conclusions et implications**

Cette partie recueille les conclusions générales de notre projet de recherche, ainsi que les recommandations que nous considérons pertinentes à ce sujet.

### **Conclusions.**

Notre parcours de recherche s'est démontré une expérience très enrichissante d'une manière tant professionnelle que personnelle. Nous avons fait de notre mieux pour mener un processus conscient, rigoureux et très engagé à faire des contributions aux études portant l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, en particulier, au contexte colombien.

Les résultats de notre étude ont bien fait la lumière pour nos postulats et hypothèses initiales concernant l'applicabilité et pertinence d'une approche constructiviste-cognitiviste au milieu institutionnel. Dans cette section nous présenterons les conclusions générales du projet, en espérant qu'elles seront utiles pour l'enrichissement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de FLE.

Premièrement, notre objectif de caractériser l'erreur dans l'apprentissage de FLE nous a mené à observer qu'en suivant la pensée de Vygotsky (1962), l'apprentissage humain est fondamentalement un processus d'essai et échec constant par rapport au passage de la pensée au langage, étant donné que les erreurs font partie essentielle de la formation dans n'importe quel domaine qui implique l'acquisition de nouvelle information.

Tel que l'auteur le souligne par rapport à l'apprentissage en général, nos résultats amènent à constater ses postulats, en ce sens que l'apprentissage de L2 n'est pas si différent de l'apprentissage de L1 dans leur nature d'essai et échec, de correction de la part des guides plus capables, et de la réception constante de rétroaction dont l'apprenant bénéficie, tenant compte que

l'erreur et la correction font partie naturelle de l'apparition des erreurs caractéristiques aux divers stades d'acquisition/apprentissage de la langue.

L'erreur est significative en tant qu'elle apporte d'information sur plusieurs éléments fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, à savoir : l'état de développement cognitive de l'apprenant, son aptitude de découverte et exploration de la structure de la langue, les dispositifs qu'il utilise pour appréhender des nouvelles unités linguistiques et les stratégies cognitives (mémorisation, classification, réorganisation, adaptation, catégorisation, inférence, etc.) mises en place par l'apprenant dans son processus.

Les structures récemment étudiées demeurent celles où la plupart d'erreurs apparaissent, soit sous la forme de nouvelles erreurs, de confusions avec des structures déjà étudiées, ou soit sous la forme d'une nouvelle structure qui n'appartient pas ni à la L1 ni à la L2, ce qui a un rapport avec les stratégies universelles d'apprentissage analysées à partir de l'Analyse Contrastive qui a donné origine à l'hypothèse de l'Interlangue dont nous avons parlé au chapitre II.

Principalement et en relation avec l'objectif de recherche lié à examiner l'étape d'Interlangue, les résultats obtenus dans cette catégorie, nous font voir que cette étape intermédiaire semble confirmer les postulats de Selinker (1972) par rapport à l'interlangue en tant qu'un stade transitoire contenant des caractéristiques particulières qui le distinguent. Ce stade nous indique -en tant qu'enseignants- l'état du progrès de l'étudiant par rapport aux objectifs linguistiques du programme de classes de l'université (Annexe 11), et met en évidence pour nous -en tant que chercheurs- des indices liés à l'apprentissage de français langue étrangère et à la mise en application de stratégies d'apprentissage de L2.

D'un point de vue cognitive et par rapport à notre objectif de recherche visant la description de l'incidence de l'autocorrection de l'erreur, nous réitérons les postulats de Krashen (1982) à partir de son Modèle du Moniteur, à partir desquels il soutient que l'apprentissage de langue étrangère ressemble à celui d'acquisition de la langue maternelle, où l'apprenant arrive à maîtriser la langue seulement après plusieurs tentatives échouées.

À cet égard, nous avons observé que l'Hypothèse du Moniteur de Krashen (1977) que nous avons abordé au chapitre II, apporte des indices très significatives par rapport au lien entre la conscience et les fonctions cognitives liées à la planification, édition et correction. Cet aspect est aussi lié à notre objectif de définir le rapport entre autocorrection et autonomisation.

Contrastant les trois conditions que, d'après lui, doivent être remplies pour maîtriser l'apprentissage de langue (temps suffisant pour la correction, mise d'accent sur la forme et connaissance de la règle) et les résultats que nous avons obtenus, nous avons observé que remplir la grille d'autocorrection a été un exercice significative lié à l'autonomisation de l'apprentissage en ce sens qu'il permettait aux apprenants d'avoir le contrôle du temps qu'ils étaient prêts à investir pour réaliser une correction dédiée de leurs erreurs, ce qui entraînait une tâche cognitive plus consciente visant l'analyse détaillé des erreurs afin de trouver eux-mêmes, des réponses à leurs doutes à partir de la consultation des ressources disponibles (sur internet, au numérique, aux manuels, aux séances d'accompagnement individuel, parmi d'autres) et ultérieur confirmation de leurs hypothèses tant en classe qu'aux tutorats.

Étroitement lié aux constatations susmentionnées, l'objectif de recherche que nous avons fixé au sujet de l'analyse de l'influence des styles et stratégies d'apprentissage sur l'individualisation de ce processus, les activités mises en place en accord avec ce but nous ont aidé à constater l'existence des diverses manières d'apprendre et de se rapprocher de la connaissance.

Nous avons observé à partir des observations consignées lors de la recherche qu'un exercice conscient et dédié d'exploration du style propre (Annexe 7), articulé à l'application de l'autocorrection, a permis à certains apprenants de mieux organiser l'information, à mieux identifier leurs points forts et faibles. Tout cela aboutit à la possibilité d'arriver à identifier dans leurs erreurs une opportunité de reformulation, re-catégorisation et mémorisation des régularités structurelles de la langue.

Or, en ce qui concerne les aspects humains liés aux résultats obtenus, la réponse des apprenants vis-à-vis l'autocorrection, nous avons observé que bien que les apprenants aient démontré d'avoir bien profité de cette méthodologie d'autocorrection, et quelques-uns ont déclaré d'être prêts à continuer à l'utiliser dans des futures occasions, il ne s'agit pas d'une méthodologie infaillible, car nous avons trouvé que certaines corrections proposées par les apprenants peuvent encore contenir des erreurs ainsi que quelques autres en créent des nouvelles.

Dans cette même ligne, quelques autres scénarios se sont devenus évidents, à savoir : la résistance à la correction, l'accès limité à la règle, l'existence de phrases complexes contenant plusieurs erreurs dont on ne corrige que certains, ou l'apparition des nouvelles erreurs lors de l'explication de la règle de correction à la qu'ils sont arrivés. Cependant, nous trouvons que toutes ces caractéristiques semblent avoir leur origine dans l'étape d'Interlangue qui fait partie de notre soutien théorique et qui déclare que l'erreur fait partie essentielle de l'apprentissage de tout type, et notamment, de l'apprentissage de langue étrangère.

Concernant les aspects affectifs et émotionnels qui font partie de l'apprentissage, nous avons trouvé que même si les apprenants se sentent favorablement défiés par cette méthodologie d'autocorrection, quelques fois qu'ils n'arrivent pas à la règle arrêtent de tenter de trouver l'explication. Ainsi, il nous semble qu'il est important que les enseignants soient conscients des

facteurs motivationnels liés à cette proposition, étant donné qu'elle ne suit pas les méthodologies traditionnelles de correction qui mettent la responsabilité du côté de l'enseignant et empêchent que l'apprenant jouent un rôle actif dans leur apprentissage.

En plus, les résultats obtenus ont mis en évidence que le risque de récurrence dans l'erreur pour les structures déjà étudiées reste constant et ne doit pas être sous-estimé ni par le professeur ni par l'apprenant, gardant à l'esprit que l'apprenant aura toujours besoin des stratégies d'affermissement des connaissances acquises.

Finalement, nous sommes conscients que nous envisageons un défi pédagogique concernant la mise en œuvre des pratiques qui tentent de bouleverser le système éducatif traditionnel, ce que nous avons bien confirmé puisque l'incidence favorable de cette méthodologie que nous proposons est soumise à la volonté de l'apprenant et indéniablement dépendante aussi du contexte éducatif colombien.

### **Limitations du projet.**

Dans cette section, nous reprenons les limitations de notre projet, abordés au chapitre III, en ajoutant des éléments caractéristiques généraux de ce type de recherche, et de la nôtre en particulier, afin de mieux exposer nos raisons pour ne pas nous engager dans un processus de démonstration et constatation positiviste qui ne correspond pas à la nature de la réalité que nous avons décidé d'explorer à notre contexte spécifique de recherche en sciences humaines.

En suivant cette clarification, nous considérons aussi pertinent de préciser les niveaux les plus significatifs qui ont marqué la nature observatrice et interprétatrice de notre recherche au lieu d'une étude visant la démonstration, l'épreuve, la vérification, voire la validation d'après le paradigme positiviste.

- **La population** : les apprenants qui ont fait partie de cette recherche se sont caractérisés par l'intermittence dans la fréquentation des classes, ce qui a affecté dans une certaine mesure, la collecte de données, ainsi que la continuité de la révision des processus d'autocorrection hors des séances de classe, c'est-à-dire, aux séances de tutorat.
- **Le contexte institutionnel** : compte tenu des calendriers académiques, les restrictions dans les temps d'application des dispositifs de recherche, cet facteur a représenté l'un des plus importants, dû à l'impossibilité de planification d'un projet de recherche mixte prenant compte tant de données qualitatifs que quantitatifs, pour en créer une étude complémentaire qui permettait une rapproche plus méthodique lié au comptage des répétitions et à la fréquence d'apparition d'un certain élément relevant pour la démonstration quantitative.
- **La volonté des participants** : gardant à l'esprit qu'il s'agissait d'une recherche-action dans laquelle l'autocorrection et autonomisation étaient étroitement liées, le suivi des processus d'autocorrection d'erreurs dans la grille de correction s'est difficulté par la volonté -ou son absence- a certainement influencé la régularité de la participation aux activités proposées, ainsi que la collecte de données et leur postérieur analyse.
- **La subjectivité** : cet élément est toujours présent dans la recherche en sciences -tant humaines qu'exactes- étant donné la nature complexe de l'être humain immergé dans une réalité en constante transformation et modification, changements dont il fait partie. Bien que la responsabilité du chercheur est de réduire son biais par rapport à la problématique étudiée, et de prendre les décisions pertinents pour en s'assurer, il est vraiment impossible en tant qu'êtres humains, de garantir ou démontrer une objectivité infaillible au contexte de recherche. Nous pouvons assurer pourtant, que nous avons appliqué toute la rigueur que nous



avons considéré possible dans une étude de ce type, mené dans les conditions spécifiques de planification et d'action de cette recherche au contexte institutionnel colombien.

Dans ces conditions, ceci signifie que notre recherche ne tente pas de faire des démonstrations infaillibles, mais qu'elle s'efforce premièrement d'observer, et puis de décrire et analyser cette réalité particulière d'un point de vue humain, tant individuel que collectif. Pour cette raison, nous construisons une connaissance de la réalité sociale dans un processus d'exploration et analyse théorique d'une perspective holistique car il s'agit de comprendre l'ensemble de qualités interdépendantes qui caractérisent un certain phénomène, où tant les participants que la réalité elle-même sont susceptibles de transformation.

Il est pour cela que notre étude a accordé une très grande validité aux perceptions, commentaires, attitudes, opinions des apprenants, en considérant qu'ils ont agi en tant que la source primordiale d'obtention de l'information analysée. Il est donc impossible pour nous de négliger leurs contributions à ce projet, gardant à l'esprit que la recherche qualitative se soutient aussi par la validité des constatations non quantitatives, encadrées par l'interaction humaine et la réalité incommensurable et toujours changeante.

