



HAL
open science

Ecrire pour apprendre: rêve ou réalité?

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. Ecrire pour apprendre: rêve ou réalité?. Les Langues Modernes, 2011, Aider à écrire, 2, pp.34-40. halshs-02952234

HAL Id: halshs-02952234

<https://shs.hal.science/halshs-02952234v1>

Submitted on 29 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Résumé :

Parmi les « quatre compétences », la production écrite est la moins prisée par les étudiant/es LANSAD qui préfèrent la production orale. À partir d'un corpus d'écrits d'étudiant/es de sciences, sur plusieurs années, nous examinons ici les conditions de l'écriture, les types d'écrits produits, l'appréciation des étudiant/es de cette tâche. De ce corpus, nous avons extrait un groupe en particulier que nous examinons de plus près.

Mots clés : production écrite, erreur, correction, prépositions, évaluation, motivation

Key words : writing, error, correction, prepositions, evaluation, motivation

Écrire pour apprendre : rêve ou réalité ?

L'écriture ne vient pas spontanément aux étudiant/es de sciences. Ils/elles ont trop souvent négligé le français, l'orthographe, les langues au cours de leurs études secondaires. « On n'est pas des littéraires, nous, » leur entend-on dire fréquemment, et quelque peu fièrement, obnubilé/es par le fait que les maths comptent plus que tout et convaincu/es qu'elles les tireront d'affaire en toutes circonstances.

Dans leur vie courante, l'écriture de phrases correctes, complètes, a quasiment disparu en tant que pratique. Leurs copies de sciences ne comportent pas de longs développements et les courriels que je reçois sont remplis de fautes d'orthographe et de grammaire. Leur manque de maîtrise du français ne serait pas vraiment une préoccupation si cela n'avait une incidence directe en L2.

Les difficultés d'écriture en L1 se retrouvent en L2. Ce ne sont pas les mêmes. Les fautes d'orthographe sont moins fréquentes (les mots appris l'ont été avec leur orthographe) mais la grammaire laisse à désirer. Les structures de phrases sont fréquemment calquées sur le français, dans une sorte de traduction mot à mot, selon le phénomène bien connu de *nativisation* (Narcy-Combes J.-P., 2005, p. 165 ; Narcy-Combes M.-F. 2005, p. 54 ; Demaizière & Narcy-Combes 2005 b).

Phase 1 (2007-2008)

Il y a une vingtaine d'années, j'ai quasiment abandonné les activités écrites en classe (lecture et écriture) au profit des activités orales (écoute et parole), domaines dans lesquels nos étudiant/es sont les plus faibles, la production orale surtout ; les

activités écrites étaient réservées au travail à la maison. Mais, avec le LMD, l'anglais a cessé d'être optionnel pour devenir obligatoire. Les groupes ont alors été constitués de gens qui se voyaient quotidiennement et il s'est vite avéré impossible de donner aux étudiant/es du travail personnel noté car le copiage s'est généralisé. Mais après quelques années sans devoirs corrigés chaque semaine, force fut de constater que les progrès des étudiant/es n'étaient plus aussi sensibles, 48 heures (théoriquement) de cours en présentiel par an étant notoirement insuffisantes.

La seule activité possible restait l'expression écrite libre et personnelle. Alors, il y a trois ans, pour obliger mes étudiant/es à travailler l'anglais régulièrement en dehors des cours, j'ai entamé une expérience qui a évolué au fil du temps. Inspirée par une collègue de l'Université d'Oran, Naima Kaid Slimane (2005), j'ai demandé à un groupe de niveau avancé d'écrire un journal « intime » hebdomadaire. Chacun/e devait produire une dizaine de lignes par semaine sur un sujet de son choix. La forme pouvait revêtir celle d'un vrai journal. Je collecterais les « journaux » de temps en temps, les corrigerais et les leur rendrais rapidement pour que les corrections servent pour la suite des activités d'écriture.

Plusieurs idées sous-tendaient cette décision.

- Chez nos étudiant/es, l'apprentissage est (quasiment) fait, l'acquisition ne l'est pas, elle est en cours¹.
- Une langue, comme un sport ou la musique, ne se « bachote » pas mais doit être pratiquée régulièrement.
- La production, écrite ou orale, est source de progrès (Cornaire, 1994, p. 24).
- Les étudiant/es sont désireux/ses de faire des progrès et ils/elles font le travail demandé.

¹ Selon Martine Marquilló Larruy (2003 : 55), l'*apprentissage* provient de la rencontre entre une motivation volontaire (et donc consciente) et un cadre institutionnel (la classe de langue) tandis que l'*acquisition* est l'appropriation de la langue réalisée de manière intuitive et au gré des contacts avec le milieu. L'écriture régulière sur des sujets personnels est une façon de s'approprier la langue.

Je n'ai pas imposé de sujets pour ces écrits, d'abord parce que les sujets imposés ne plaisent pas et, pour redonner confiance à l'étudiant/e en ses capacités et augmenter sa motivation, laisser le choix leur permet de choisir un registre où il/elle se sent à l'aise (et même d'améliorer ce type de registre) et ainsi éviter des écrits qui sembleraient trop difficiles à produire.

Il était entendu que ce travail serait noté. Les étudiant/es, dans leur grande majorité, ne travaillent pas s'ils/elles n'y sont pas contraint/es. Pour leur défense cependant, il faut reconnaître que, étant depuis longtemps en échec (avec un niveau bas de A1 ou A2), et bien que l'anglais soit obligatoire, beaucoup ont perdu tout désir de l'étudier. Ils/elles ont l'impression qu'avec 40 heures de cours par semaine, de nombreux projets à rendre, l'anglais n'est pas une priorité. « On n'a pas que ça à faire, » est une autre remarque récurrente. Peu importe que le nombre d'ECTS soit le même que pour bien d'autres matières ; pour l'anglais, tout travail en plus des heures de cours est considéré comme un abus. Beaucoup pensent, sans doute avec raison, que seul un séjour dans un pays anglophone les tirera d'affaire et qu'il n'est donc pas nécessaire de travailler l'anglais (mais apprécient le bonus de points que souvent cette matière apporte).

Je n'étais pas assez naïve pour penser que ce travail serait fait s'il n'était pas noté mais j'aurais dû anticiper ce qui s'est passé : le travail a été rendu à la date pour laquelle je l'ai demandé, au bout de six semaines, puis à la fin du semestre. Il a été évident que la plupart n'ont pas travaillé régulièrement mais ont écrit tout d'un trait la veille de rendre le « devoir ».

L'idée de départ, encourager la créativité, favoriser l'expression de l'individualité, s'est vite révélée être une voie sans issue. À de très rares exceptions près (vrais *diaries* dans la forme) la plupart des étudiant/es se sont acquitté/es de leur travail comme d'un pensum, livrant un bloc de texte sans inspiration. Ce que d'aucun/es appellent la « dimension visuo-spatiale » du texte (Olive *et al*, 2010, p. 29) était absente.

Phase 2 (2008-2009)

L'année suivante, j