Nous ne voulons pas pourtant faire l'apologie du manque de rigueur, de structuration ou de précision des constatations parues lors d'une étude de recherche qualitative, mais au contraire, nous voulons souligner que dans cette recherche, nous nous rapprochons de la réalité à partir des données non quantitatives, tenant compte qu'elle a été immergée dans un processus susceptible aux subjectivités, contradictions et transformations, non seulement des participants, mais aussi des contextes d'interprétation des données obtenues.

### **Questions pour des futurs travaux de recherche.**

Premièrement, nous considérons qu'il serait pertinent d'étudier quel type de modifications méthodologiques pourraient être plus favorables pour la mise en évidence des remarques relatives à l'erreurs dans la production écrite des apprenants, en considérant que possiblement l'application de conventions plus explicites pour guider la correction serait plus évidente pour les apprenants qui commencent ce processus.

Deuxièmement, à notre avis, il faudra penser en plus de détail quels seraient les conditions idéales, en parlant du contexte, pour mieux favoriser la mise en pratique des propositions de ce type, gardant à l'esprit que le contexte colombien et sa législation par rapport à la souplesse de la formation ne semble pas de favoriser la notation formative sinon la sommative, à cause du besoin institutionnel d'homogénéisation.

Finalement, nous sommes convaincus de la pertinence, de l'utilité et du potentiel des stratégies d'autocorrection compilées dans ce projet, et nous espérons que des futures recherches dans ce domaine puissent rendre compte de la création et mise en pratique de procédures pratiques d'articulation d'une proposition comme la nôtre au contexte éducatif actuel, dans lequel l'erreur demeure considérée un élément disruptif et non -tel que nous le concevons- l'évidence du progrès langagier de l'apprenant.

## Références

- Ackermann E. K. (2004). *Constructing knowledge and transforming the world*. In: Tokoro M. & Steels L. (eds.) *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning*. IOS Press, Amsterdam: 15–37.
- Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. En *Language Learning*, 26 (2), pp. 297-320.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: Puf.
- Barbot, M.J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Baribeau, C. (Novembre de 2004). L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. *Colloque d'automne de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ)*. Université du Québec à Trois-Rivières. Québec, Canada. Récupéré de:  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)
- Benson, P. & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.

- Bernardi, P., & Mozillo, I. (Juin de 2015). Portugais et français en contact en classe : l'interlangue à l'écrit. *Ombres et lumières (15)*. Conférence menée au XIII Congrès national des professeurs de français. *Ombres et lumières (15)*
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Créatif.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Landure C. & Boulton A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp: La Revue Du GERAS(57)*, 11-30.
- Caderno, S. E., & Fuentes, L. C. (1998). *El error y su corrección*. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 473-482) Servicio de Publicaciones.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *International Review of Applied Linguistics* 9:p. 149-159
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Duda, R. (2001). Apprentissage autodirigé : le rôle du conseiller. *Le français dans le monde* 318, 34-36.
- Dušková, L. (1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *IRAL*, 7:11-35.

- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espiñeira, S. & Caneda, L. (1998), El error y su corrección. En M. C. Losada, J. F. Márquez & T. E. Jiménez (coords.) (1999): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Servicio de Publicaciones.
- Felde, R. & Soloman, B. (1991). *L'Indice des styles d'apprentissage*. Questionnaire style d'apprentissage. Récupéré de : <http://www.psychomedia.qc.ca/tests/indice-des-styles-d-apprentissage/questions/1?page=1>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva
- Frodesen, J. 2001. Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 233-248). Boston: Heinle
- Habert, B. & Nazarenko, A. & Salem, A. (1997) *Les linguistiques de corpus*, Paris: Armand Colin.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, pp 75-87.  
Récupéré de : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- Holtzer, G. (1995). *Autonomie et didactique des langues*, Annales littéraires de l'Université de Besançon / Les Belles-Lettres.

Ibañez, J. (1989): *Perspectivas en la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*.

En F. Alvira, J. Ibañez y M. García Ferrando: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid, pp. 49-83

Ibarrola, A. (2013). Reformulation and self-correction: Insights into correction strategies for EFL writing in a school context. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 29-49.

Johns, T. (1991a). *Should you be persuaded: two examples of data-driven learning*. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. English Language.

Johns, T. (1991b). From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. *English Language Research Journal*(4), 27-45.

Karra, M. (2006). *Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in*

*Language Teaching*. Récupéré de: <http://www.proz.com/translation-articles/articles/633/>

Khatra, S. (2013). *Je parle du français, où ?*. Innsbruck : Innsbruck University Press.

Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the monitor model. *Tesol*, 144-158.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lennon, P. 1991. Errors: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics* 12:180-196.

Loewen, S. (2007). Error Correction in the Second Language Classroom. Récupéré

de : <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2007.pdf>

- Londoño, D. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 135-146.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: some methodological considerations. *Language learning*, 28, 309-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x>
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>.
- Park, H.S.. (2010). *Teachers' and learners' preferences for error correction*. Récupéré de: [https://www.researchgate.net/publication/268032954\\_Teachers'\\_and\\_learners'\\_preferences\\_for\\_error\\_correction](https://www.researchgate.net/publication/268032954_Teachers'_and_learners'_preferences_for_error_correction)
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir. *En Fmonde*(154), 29-36.
- Rahmatian, R., & Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume*. 1(2), 105-123.
- Ribas, R., & D'Aquino, A. (2004). La corrección de errores como instrumento didáctico. *Actas del programa de formación para el profesorado de Español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Munich.
- Santos, M. J. (2003). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia.
- Selinker, L. (1969). «Language transfer». En *General Linguistics* 9, pp. 67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-232.

Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. En *Language Learning* 32, pp. 69-82.

Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied Linguistics*(7), 144-66.

Tedick, D. (1998, May). Research on Error Correction and Implication for Classroom Teaching.

Récupéré de : <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/May1998.pdf>

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vasilachis de Gialdino, I, (1992). Métodos cualitativos. *Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires. Argentina, (pp. 23-25). Centro Editor de América Latina.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA MIT Press.



## Annexes

### Annexe 1. Journaux de bord de l'enseignante

Date	# d'étudiants	Activité	But	Description	Interprétation
Le 17 mars	19 étudiants	Atelier d'autocorrection d'erreurs	Réfléchir autour des conventions de repérage d'erreurs et en proposer une correction	Les étudiants obtiennent leurs textes révisés et marqués. Ils révisent le document retourné et écrivent les mots et phrases soulignées ainsi que leur proposition de correction dans la grille d'autocorrection. Ils proposent les corrections avec l'aide du dictionnaire et des consultations sur l'internet. À la fin de la séance les étudiants retournent leurs fiches remplies à l'enseignante qui les apportera la prochaine classe rerévisées.	L'attitude des étudiants est favorable, bien que quelques-uns démontrent un peu de réticence pour cet approche qu'ils disent considérer un peu « expérimental ». Nonobstant, quand ils reçoivent leur texte souligné, normalement déclarent d'avoir rapidement identifié quelques erreurs, ce que nous considérons plutôt <i>fautes</i> , étant donné qu'elles peuvent être expliquées comme dues à un manque d'attention et non forcément à une connaissance insuffisante de la règle.
Date	# d'étudiants	Activité	But	Description	Interprétation
Le 31 mars	16 étudiants	Questionnaire styles d'apprentissage	Favoriser la sensibilisation par rapport à l'existence des théories cognitives liées aux styles d'apprentissage et emplir un questionnaire portant sur ce sujet	L'enseignante présente à la classe certains documents écrits et audiovisuels contenant des informations sur le sujet. Ensuite les étudiants remplissent deux questionnaires de style d'apprentissage qui visent à identifier leur style dominant	Cette activité nous a permis de réfléchir autour d'une thématique cognitive dont la fin est de parvenir à explorer les théories sur ce sujet et analyser si l'on en d'accord ou non. Les étudiants ont démontré une attitude favorable pendant l'activité et la plupart d'entre eux s'est déclarée d'accord avec résultats obtenus et seulement deux personnes n'ont pas été d'accord. Cet exercice a aussi favorisé d'identifier la manière dont les étudiants s'approchent usuellement de la

					connaissance afin de tenir en compte ces différences dans la préparation des classes.
<b>Date</b>	<b># d'étudiants</b>	<b>Activité</b>	<b>But</b>	<b>Description</b>	<b>Interprétation</b>
Le 19 avril	17 étudiants	Séance de correction entre pairs	Donner la place à un exercice de co-correction collaborative	La séance s'organise de manière similaire à la séance d'autocorrection, nonobstant, cette fois les étudiants révisent le texte d'un camarade de classe, afin de l'encercler, souligner et marquer d'une manière qui suit la même procédure de soulignement que les corrections guidées de la part de l'enseignante. Ils reçoivent aussi un bref exercice grammatical d'un autre camarade, pour le réviser.	À partir de leurs commentaires lors de la séance, et des déclarations plus explicites, nous pouvons dire que les étudiants semblent de bien aimer se corriger entre eux, et voire noter les exercices qu'ils ont révisé (sans que l'enseignante n'ait rien mentionné à propos les noter). Nonobstant, quelques-uns en disent qu'ils sentent avoir trop de responsabilité au moment de corriger aux camarades parce qu'ils ne sont pas complètement sûrs de ce qui est une erreur ou non.
<b>Date</b>	<b># d'étudiants</b>	<b>Activité</b>	<b>But</b>	<b>Description</b>	<b>Interprétation</b>
Le 17 mai	15 étudiants	Évaluation des résultats	Avoir un espace de réflexion générale et mise en commun sur les processus d'apprentissage et autocorrection menés durant le cours.	À cause des démarches académiques, le temps n'a pas été suffisant pour déclencher la discussion et réflexion profondes qui étaient initialement prévues. Après écouter quelques commentaires de la part des étudiants, l'enseignante leur présente ses propres impressions du processus mené. Finalement, la classe reçoit les notes finales du cours.	Malgré leur attitude favorable vis-à-vis l'application d'une méthodologie qui tient compte du rapprochement et construction des savoirs non soumise à une notation sommative et de leurs commentaires positifs par rapport au processus formatif mené pendant le cours, les étudiants ont été très intéressés, voire anxieux de connaître leur notes.

## Annexe 2. Journaux de bord des apprenants

Nom: Mape Cárdenas Sotelo		Date:	Journal # 1	Observations:	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passé composé Grammaire</li> <li>• Présent</li> <li>• COI-COD.</li> <li>• vocabulaire</li> <li>• confiance en moi.</li> </ul>	<p>Quand j'ai commencé le semestre je n'ai compris où j'ai besoin d'utiliser le passé composé</p> <p>Je comprends les conjugation de les verbes et où je mets les complément au présent.</p> <p>Je connais un vocabulaire simple pour décrire les chose et exprimer mon opinion</p> <p>Je savais que j'évite les échecs pour dire les choses que je voulais mais mon professeur du semestre passé m'a rendu l'espoir.</p>	<p>J'ai oublié comment je dois de mettre le COI et COD.</p> <p>J'ai oublié beaucoup des mots parce que je ne les utilisais.</p> <p>Je me sentais mal parce que je croyais que je ne savais rien du français</p>	<p>Je connaissait les auxiliaires et les verbes pour chaque auxiliaire</p> <p>Je rappelle les conjugation de les verbes au présent</p> <p>Je rappelle les mots que j'ai appris</p> <p>J'avais la grammaire et le vocabulaire</p>	<p>La conjugation de les verbes irréguliers</p> <p>Je dois de apprendre plus de verbes pour me exprimer.</p> <p>Utiliser tout les mots que je apprend.</p> <p>Avoir confiance en moi même</p>	

Nom: Mape Cárdenas Sotelo		Date:	Journal # 2	Observations:	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammaire</li> <li>• Futur</li> <li>• Passé composé</li> <li>• Subjonctif</li> <li>• Que-est</li> <li>• COI-COD</li> <li>• négation</li> <li>• y-en-</li> <li>• vocabulaire</li> </ul>	<p>Ce semestre je sens que j'ai appris beaucoup et que je comprend mieux les sujets. J'ai encore doute sur 'y-en' et j'ai besoin de pratiquer la conjugation au subjonctif et futur parce que j'ai des erreurs ou je ne connais pas la conjugation</p> <p>Je sens que je sens mieux mais je encore peur beaucoup quand je veut parler.</p>	<p>Parfois, j'oublie le participe passé de certains verbes au composé et je confonds les auxiliaires pour avoir ou être.</p>	<p>J'ai appris beaucoup de nouveaux mots que seront très utiles pour m'exprimer mieux</p> <p>Je sais que une partie de l'apprentissage est que je fais des erreurs.</p>	<p>Je dois d'étudier les préposition: parce que je ne suis pas la différence entre dans et en.</p> <p>Je peux penser plus rapide pour ne couper par la communication</p>	

Nom : Rodrigo Moreno	Date : 20/02/2017	Journal #1 (début du semestre)	Observations : -----	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer
<p><b>Attentes de la classe</b></p>	<p>Je pense qu'on va avoir un bon semestre. La prof semble être très agréable et aidant. C'est la première fois ici à l'université Javeriana que je ressens ça.</p> <p>D'autre part, j'espère qu'on va étudier des sujets intéressants et on va améliorer beaucoup. Mes camarades semblent être confortables avec la méthodologie du cours et je trouve que c'est très important.</p>	<p>Maintenant, nous sommes en train d'étudier des sujets que nous avons étudié pendant beaucoup de temps. Alors, il faut réviser le passé composé et l'imparfait, mais je considère qu'on peut continuer en étudiant des autres sujets.</p>	<p>Je suis convaincu que j'ai un bon niveau du français. Donc, je pourrai réviser quelques sujets (le passé composé, l'imparfait, le subjonctif et le futur simple) pour pouvoir présenter mon examen DELF B1 le prochaine Juin.</p> <p>En plus, je pourrais étudier des différents types de textes en français.</p>	<p>Il faut que j'apprenne comment développer différents types d'exercices de compréhension des écrits avec différents types de textes. Je trouve qu'on peut analyser types les genres discursifs.</p>

Nom : Rodrigo Moreno	Date : 04-04/2017	Journal # 2 (mi- semestre)	Observations : -----	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer
<p><b>Analyse du cours</b></p>	<p>On a commencé étudier beaucoup de sujets intéressants. Je réfléchi sur mes faiblesses et on a révisé le passé composé et l'imparfait.</p> <p>En plus, je le savais déjà, mais je suis en train de réviser aussi le futur simple. Je considère que je peux pratiquer beaucoup et améliorer mon niveau. C'est une bonne chose de mon cours.</p>	<p>Même si on a commencé étudier des sujets intéressants, on est en train de réviser (encore une fois) le vocabulaire de la maison. Je suis sure qu'on peut étudier une autre chose...</p>	<p>Je pense que la révision de temps a été importante pour pouvoir avancer. Ça sera très important pour le prochain examen DELF B1.</p> <p>De plus, je suis convaincu aussi que mes profs ont été les meilleurs et on va être prêt pour le prochain niveau à l'université.</p>	<p>Il faut réviser le futur simple et l subjonctif parce que je me trompe toujours et je confonds la structure de chaque temps.</p> <p>De même, il faut pratiquer chez moi pour améliorer le niveau de français.</p>

Nom : Rodrigo Moreno		Date : 19-05/2017		Journal #3 (fin du semestre)		Observations : -----	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer			
Réflexion finale	<p>Même si nous avons étudié quelques sujets qu'on avait déjà étudié pendant les semestres précédents, cela a aidé à pratiquer et réviser tout pour l'examen DELF B1.</p> <p>En plus, le cours a été très dynamique et je trouve que la motivation des étudiants a amélioré beaucoup.</p> <p>D'autre côté, on a pu avoir un cours créatif et, personnellement, j'ai pu apprendre beaucoup de choses pour mes futurs cours de français quand je sois prof. Il est très commun que les profs à l'université oublient que nous sommes des étudiants qui seront profs de français comme langue étrangère, donc je trouve ça un point fort du cours.</p>	<p>Je pense que on n'a pas eu des reculs, tout a fonctionné pour réviser et pratique pendant le cours. Ça sera très important et utile pour le prochain examen DELF B1.</p>	<p>Je pense que la compréhension des écrits, c'est un point fort que j'ai, mais en ce qui concerne la production des écrits, il faut travailler un petit peu plus, pour améliorer. Il y a quelques fois dans lesquelles je n'ai pas pu identifier le lieu où je dois poser les accents.</p>	<p>Je pense que je dois renforcer la production orale et je dois prendre une position sur quelques sujets. Mais, aussi il faut avoir l'opportunité de le faire. Par exemple, si on a lu un article sur l'environnement, on peut faire un débat et aussi pratiquer des expressions pour prendre une position et s'exprimer d'une meilleure manière.</p>			

Nom: Walter Muñoz Buitrago		Date:		Journal # 1		Observations:	
Sujet	Progrès	Recul	Points forts	Points à renforcer			
- Le pronom on	Je comprends que le pronom 'on' peut remplacer la gens, nous ou quelqu'un.	J'ai besoin de pratiquer plus avec ce pronom	Je comprends que je peux utiliser le pronom 'on' pour éviter la répétition.	Je ne utilise pas le pronom quand je parle			
La condition avec si	Je peux utiliser l'structure de la condition avec si	Je ne rappelle pas la conjugaison de certain verbes.	Je me souviens de la structure.	J'ai besoin d'étudier des verbes irréguliers.			
les pronoms relatifs	Je comprends l'utilisation des pronoms relatifs.	J'ai besoin d'étudier à nouveau pour se souvenir bien	Je comprends le fonctionnement du COD et le pronom que.	J'ai besoin de pratiquer le pronom 'où'			
Passé composé	Je peux utiliser le passé composé et je comprends quand je peux le utiliser.	Je dois pratiquer plus avec les verbes irréguliers.	Je sais comment conjuguer la majorité des verbes.	Je dois étudier les verbes irréguliers.			



## Annexe 3. Productions écrites

Texte analytique

Quand je marche dans la rue, j'observe beaucoup des choses des gens. La musique qu'ils écoutent, les vêtements qu'ils utilisent, leur manière de s'exprimer... et avec tout cet information on peut créer ou identifier certains aspects de l'identité de chaque personne. Ce ne sont pas forcément réels mais ils nous permettent de fixer connexions ou dissociations avec les autres. C'est ce que j'appelle stéréotypes.

Cependant, quand une caractéristique négative d'un groupe ou culture on parle d'un préjugé. Je pense que c'est très important différencier entre ces deux mots et aussi éviter avoir une attitude biaisée sur cette question. Autant françaises comme les colombiens ont des préjugés envers autres cultures. Beaucoup de colombiens croient que les françaises sont arrogantes qu'ils ne se lavent pas et beaucoup de françaises pensent que Colombie est seulement drogues et violence. Je pense que ce type d'idées que nous formons d'autres pays et les individus qui les composent font partie d'une désinformation qu'on cherche pas à résoudre. Il faut être conscient et attentif avec les différents contextes et surtout investiguer l'origine de ce que nous pensons, être ouverts et respectueux.

Nous avons regardé deux vidéos sur les stéréotypes que les personnes ont des français et des colombiens. Concernant les stéréotypes des français, je ne savais pas la plupart d'entre eux et bien que certains sont drôles, d'autres sont un peu étranges. Concernant les stéréotypes des colombiens, beaucoup des qui sont dans la vidéo sont vrais et ils montrent le plus drôle que notre culture a. Finalement, je pense que les stéréotypes ne sont pas bons parce que ils créent des images sur les personnes qui souvent nous supposons comme certains, sans connaître la réalité de leur; pourtant, ils nous divertissent et ils nous font voir les choses que nous-mêmes ne nous redons pas compte.



Les stéréotypes sont une généralisation que les gens utilisent pour décrire un groupe de personnes. Pour moi, les stéréotypes Français et Colombien sont faux parce que les personnes sont très différentes et nous ne pouvons jamais généraliser une société. Les Colombiens pensent que les Français ne se lavent pas et ils pensent que nous sommes toxicomane. Mais, je connais une Française qui se lave et je suis une Colombienne qui n'est pas toxicomane.

Les stéréotypes sont une forme de discrimination contre les différentes cultures. Il y a des personnes qui établissent une discrimination avec les Colombiens pour le trafic de drogue et refusent l'entrée dans un autre pays parce que ça.

#### Annexe 4. Productions écrites marquées

Vous êtes un étudiant colombien qui habite en France au cadre d'un échange international d'études. Vous écrivez une lettre postale à votre ami(e) pour lui raconter votre expérience de voyage en tant qu'étudiant international. Dans ce texte vous parlez de vos impressions du voyage, de vos nouvelles habitudes et de l'expérience en général, d'une manière comparative entre les deux pays et cultures. Employez les formes du présent, du passé composé, la négation, les verbes pronominaux. 120 mots environ.

21 - Février - 2017

Bonjour, Chère Marie

Comment vous savez j'ai voyagé la semaine dernière ici à la France pour étudier ici six mois. Dans cette semaine j'ai pu évaluer les grandes différences de la France en comparaison à la Colombie. Pendant le voyage pour exemple j'ai pu connaître une femme qui habite à Paris. Elle me disait qu'ici il y avait beaucoup de personnes qui avaient des stéréotypes de la Colombie parce que elle ne connaît pas la culture. Pour ça je crois que cette voyage va être très intéressant pour moi je voulais savoir si la culture de la France c'est comment je le pense. Une différence que j'ai vu quand j'ai arrivé à l'aéroport c'est que la gent qui était très distante en comparaison de la Colombie. Ça parce que il ne parle pas bien (au les) d'autres personnes. L'attitude c'est différente. Aussi ici j'ai vu arriver la nourriture c'est très différente. Sincèrement je n'aime pas la cuisine française. Ici vu ça quand je visitais les restaurants ici parce que je voulais expérimenter le savoir et les différents ingrédients. Et finalement je vais te parler de les lieux. Ici il y a beaucoup de lieux différents. Comment en la Colombie mais l'attitude de personnes c'est différent. Pour ça je préfère rester dans ma maison et ne sortir pas beaucoup. J'aime la France mais je voudrais te voir et aller ici pour devenir cette voyage en un excellent voyage.

Vous me manque

À bientôt

Leidy

Leidy



Bonjour Juliet! Ça va?

Aujourd'hui je suis chez moi avec un ami, je suis très heureuse parce que hier je suis allée consulter une voyante. Je sais que il est incroyable mais il a été très intéressant. Pour commencer, la voyante a dit que je avais cinq cartes et mettre leurs devant moi. Elle a dit aussi que les choses dans ma vie actuellement sont très difficiles mais que "vous serez très heureuse pour trois semaines parce que vous ne souffrirez plus pour l'amour". Je ne le croyais pas! Tu sais que ma situation amoureuse est très triste, mais elle m'a dit que je vais connaître une personne dans la fac et que il sera très spécial pour moi. Alors, tu sais que les je suis très triste parce que ma famille sont à la Colombie, donc la voyante m'a dit que ma famille ont un cadeau pour moi, je pense que ils voyageront ici, ils viendront pour visiter le musée du lance. Sur l'université la voyante m'a dit que mes notes allaient améliorer mais que je devrai prendre plus attention le prochain semestre. C'est ça, je te conseille aller consulter une voyante.

Juliet, Laura

Paris, le 22 février 2019

Chère Pauline,

Enfin j'ai trouvé quelques instants pour t'écrire. Normalement je suis en France à Paris. Il y a eu un problème : j'ai mis ma valise dans la Colombie. D'habitude j'avais planifié de m'installer au centre ville (tu te rappelles ?), mais finalement j'ai décidé de me loger chez une amie française. Elle est très gentille et je me rappelle que j'ai la connu à l'université où je fais mon échange international. Alors tu vois les gens sont chaleureux et très sympas comme les colombiens, c'est l'explication de pourquoi je suis très content d'habiter ici. Aussi j'ai déjà essayé les repas typiques comme des escargots, de la ratatouille, du fromage etc. La cuisine française est un peu drôle et bizarre pour moi, parce que à Bogotá on ne mange jamais des escargots. Normalement je ne mange que de la viande. Malgré les deux cuisines sont différents, je trouve délicieux les deux. Aussi j'ai bien profité pour améliorer mon français.

À cause de mes habitudes, ils ont changé un peu. En Colombie, je me réveillais tous les jours à 6 heures, après je prenais une douche et je me brossais les dents. Finalement, je vendais ma petite demeure. Ici à Paris je m'éveille à 9 heures, je vais à la cuisine et je mange ma petite déjeuner. Ce ne sont pas beaucoup des changements, car le plus important ce que je suis plus indépendante. Aussi je ne bois jamais de soda. Tu vois maintenant je joue au basket trois fois par semaine et quelques fois je fais de la randonnée avec mes amis. Finalement je voulais te parler sur la météo, en France il fait beau tous les jours, il ne pleut pas souvent et il fait chaud, c'est très agréable à Bogotá où il pleut et il fait froid chaque jour.

Alors j'ai acheté une petite maison et je sais que tu vas l'aimer. Je vais te laisser le moins possible, donc pour mon retour, ça te dirait d'aller au restaurant?

Amicalement

Laura



## Annexe 5. Fiches d'autocorrection

Phrase à corriger	Correction proposée	Analyse
je n'aime pas la pluie ni le froid	je n'aime pas <u>ni</u> la pluie <u>ni</u> le froid	regle de la négation la forme négative de 'et' ou 'ou' : est 'ni...ni' : est
je n'avais pratiqué	je n'avais pas pratiqué	pour la négation on utilise 'ne...pas' avec le verbe conjugué
Mais je pense que encore c'est facile pour moi.	... je pense c'est toujours facile pour moi	—
Je n'ai pas problème avec la différence en prononciation	... je n'ai pas de problème	'pas de problème' c'est une expression régulière.
lire est compliqué pour moi.	lire c'est compliqué pour moi	On utilise c'est avant d'un adjectif
beaucoup <u>des</u> lieux	beaucoup <u>de</u>	'beaucoup' va toujours avec 'de', sauf si on dit : beaucoup des lieux visités sont chers.
général	?	?
les moyens du transport sont très <u>organisés</u>	organisés	orthographe
Les horaires <u>du</u> classe	de classe	'du' est un article contracté masculin classe et un substantif féminin on utilise de pour avoir liaison
<u>ce</u> semaine	<u>ce</u> semaine	—
nous irons <u>a</u> autre village	nous irons <u>en</u> autre ville	• le village est à la campagne (peut-être) • éviter la cacophonie (on utilise devant un article défini 'des' au pluriel) il manque mettre l'article défini 'des' qui s'utilise avec mots comptables.
avoir <u>classes</u>	avoir <u>des</u> classes	fémémin
la danse colombien <u>(salsa)</u>	colombienne	—
françaises	français	ceci est un substantif masculin
Autant (usado como sin embargo)	pendant, néanmoins.	le signifie d'autant ne correspond pas au contexte

Ça ma fait pleurer / <u>Ça</u> est difficile	Ça ma fait pleurer / C'est difficile	1. placé devant un verbe 2. Pour décrire situations ou objets
j'espere	j'espère que	orthographe : accent grave
un soeur	une soeur	une soeur est féminin
un année	une année / un an	Si l'adjectif qui l'accompagne est féminin on utilise année
n'oubliez	n'oublie	2ème personne ou singulier sans 's' vous → oublions vous → oubliez (impératif)
grosses bisous	gros bisou / gros bisous	orthographe —
beaucoup des activités amusantes	beaucoup d'activités amusantes	Beaucoup de * toujours comme ça.
Après d'avoir manger	après d'avoir mangé	Passé composé
elle s'est baladé	s'est baladée	concordance au féminin avec le sujet et le verbe

Du Anglais	D'Anglais	Comme la mot commence por voyel la liason c'est necessaire
quelque	quelques	C'est pluriel
était	A été	Le correct temp c'est en passé
De la	du	Mot c'est masculin en français
Supposé que	Avait le censé de que	Le correcte mot pour cet contexte c'est censé
Je dú	Je dois	Le verbe doit d'être en infinitif
class	Classe	Le mot c'est féminin
De apprendre	D'apprendre	La liaison c'est nécessaire
Beaucoup vocabulaire	Beaucoup de vocabulaire	« de » c'est nécessaire
écriture	écriture	L'accent c'est nécessaire

Eduar Andrés Ramírez Rodríguez

## Fiche d'autocorrection

Phrase/mot écrite	Correction	Analyse
Elle est une intèrésante personne	Elle est une personne intèrésante	Les adjectif va depuis du nom
Une personne buyant et dangerous	Une personne buyante et dangereuse	Accord en genre
J'étais en train de vivre	J'étais vivais	
Je ne achete pas	Je n'achete pas	
Je serai demenagée à autre pays	Je demenagerai en autre pays	La conjugaison
Elle m'a dit que elle était	Elle m'a dit qu'elle était	L'apóstrofe
La solution etait ga	La solution était ga	L'accent
Tous les étudiant	Tous les étudiants	Accord en numéro
Cependand	Cependant	L'ortographe
Mes parent	Mes parents	Accord en numéro
Je sais qui devrai	Je sais que je devrai	Les pronoms relatifs
Une cours de polittese	Un cours de polittese	Accord en genre
Mon vie	Ma vie	Accord en genre
Nous pendrons	Nous prendrons	L'ortographe
Les Saintoises nous accueillirons	Les Saintaises nous accueilleront	La conjugaison



Voyage en Colombie

phase à reviser	correction	explication règle
Paris le 22 février 2017	Paris le 22 février 2017	le doit a un article défini.
la langue	la langue	'langue' est une mot féminin
pour trouver un travail.	pour trouver une travail	je vais est infinitif
En autre pays	dans une autre pays.	
un peu différent a la vie en Colombie	un peu différente que la vie en Colombie.	'différent' est un adjectif féminin. pour la comparaison est utilisé 'que' la 'Colombie' n'a pas un article défini féminin.
pour plusieurs de choses	pour plusieurs choses	'plusieurs' sans partitive.
le petit-déjeuner est du café.	le petit-déjeuner est du café	je petit-déjeuner café.
exposition d'art	expositions d'art	dans ce contexte la mot doit être en pluriel.
tu ne dois pas payer	tu ne dois pas payer	la conjugaison de 'tu' en présent est dois.
tu peut regarder art	tu peux regarder art	

Ll. Alejandra Madra

21 of 17

phase à réviser	correction	explication règle
elle m'a dit	Elle m'a dit	la conjugaison de avoir est p.c. → pour elle.
pour toute le pays	pour tout le pays	dans ce contexte tout est masculin.
je connaisra	je connaîtra	est la conjugaison du verbe; connaître en future simple.
très sympathic	sympathique	'sympathic' n'existe pas en français.
je peut dit	Je peux dire	'peut' est la conjugaison de être-1. et dit aussi.
des enfants	d'enfants	d'après de 'de' il va une voyelle de avoir avec apostrophe.
autre chose	autre chose	c'est la orthographe correcte de autre.
Elle dit	Elle a dit	la conjugaison est la forme composé.
je ne me marie avec est professeur.	je ne me marier avec ce professeur	'marie' est infinitif. ce: est masculin et professeur ne existe pas en français.
je sera le personne plus jeune du monde	je serai la personne la plus jeune du monde	'personne' est féminin. la plus: superlatif.
je aurai	j'aurai	avec apostrophe.

Annexe 6. Grilles de formation de mots

NOM	ADJECTIF	VERBE	ADVERBE
CORPS	CORPULENT/CORPOREL	-	-
DOUCEUR	DOUCE	-	DOUCEMENT
HONTE	HONTEUX	AVOIR HONTE	HONTEUSEMENT
FORCE	FORT	FORCER	FORCEMENT
-	BEAU/BELLE	EMBELLIR	BELLEMENT
ÉCLAIR/ÉCLAIREMENT	ÉCLAIR	ÉCLAIRCIR	-
GRANDEUR	GRAND	AGRANDIR/GRANDIR	GRANDEMENT
GROGNEMENT	GROGNON	GROGNER	-
CLAIRE	CLAIR	CLARIFIER	CLAIREMENT
-	ÉTONNANT/ÉTONNÉ	ÉTONNER	ÉTONNEMENT
PLUIE	PLUVIEUX	PLEUVOIR	-
SOURIRE	SOURIANT	SOURIRE	-
JUSTIFICATION	JUSTIFIÉ	JUSTIFIER	JUSTEMENT
JUSTICE	JUGÉ	JUGER	-
PRINCIPE	PRINCIPAL	-	PRINCIPALEMENT
LIBERTÉ	LIBRE	LIBÉRER	LIBREMENT
VÉRITÉ	VRAI	VÉRIFIER	VRAIMENT
MORT	MORT(E)	-	-
MARCHEUR	-	MARCHER	-
ÉTUDIANT(E)/ÉTUDE	STUDIEUX	ÉTUDIER	-
FOU/FOLLE	FOU	RENDRE FOU	-
AUGMENTATION	AUGMENTATIF	AUGMENTER	-
SPÉCIALISATION/SPECIALITÉ	SPECIALISÉ	SE SPÉCIALISER	-
CONSCIENCE	CONSCIENT	CONSCIENTISER	CONSCIENCEMENT
APPARTENANCE	APPARTENANT	APPARTENIR	-
MAGNIFICENCE	MAGNIFIQUE	MAGNIFIER	MAGNIFIQUEMENT
JOUR / JOURNÉE/JOURNAL/JOURNALISTE	JOURNALIER/JOURNALISTIQUE	AJOURNER	-
RAPIDITÉ	RAPID	-	RAPIDEMENT
MENTALITÉ	MENTAL	-	MENTALEMENT

NOM	ADJECTIF	VERBE	ADVERBE
APPAREIL	-----	APPARAÎTRE	APPAREMMENT
-----	DOUX/DOUCE	DOUCIR	DOUCEMENT
HONTE	HONTEUX	EMBARRASER	HONTEUSEMENT
BEAUTÉ	BEAU/BELLE	EMBELLIR	BELLEMENT
ÉCLAIRCISSEMENT	ÉCLAIRCISSANT, ÉCLAIRCISSANTE	ÉCLAIRCIR	ÉCLAIRCISSEMENT
RAPIDITÉ/VITESSE	RAPIDE	-----	RAPIDEMENT
CLARIFICATION	CLAIR	CLARIFIER	CLAIREMENT
PLUIE	PLUVIEUX	PLEUVOIR	-----
GENTILLESSE	GENTIL	-----	GENTIMENT
PRINCIPE/PRINCIPAL	PRINCIPAL	-----	PRINCIPALEMENT
VÉRITÉ	VRAI	-----	VRAIMENT
CONSEIL	CONSEILLÉ	CONSEILLER	-----
FOLIE	FOU	AFOLLER	FOLLEMENT
GRANDEUR	GRAND	AGRANDIR/GRANDIR	GRANDMENT
APPARTENANCE	APPARTENANT	APPARTENIR	CONSCIEMMENT
MAGNIFICENCE	MAGNIFIQUE	MAGNIFIER	-----
VIEILLARD/ VIEILLESSE	VIEUX	VIEILLIR	MAGNIFIQUEMENT
			VIEILLISSEMENT

Nom	Verbe	adjectif	adverbe
Devineresse	Deviner		Devinables
Demand	Demander	demandé	
Dance	Dancer	Dancé	
adoption	adopter	adopté	Adoptable
Modification	Modifier	modifié	Modifiable
derivés	deriver	derivé	Derivable
exam	examiner	examiné	examinable
formation	Former	formé	Formable
Complement	complément	complémentaire	complémentable
connaissance	connaître	connu	connaissable
permis	permettre	permis	Admissible
constitution	constituer	formé	constituible
écriture	écrire	écriture	inscriptible

## Annexe 7. Questionnaire style d'apprentissage



## Quel est mon style dominant?

QUESTIONNAIRE<sup>1, 2 & 3</sup>  
AUDITIF - VISUEL - KINESTHÉSIQUE

► Surligne les numéros des énoncés qui te ressemblent le plus parmi ceux listés ci-dessous.

1. Je préfère dessiner un graphique ou créer une affiche pour un travail plutôt que de faire une recherche.
2. Je me souviens mieux des visages que des noms.
3. Lorsque quelqu'un me parle, j'aime qu'il me regarde sinon j'ai l'impression qu'il ne m'écoute pas.
4. Je comprends mieux les nouvelles quand je lis un article dans le journal que lorsque j'écoute la radio.
5. Je retiens mieux les choses quand je les écris plusieurs fois.
6. J'aime jouer avec des pièces de monnaie, des clés, des stylos ou autres objets lorsque j'étudie.
7. Je mâche de la gomme ou je grignote lorsque j'étudie.
8. J'ai besoin que l'on m'explique oralement les diagrammes et les graphiques.
9. J'aime lorsque l'on utilise des affiches et des modèles dans la classe.
10. Je suis distrait par les bruits et les conversations environnantes.
11. Je retiens facilement les indications pour un chemin.
12. Je me souviens mieux de ce qui a été fait que de ce que j'ai vu ou de ce dont on a parlé.
13. Quand quelqu'un me lit une lettre, je me contente de l'entendre lire sans avoir besoin de la relire.
14. Je suis doué pour les casse-tête et les labyrinthes.
15. C'est difficile pour moi de suivre un cours lorsque l'enseignant n'utilise pas de support visuel (tableau, projecteur, etc.).
16. Après avoir regardé un film, je retiens surtout les images.
17. J'ai tendance à mieux me rappeler les noms que les visages.
18. J'aime les cours qui comportent de l'activité physique et du mouvement.
19. Quand quelqu'un m'explique un chemin à suivre, il me faut un plan.
20. J'apprends mieux l'orthographe en répétant les mots à haute voix qu'en les écoutant.
21. Je comprends et j'apprends mieux en écoutant les cours qui comprennent des explications et des discussions.
22. J'apprends comment un appareil fonctionne en le démontant et en le remontant.
23. Lorsque quelqu'un m'explique un chemin, je dois le dessiner afin de mieux le comprendre.
24. Je comprends et j'apprends mieux lorsque je peux manipuler des objets.
25. Je préfère écouter les nouvelles à la radio que de les lire dans le journal.
26. Je me souviens mieux de ce que je lis que de ce que j'entends.
27. Je préfère parler au téléphone que d'écrire à quelqu'un.
28. Je préfère participer à un événement sportif que d'en être spectateur.
29. Après avoir vu un film, je retiens surtout les paroles.
30. Je retiens l'information plus facilement si elle est écrite au tableau.

► Pour chaque numéro surligné ci-dessus, encerle le numéro correspondant dans le tableau « Mes résultats » afin de connaître ton style d'apprentissage.

**Une image vaut mille mots**  
(catégorie d'apprentissage : type VISUEL)

- Visuel  
- Apprentissage

1. Prendre à un mille et à un crayon pour illustrer les idées

2. Prendre des stylos et écrire tranquillement le son du bruit

3. Assister aux conférences

4. Écrire des points saillants d'une présentation

5. Associer des mots avec des images

6. Faire cartes mentales

7. Travailler avec des films vidéo ou des reportages télévisés sur le sujet

8. Faire des tableaux et des schémas

9. Observer des couleurs différentes

10. Remplacer les notes par symboles, MOTS-CLÉS

11. Jouer Manger Acheter

12. Entourer choses importantes

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se rappeler de ce que elle a</li> <li>• Comprendre les expressions faciales et les gestes</li> <li>• Bonne mémoire des images et symboles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La présence est facilement distraite par l'environnement visuel</li> <li>• Difficulté avec les instructions verbales</li> <li>• Difficulté pour mémoriser sans aides visuelles</li> </ul>

• Pour Camila Garcia G.



Maria Camila Prado Hernandez

### ① Stratégies pour les Personnes Visuelles :

- \* Utiliser différents couleurs pour classifier éléments du texte ; comme par exemple les idées principales, mots inconnus, etc.
- \* Réaliser les fiches à propos de mémoriser vocabulaire.
- \* Designier un calendrier hebdomadaire pour savoir quels sont les activités et devoirs que doivent être fait.
- \* Utiliser du matériel audiovisuel comme par exemple des tutoriels pour étudier une thématique.
- \* Prendre des notes manuscrites pour mémoriser des informations plus faciles.
- \* Ecrire des resumes avec les idées plus importantes.
- \* Faire des cartes conceptuelles à propos de organiser les idées.
- \* Etablir des liens entre les concepts et les images.
- \* Faire des diagrammes de flux pour analyser causes et conséquences sur un événement.
- \* Procurer des endroits calmes pour étudier.

### ② Des Avantages et Des Désavantages sur le style Visuel :

Avantages	Désavantages
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les personnes visuelles mémorisent plus rapidement.</li> <li>• Les personnes visuelles ont meilleure orthographe.</li> <li>• Les personnes visuelles ont une plus grande capacité d'abstraction.</li> <li>• Les personnes visuelles peuvent comprendre facilement les images et les cartes conceptuelles.</li> <li>• Les personnes visuelles sont excellents observateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le désordre est une distraction pour étudier.</li> <li>• Les personnes visuelles ne se souviennent pas facilement sur les nombres ou les prénoms des films.</li> <li>• Les personnes visuelles ne peuvent pas se souvenir de ce qu'ils entendent.</li> <li>• Les personnes visuelles qui étudient sur l'ordinateur sont souvent distraits par des notifications et des sites web qui les attirent visuellement.</li> <li>• L'apprentissage visuel, bien que grand pour l'auto-étude, n'est pas idéal pour les activités qui nécessitent une interaction avec des groupes de personnes.</li> </ul>

## Annexe 8. Exercice de correction entre pairs

## LES CLICHÉS

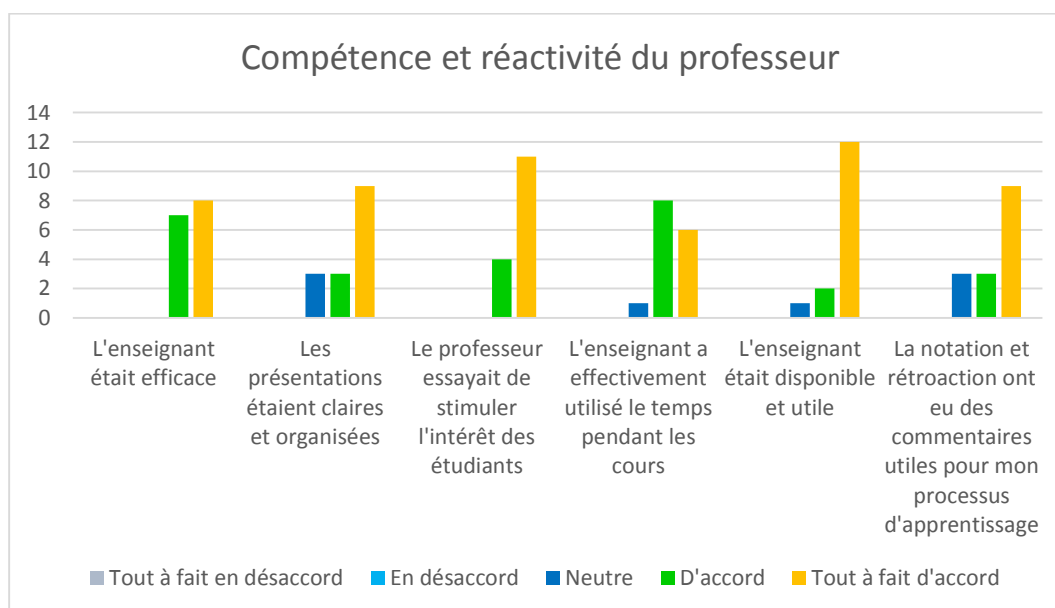
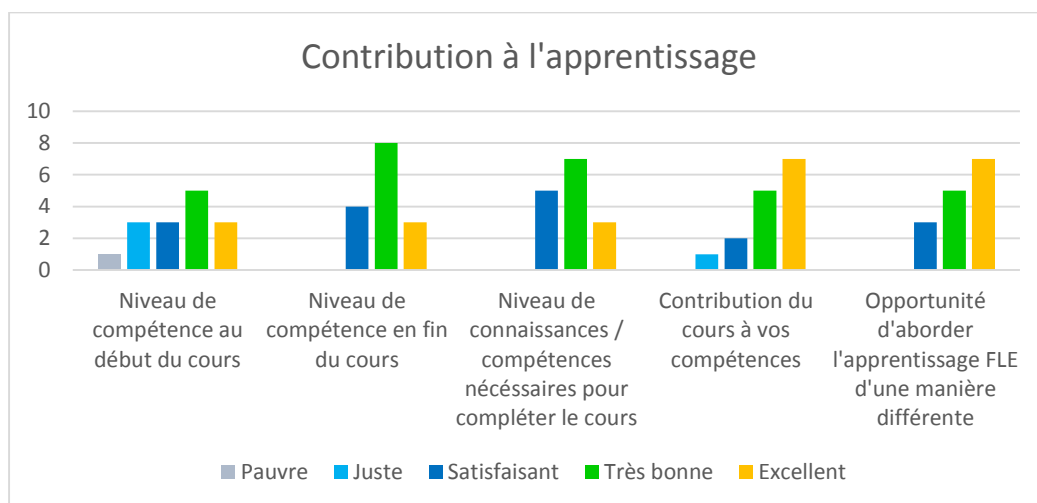
Avant, je considère que les clichés sont différents à les stéréotypes principalement parce que les premiers sont plutôt drôle tandis que le deuxième est plus associés avec la discrimination. Dans cet ordre d'idées, quand nous parlons sur un pays comme la Colombie ou la France il y a les deux choses. Par exemple, les typiques choses de France comme que les français ne se douchent jamais, qu'ils ne mangent que croissants et baguettes avec vin rouge, ou que tous savent cuisiner très bien. Ces exemples ne sont pas mauvais parce que il y a un peu de vérité chacun d'entre eux. En réalité nous pouvons regarder ces clichés comme une forme d'apprécier la cuisine française, la conscience qu'ils ont pour l'eau (en plus de les incroyables parfumes de là-bas) ou tous les magnifiques choses de la culture. C'est la même chose avec la Colombie, je crois que les étrangers ont clichés de la Colombie comme un pays où tous nous habillons avec 'ruanas' and 'sbrero volteado' tout le temps. Aussi, que tous nous aimons le 'vallenato' pendant nous leur dansons avec notre très jolies femmes. Tout le monde sait que ce n'est pas vrai, mais pour moi il est bien être reconnu pour cela parce que ils sont bonnes choses de notre culture. Pourtant, il est très important de nous informer plus sur la culture de chaque pays pour ne parler pas mal sur ils avec la gens d'autres pays (ou notre pays) sur-ii. Si tout le monde fais comme ça c'est probable que nous attendons d'écouter choses comme que en la Colombie il y a soul herbe, cocaïne, prostituées, enlèvements et guerre qui sont gènes pour la désinformation, ou plus connu comme la ignorance. Pour conclure (la chose) plus importante quand nous parlons et nous informons sur un pays sont les bonnes choses de sa culture (les clichés) est non les plus moches (stéréotypes) que peuvent générer d'haïne entre les communies de pays différents.

corrigé #1 Laura Garcia

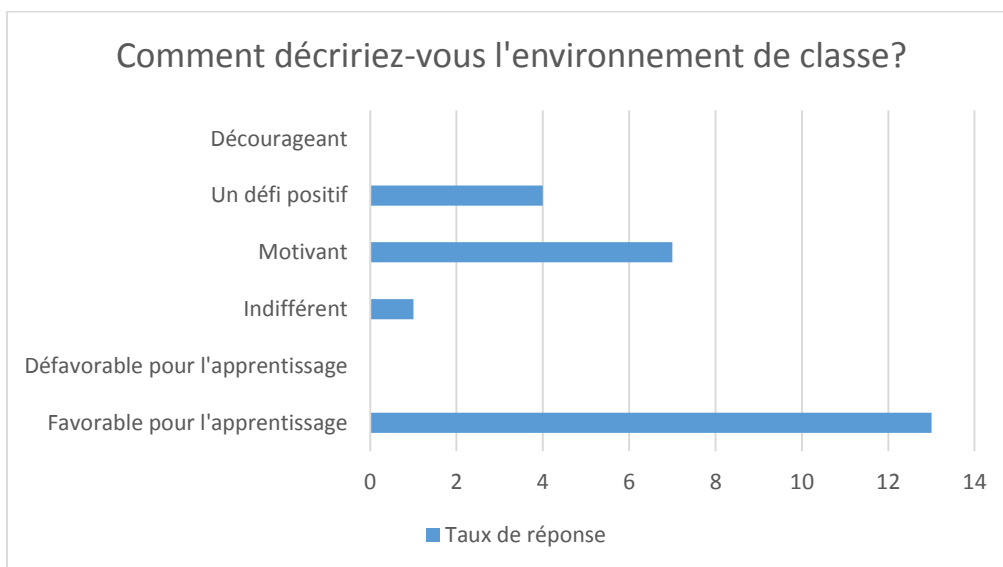
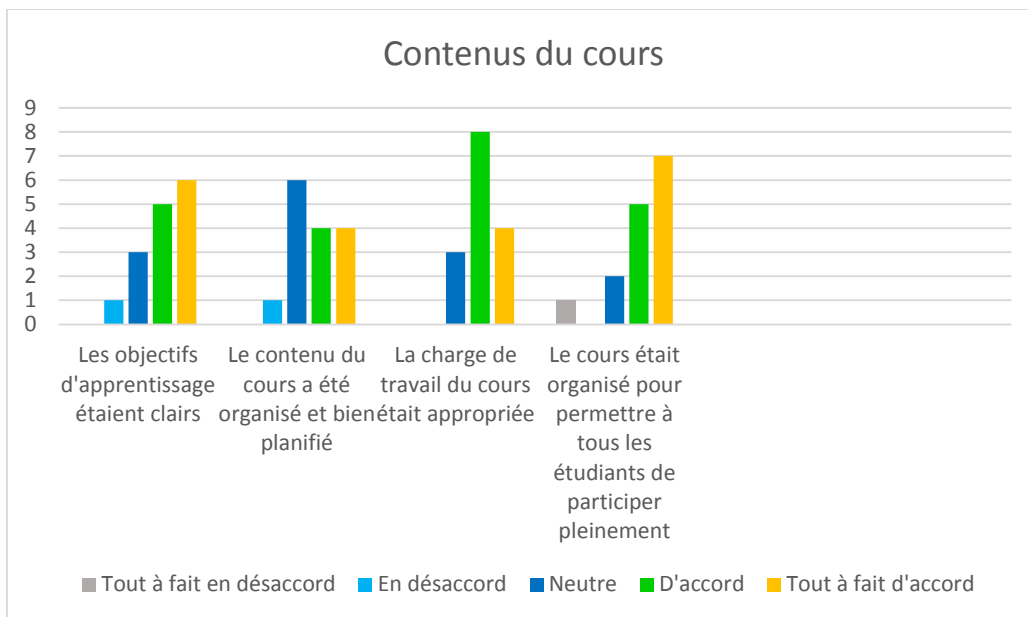
corrigé par Marcela!

<p>1. – Etre ou avoir ? Telle est la question. Complétez les phrases avec l'auxiliaire qui convient.</p> <p>1. L'avion <u>a</u> décollé à midi. – 2. Il <u>est</u> arrivé avec beaucoup de bagages. – 3. Je n'<u>ai</u> pas bien compris la situation. – 4. Elle s'<u>est</u> réveillée de bonne heure. – 5. Nous <u>avons</u> vu de nombreux pays. – 6. Elles se <u>sont</u> promenées dans la ville. – 7. Les deux garçons <u>ont</u> voulu expliquer la situation mais ils n'<u>ont</u> pas pu le faire. – 8. Vous <u>êtes</u> descendu tout seul ? – 9. Je <u>suis</u> retourné à l'université. – 10. Anne et Sophie <u>sont</u> venues en voiture. – 11. Le ministre de l'économie <u>est</u> mort hier soir d'une crise cardiaque. – 12. Où est ce que tu <u>es</u> né ? – 13. Mes amis et moi, nous <u>sommes</u> revenus pour tout vous expliquer. – 14. Le ministre <u>a</u> été très content de l'accueil qu'il <u>a</u> reçu dans ce pays. – 15. Excusez-moi, je n'<u>ai</u> pas pu vous répondre tout de suite. – 16. L'été dernier nous <u>avons</u> beaucoup souffert de la chaleur. – 17. Quand est ce que vous <u>êtes</u> rentré ? Je <u>suis</u> revenu de Londres la semaine dernière. – 18. Quand est-ce que tu <u>es</u> allé faire ton dossier ? – 19. Par où est-ce que vous <u>êtes</u> passés ? Nous <u>avons</u> pris la route de Lyon. – 20. Ce matin je n'<u>ai</u> pas entendu sonner mon réveil, je <u>suis</u> arrivé en retard.</p> <p>Andrés Felipe Mondragón Laura Matzoula corrigé</p>	<p>16/20 Laura Camila Garcia</p> <p>1. – Etre ou avoir ? Telle est la question. Complétez les phrases avec l'auxiliaire qui convient.</p> <p>1. L'avion <u>a</u> décollé à midi. – 2. Il <u>a</u> arrivé avec beaucoup de bagages. – 3. Je n'<u>ai</u> pas bien compris la situation. – 4. Elle s'<u>est</u> réveillée de bonne heure. – 5. Nous <u>avons</u> vu de nombreux pays. – 6. Elles se <u>sont</u> promenées dans la ville. – 7. Les deux garçons <u>ont</u> voulu expliquer la situation mais ils n'<u>ont</u> pas pu le faire. – 8. Vous <u>êtes</u> descendu tout seul ? – 9. Je <u>suis</u> retourné à l'université. – 10. Anne et Sophie <u>sont</u> venues en voiture. – 11. Le ministre de l'économie <u>est</u> mort hier soir d'une crise cardiaque. – 12. Où est-ce que tu <u>es</u> né ? – 13. Mes amis et moi, nous <u>sommes</u> revenus pour tout vous expliquer. – 14. Le ministre <u>a</u> été très content de l'accueil qu'il <u>a</u> reçu dans ce pays. – 15. Excusez-moi, je n'<u>ai</u> pas pu vous répondre tout de suite. – 16. L'été dernier nous <u>avons</u> beaucoup souffert de la chaleur. – 17. Quand est-ce que vous <u>êtes</u> rentré ? Je <u>suis</u> revenu de Londres la semaine dernière. – 18. Quand est-ce que tu <u>es</u> allé faire ton dossier ? – 19. Par où est-ce que vous <u>êtes</u> passés ? Nous <u>avons</u> pris la route de Lyon. – 20. Ce matin je n'<u>ai</u> pas entendu sonner mon réveil, je <u>suis</u> arrivé en retard.</p> <p>Marcela Biaz</p>
---	--

## Annexe 9. Questionnaire 1: Évaluation du cours







### Quels aspects de ce cours étaient les plus utiles pour vous?

La grammaire (2)

Les explication et les exercices

- Aprender normas y excepciones que se dan en el uso de la lengua francesa. - Lo ejercicios de escritura (aunque pienso que para la clase algunos eran muy largos) - vocabulario - subjuntivo - como justificar, argumentar y dar consejos tanto en lo escrito como en lo oral  
les activites pour parle

L'humilité dans le moment d'enseigner. COD-COI. Futur.

C'est la première fois qu'une prof de Français a été vraiment intéressée par le processus d'apprentissage de ses étudiants à la Javeriana, donc je suis convaincu que ça a été un point favorable. En plus, je pense que j'ai appris beaucoup de choses en écrivant.

Pour moi l'exercice d'autocorrection est le plus utile.

correction des travaux effectués en classe

Le deux professeur avaient une très bonne attitude

la pratique de la lecture et aussi de parler

Regarder de videos et ecrire

Les fiches d'autocorrection

Para mis los aspectos más útiles fueron todos los medios y materiales audiovisuales que se usaron a lo largo de curso para revisar el vocabulario del nivel.

La utilisation de livre et les liens pour étudier à la maison

### **Quels aspects de ce cours étaient moins utiles pour vous?**

Toutes les activités ont été importantes

- algunas de las temáticas no eran nuevas

la grammer

L'utilisation excessif du livre

Il faut étudier et expliquer les règles de ponctuation en francais et étudier des autres types de écrits. Je truve que ca a été une faiblesse des cours de francais à la Javeriana.

Les journaux de bord parce qu'ils ne sont pas faits à temps.

le journal

aucun

quelque vocabulaire de la cuisine

Les écrits qui ne s'est pas emporté par le professeur

le vocabulaire de la maison parce que le dernier semestre nous avons étudié ca.

On a écrit beaucoup des compositions mais on ne les a corrigé tous, donc j'ai bien sur practiqué mon production écrit mais je ne sais pas si je l'avais faire correctement

Horario

Tal vez la lectura del libro para este semestre me pareció un proceso poco útil.

Rien

### **Comment pourriez-vous améliorer ce cours?**

Nous pouvons cherché un forme de appliquer la majorité de vocabulaire que nous apprenons

- Exigir o motivar más participación de los estudiantes. - Recoger las tareas que se asignan (desmotiva un poco cuando se hacen y no se recibe retroalimentación; genera la sensación de que no tienen un propósito para la clase como tal) - articular y ordenar bien los contenidos con la profesora Ana

plus de grammer

Avec plus des activités entre les étudiantes; des compétitions, des jeux. Des activités qui sont plus que être assie tout le cours.

En étudiant des autres types de textes, en les structurant et en étudiant les règles de ponctuation francais on peut améliorer le cours.

Je crois que le processus d'examen chaque processus étudiant peut être plus fréquente.

Faire plus d'exercices pour étudier plus

Le cours a été presque parfait

avec a peu plus de vocabulaire de connecteurs

Avec le contenu du cour organisé pour chaque ( corte)

les professeurs pourraient concevoir les classes plus dynamique.

Pratiquer un peu plus les choses qu'on a appris, parce que normalement je les oublie

### Más ejercicios orales

En primero lugar, creo que es muy importante sacar notas dentro de la clase, ya que se aseguraría la revisión de varias tareas. Empezar la lectura del plan lector desde el primer corte.

Ne changer pas les professeurs

*Annexe 10. Questionnaire 2: Autoévaluation*

### Quelle a été votre attitude générale dans ce cours? (par rapport aux camarades, au professeur, etc)

Je crois que j'ai bonne attitude mais parfois j'ai été désintéressé très motivé

Je sais que je n'ai été tout le temps dans le cours (c'est parce que quelques sujets on les a étudié pendant 3 semestres, donc je pense que je les maîtrise), mais je suis très heureux qu'on a pu avoir un cours avec une bonne prof. En ce qui concerne mes camarades, j'ai été ennuyé quelques fois parce que par exemple une fois, on était en train de décider si on allait regarder un film français sans sus-titrage, mais ils ont décidé de regarder un film en anglais. Je m'ai mis en colère.

Pendant ce cours, J'ai fait un travail plus autonome.

Mon attitude a été bonne. Je l'ai appris ce qui était enseigné en classe. Je ne me présente pas toujours, mais J'essaie de connaître tous les sujets que nous apprenons en classe.

J'ai une bonne attitude dans ce cours

J'ai essayé d'être aussi prudent que possible et faire un environnement d'apprentissage agréable pour tout personnes.

Normal, bien

Quelques fois J'avais ennuyé pour la dynamique de la class.

Le cours de français s'est bien marché le camarades et le professeur étaient très bien

No muy buena, pues le faltaba el respeto a la profesora al faltar debido al horario.

Siento que hubo algunos momentos en los que me relacioné con mis compañeros pero generalmente no interactuaba mucho con ellos sino que me mantenía siempre con el mismo grupo. Con la profesora me sentía cómoda y le hacía las preguntas que me surgían.

La actitud fue muy buena, en cuanto a los estudiantes que siempre asistieron a las clases.

Siempre hubo respeto por las opiniones y las equivocaciones de los otros.

Je crois que mon attitude générale après le début et à midi du semestre était bonne.

Ma attitude générale dans le cours a été bon parce que mes camarades et les professeurs ont fait la ambiance parfait

### Comment pouvez-vous décrire votre assiduité dans la fréquentation des leçons?

J'ai assisté a la majorité de les classes mais toujours j'ai arrivé tard :(  
interessant

Je suis desolé parce que n'ai pas pu être tout le temps dans le cours pendant le semestre

Bien que Je ne suis pas allée à quelques leçons, Je pense que mon assiduité a été fréquente.

Je ne peux pas aller tous les jours parce que je vis très loin de l'université. Cependant, je fais de mon mieux pour connaître tous les sujets de la classe

Je suis allée a presque tout les classe mais la moitié Je suis arrivée tard et la moitié Je suis arrivée très tôt

Je etait en tout les leçons du cours mais il y avait jours dans lequel je etait très distrait, j'aime presque tout les classes

Tous les leçons

Je suis allé au class toujours.

Je suis allé a caque leçon

Muy irregular

Reconozco que tuve varias inasistencias debido a unos constantes chequeos médicos que debo hacerme.

En realidad yo falté a dos clases en total, pero creo que en general, la asistencia al curso fue bastante irregular y muchos no les gustaba asistir a las clases.

Les deux premières parties su semestre j'ai assisté à toutes les lecons. Dans la dernière partie, je presque n'ai pas assisté.

Je ne suis pas allé à tout les leçons, donc je pense que ma assiduité a été poivre

### **Comment décririez- vous votre participation dans la classe?**

Je ne participerai pas beaucoup mais je prêtai attention au classe  
tres bonne

Quand j'étais la-bàs, je participé activement, alors je trouve que j'étais un bon étudiant.

Je pense que je ne suis pas une étudiante plus participative dans le class, mais je fais tous mes devoirs.

Je ne participe pas beaucoup dans la classe, mais je fais les exercices et je demande à l'enseignant quand je ne comprends pas

Je pense que mon participation dans la classe a été bonne

je n'ai participé beacoup dans les classes mais je pris beacoup de notes pour etudier chez moi

Bien, normal

J'ai particié dans la classe quando la prof m' ai demandée.

Ça depend de le sujet, mais en general j'ai participé dans la cals

Poca, casi nada

De cierto modo, participo poco porque soy un poco penosa pero cuando un tema me llamaba la atención ponía de mi parte. Aunque me puso muy nerviosa en un principio, me gustó mucho exponer nuestro invento a la clase. Pienso que este tipo de actividades ayudan mucho.

En cada una de las clases traté de dar mi punto de vista, hablar acerca de las inquietudes que me sobrecogieron e interactuar con mis compañeros

Dans les deux premières parties du semestre j'ai eu une bonne participation. Mais, la dernière partie je presque n'y ai pas assisté.

Ma participation (quand je alleraï dans la classe) a été remarquable

### **Qu'est-ce que l'autocorrection a signifié pour vous?**

Un analyse de les chose que j'ai besoin de changer et une forme de évaluer le semestre apprendre de façon autonome

C'est un processus de réflexion pour améliorer ce qu'on a doit.

À mon avis l'exercice d'autocorrection m'aide pour reconnaitre mes erreurs et éviter de répéter les mêmes erreurs.

L'autocorrection est un bon moyen de connaître mes faiblesses pour les corriger

A signifié beaucoup pour moi

La correction automatique fait que je pouvais voir mes erreurs et ainsi ne pas les commettre à nouveau.

Une manière pour reconstruire mes erreurs

Positive parce que Je peux identifier les erreurs. Après, J'ai les corrigé.

Ça était un exercice très intéressante car il m'a aidé à réaliser de mes erreurs de une manière plus conscient

Darme cuenta de lo bueno y lo malo que hay en mi comportamiento con respecto a la clase el proceso de autocorrección lo tomo como una buena estrategia para corregir errores que uno comete en las formas de la lengua.

Fue un ejercicio bastante nutritivo e interiorizado respecto del cual se consolidaron algunos conocimientos y se dio respuesta a muchas inquietudes que surgieron a lo largo del aprendizaje. Es un espacio muy personal y creo que es un elemento que aporta mucho a entender el porqué erramos muchas veces.

Il est un méthode pour améliorer formidable parceque nous pouvons voir nos erreurs et nous pouvons penser la solution.

L'autocorrección est la manière de améliorer ma process et évaluer les choses que j'ai appris

### **À votre avis et d'après votre propre expérience, l'autocorrección proposée dans le cours vous a fait des contributions? De quelle manière?**

Oui, avec l'autocorrección dans le cours j'ai pu chercher plus d'informations et apprendre pour moi même

pour les étudiants d'apprendre de manière autonome à l'avenir

Oui, je peut analyser quelques erreurs élémentaires

Je pense que l'autocorrección contribuer principalement pour améliorer nous production écrit, cependant quand tu corrige une erreur, vous éviter de répéter la même erreur à la production orale ou la production écrit.

Grâce à l'autocorrección, j'ai corrigé certaines erreurs, je ne savais pas que j'avais. Aussi, à mon avis, je pourrais améliorer mes compétences en écriture

m'a aidée pour être conscient de mon erreurs

l'autocorrección m'a aidé reconnaître les choses que je normalement fait mal, grâce à cela Je pouvais corriger mes erreurs.

Pour être consciente

Oui, parce que quand J'ai identifié les erreurs, J'ai progressé

J'avais améliorer mon orthographe en general et aussi à la concordance de genre

Sí, porque ayuda a notar los fallos que tiene el mismo estudiante con la clase

Me ayudó a ser más consciente de los errores que cometo y estar más atenta cuando escribo para tratar de no cometerlos. sobretodo con la concordancia de género, el uso de des/de y c'est/est/ce /cet.

Creo que la contribución general de la autocorrección ha sido generar conciencia de los errores que solemos cometer a lo largo del aprendizaje y que se detectan a tiempo, antes que caer en un fenómeno de fosilización. Cuando nosotros mismos investigamos y analizamos los errores, no los volvemos a cometer, o el porcentaje de realizarlos disminuye.

Oi, Je pense que les étudiants sont plus responsables avec leur processus d'apprentissage. C'est comme une manière d'autonomie.

Oui, pour évaluer les choses que j'ai appris et pour identifier les choses que je n'aurais dû apprendre à la dernière heure

### **Quels défis avez-vous rencontrés lors de votre autocorrection?**

Que je dois pratiquer plus et que je ne comprends pas bien les prépositions

Quels défis avez-vous rencontrés lors de votre autocorrection? Tu respuesta

J'ai dû faire une recherche pour savoir comment était la correction des erreurs

Parfois mon défi est comprendre pourquoi j'ai une erreur et après comprendre comment je le peux corriger.

Parfois, j'oublie les corrections et je les fais encore

Que il y a des moments dans lequel je ne savais pas dont il était l'erreur et pour cette raison je devrais chercher dans internet pour la bonne réponse

Essayer de comprendre mes erreurs

Je n'ai pas été certain.

Il y avait quelques fois quand ça était difficile pour moi de identifier l'erreur car à mon avis tout était bien

ninguno

Fue difícil encontrar las normas para justificar ciertas correcciones. Algunas de las explicaciones eran "porque así es como se escribe y punto", sobre todo las de ortografía.

Mi reto, considero, se convierte ahora en la puntuación y la concordancia. Muchos de estos aspectos cambian desde una transición español-francés, entonces, se convierte en un reto, ya que es algo más de memorizar y practicar.

Je dois être cohérent, persévérant et engagé.

Les défis du savoir que je n'aurais pas appris beaucoup de choses

### **Considérez-vous que l'autocorrection a fait des contributions pour votre processus d'apprentissage FLE et en général? Pourquoi?**

Oui parce que c'est une manière que j'ai pu utiliser pour me rendre compte que je peux apprendre pour éviter de faire les mêmes erreurs que toujours

Oui, mais je voudrais étudier en profondeur des autres sujets connectés.

À mon avis l'exercice d'autocorrection m'aide en deux éléments principaux: Le premier, l'autocorrection a contribué à ma production écrite. Aussi, je pense que cet exercice m'aide à être plus indépendant.

Je pense que les corrections m'ont aidé à éviter de commettre beaucoup de fautes pendant que j'écris

Oui, parce que Je m'approprie de mon apprentissage

oui, parce que je appris à reconnaître mes erreurs et actuellement je sais que les choses que je ne dois pas faire

Oui, quand j'écris, je peux regarder mes erreurs

Oui, l'apprentissage est meilleur quand Je même indique les erreurs.

Oui, grâce à la production écrite je peux améliorer les autres habiletés

Porque me hace notar en que debo enfocarme en el futuro.

Sí porque permite investigar y entender ciertos aspectos formales de la lengua y a evitar la interferencia con el español.

Si, la ficha de autocorrección es un elemento que genera conciencia; es un espacio personal en el que te auto-juzgas, y no tienes que estar expuesto a que otra persona lo haga. Y es un elemento

que aporta para los espacios de aprendizaje cotidianos, permitiendo un análisis constante que nuestras actuaciones y procesos y meditando en qué estuvo bien y qué mal.

Je crois que l'autocorrections a fait les plus grandes contributions dans mon processus d'apprentissage du français parce que je peux identifier les erreurs et je peux essayer pour ne les faire plus.

Oui, parce que il a été une processus du retroaction bonne

**Citez des exemples des aspects linguistiques (dans l'apprentissage de langue étrangère) dans lesquels la correction peut s'appliquer; s'il y en a certains. (Exemple: formation de mots, etc...)**

Quand je vais conjuguer un verbe que je ne connais pas ou pour utilise une expression plus commun

la grammar, les articles

Formation de mots, concordance d'avoir en temps composés quand on utilise pronominalisation, utilisation du subjontif.

Par exemple la conjugaison des verbes, la sémantique dans les phrases, l'utilisation correcte des prépositions.

Je pense que toutes les compétences peuvent être corrigées. Cependant, à mon avis, le écriture a était la compétence que nous avons corrigée le plus

Je n'a compris la question

aprendisage de expressions idiomatiques, grammaire et correcte prononciation.

\* bcp de ✓ / bcp des ✗

Dans l'écrit, les étudiants lire le text et identifier les eurrerus. Dans l'oral, les étudiants parle et quelque fois ils se rendre compte de ca.

concordance de genre et pluriel, COI et COD, orthographe en general

La concordancia.

la concordancia de género y número, acentuación y ortografía, interferencia con la L1, expresiones cotidianas(modismos) y el uso adecuado de conectores.

Concordancia de género, las tildes, el orden de las palabras dentro de una oración (adjetivo - sustantivo)

Je crois que la correction peut être utilisée dans tous les cas.

Formation de mots, phonétique, différenciation grammaticale

**Pensez-vous à poursuivre ce processus d'autocorrection? Pourquoi?**

Oui, il à été un bonne manière pour apprendre et améliorer mon compréhension de français

Dans mon cas, je ne peux parce que je n'ai pas le temps

Oui, c'est une bonne manière pour réfléchir et améliorer.

Je pensé que je vais à poursuivre comme ce processus parce que il m'aide pour améliorer mon apprentissage de le français et il m'aide pour être plus autonome dans mon processus.

Je pense qu'il est l'occasion de continuer à améliorer et corriger mes faiblesses dans le parendisaje des Français

Oui, parce-que ca m'aidée a connaître plus de vocabulaire

Oui, parce- que je crois que c'est importante de connaître les erreurs que Je commets pour savoir que aspects doit être corrigée.

Oui, pour faire une autoréflexion

Oui, mais la prof pourrait fair plus surveillance chaque class.

oui, ce un puer difficile de le faire par moi-même mais je pense que se un exercice très outil pour mon apprentissage

Me gustaría que fuese presencial.

Sí, pienso que es importante mantener ese proceso para que no se fosilicen ciertos errores.

Si, porque este tipo de procesos son muy personales, y deben ser tomados como un sistema que nos ayuda y aporta en el aprendizaje. Si como estudiantes no logramos establecer este tipo de criterios personales y de ayuda propia, el aprendizaje será menos autónomo y dependiente de otros.

C'est une très bonne idée. À mon avis, nous sommes responsables de notre apprentissage et si nous faisons avancé ou pas. Nous puvons chercher la solution pour nos erreurs.

Oui, parce que il m'a beaucoup aidé pour identifier mes problèmes

*Annexe 11. Programme du cours – Français Pré-intermédiaire*

### **Pontificia Universidad Javeriana - Departamento de Lenguas - Francés Preintermedio**

#### **Descripción**

Descripción:

Este nivel equivale en el Marco de Referencia Europeo al nivel B1.2. Al finalizar el curso, el estudiante comprende los puntos centrales en una interacción en inglés estándar relacionada con temas cotidianos. Comunica con relativa fluidez un mensaje relacionado con temas de su interés y comprende narraciones orales y diálogos cortos. Reconoce los argumentos que sustentan la idea principal de un texto y la conclusión del mismo.

#### **1. Objetivos**

Objetivos por eje de formación.

Nivel: Usuario Básico

Al terminar el curso, el estudiante describe experiencias, hechos, deseos y ambiciones y da argumentos cortos para sustentar sus opiniones. Es capaz de hacerse entender en temas que le son familiares y escribe composiciones sencillas acerca de temas de interés, cartas personales e informes cortos. Comprende discursos orales de temas conocidos expresados en francés estándar y textos escritos que describen hechos, sentimientos y deseos.

Rango lingüístico general:

Tiene el vocabulario y estructuras suficientes para expresarse con algunas pausas y repeticiones no naturales, pero que no interfieren con la comprensibilidad del mensaje por parte de quien lo escucha. Habla acerca de temas tales como la familia, sus hobbies e intereses, el trabajo, los viajes y rutinas diarias. La limitación que aún tiene en el vocabulario hace que requiera de alguna repetición.

Vocabulario

El estudiante tiene el léxico suficiente para comprender y producir descripciones de experiencias, hechos, deseos, ambiciones; para dar argumentos y opiniones sobre temas familiares. Así mismo este léxico le permitirá redactar cartas e informes cortos sobre temas de interés.

Habla



Puede tomar parte en una conversación sin preparación sobre temas familiares, o de interés personal (de la vida cotidiana, familiar, pasatiempos, trabajo, viajes, actualidad). Puede dar brevemente la razón y la explicación de sus proyectos y opiniones.

Tiene suficientes estructuras gramaticales básicas y suficiente vocabulario para expresarse con algunas interrupciones y pausas para planear las estructuras gramaticales y el vocabulario que debe utilizar. Puede iniciar y participar en una conversación acerca de temas que le son familiares. Utiliza con bastante precisión un repertorio de rutinas y patrones asociados con situaciones predecibles. Repite parte de lo que ha dicho el interlocutor para confirmar la comprensión. Hace descripciones de personas y objetos que le sean familiares. Narra un evento con coherencia en los puntos que expone. Puede narrar el argumento de una película y describir los sentimientos que le producen.

#### Escritura

Puede escribir un texto simple y coherente sobre temas familiares o de su interés. Puede escribir cartas personales para describir experiencias e impresiones.

#### Escucha

Puede entender las ideas principales de una conversación cuando se utiliza un lenguaje claro y estándar relacionado con temas cotidianos, ejemplo: trabajo, estudios, pasatiempos. Puede entender lo esencial de emisiones de radio y televisión sobre la actualidad y sobre temas de interés personal o profesional, cuando éstos tienen una velocidad relativamente lenta y a condición de que la articulación sea clara y el acento corriente.

Retiene grupos de palabras de diferente longitud por períodos cortos de tiempo.

Discrimina diferentes sonidos de la lengua objeto. Identifica la correspondencia entre el símbolo y el sonido.

Reconoce el patrón de acento de palabras. Reconoce la función de la acentuación y la entonación para dar significado. Utiliza su conocimiento gramatical para dar significado. Reconoce las formas reducidas de palabras y las palabras claves en una conversación

#### Lectura

Puede comprender satisfactoriamente textos relacionados con su campo de interés.

Comprende descripciones de eventos, sentimientos y deseos en cartas personales, de tal manera que puede mantener una correspondencia regular. Puede escanear un texto y localizar la información que desea de diferentes partes del texto o de textos diferentes para cumplir con una tarea específica.

Comprende la información relevante en catálogos y documentos oficiales.

Puede reconocer puntos específicos en artículos de periódicos en temas que le son familiares.

Puede deducir el significado de palabras que desconoce por el contexto en el que son utilizadas.

Reconoce los conectores y palabras que dan cohesión al texto.

Utiliza distintas técnicas para los diferentes propósitos de la lectura e identificar la información general y la información detallada de un texto.

Relaciona el contenido de un texto con su conocimiento y experiencia acerca del tema en cuestión.

#### Competencia socio lingüística

Responde a una gran variedad de funciones lingüísticas y utiliza los exponentes más comunes en un registro bastante informal. Reconoce las convenciones de formalidad más comunes y actúa adecuadamente en contextos de interacción.

## 2. Contenidos Temáticos

Tercera asignatura del Ciclo de Perfeccionamiento en francés para la Licenciatura en Lenguas Modernas correspondiente a un nivel de usuario básico. La modalidad de taller utilizada permite el desarrollo de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y análisis de la lengua en contextos de comunicación bicultural simulados. Su finalidad es que el estudiante sea capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar sobre cuestiones conocidas; de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de su interés personal; de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. Actividades: exposiciones discusiones, entrevistas, redacción de textos, comprensión de textos escritos y orales, juegos de roles espontáneos y preparados etc.

Se propone el estudio de documentos cortos sobre temas variados como educación, cultura, la experiencia profesional o personal, vida política o sobre los medios de comunicación.

Uso de los cuatro tiempos del indicativo (presente, pasado y futuro) expresión de la condición, pronombres complemento y pronombres relativos simples.

## 3. Estrategias Pedagógicas

Los avances en la investigación con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera han mostrado que la realización de actividades significativas facilita y motiva el aprendizaje. Desde esta perspectiva se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Una pedagogía centrada en el estudiante que contemple no solo sus necesidades comunicativas sino que además conciba al estudiante como responsable de su proceso de aprendizaje. En este sentido se consideran los diferentes estilos de aprendizaje y diversos centros de interés para que el estudiante se implique en su propio proceso. Las actividades de aprendizaje se desarrollan en el marco de la interacción profesor- estudiante y estudiante-estudiante pues se reconoce que es fundamental el trabajo cooperativo para la realización de acciones que requieran la movilización conocimientos lingüísticos y no lingüísticos.
- La comunicación es un proceso que se lleva a cabo con un propósito definido, entre unos interlocutores concretos, en una situación determinada entonces no es suficiente que los estudiantes asimilen información, vocabulario, reglas o funciones sino que además utilicen esos conocimientos para negociar el significado. Para ello es esencial participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. La interacción oral entre los estudiantes es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.
- Las situaciones de comunicación se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden medir el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.
- El libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos y auténticos por ejemplo, revistas, folletos turísticos, documentos audiovisuales, publicidades, etc.
- El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

El Enfoque comunicativo a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque para la acción que bien puede considerarse su heredero. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia socio lingüística.

## 4. Evaluación

La evaluación es una acción educativa de vital importancia durante cualquier proceso pedagógico pues es un indicador significativo acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se trata de un procedimiento global que implica la definición de los objetivos, a saber: qué se quiere evaluar y para qué hacerlo; en este sentido se tienen en cuenta tanto los conocimientos lingüísticos, nocio-funcionales y culturales como las destrezas de comprensión, expresión, interacción y mediación. En aras de alcanzar una mayor objetividad se especifica en cada sección de la evaluación los criterios de calificación que se seguirán para la asignación de la nota; en este mismo sentido se estableció que para las evaluaciones orales finales se cuente con la participación de dos profesores. Se determinó igualmente realizar evaluaciones finales similares a las pruebas del DELF con el objetivo de preparar a los estudiantes para las pruebas que son requisito para la licenciatura, y de demostrar el nivel real alcanzado al final de cada semestre.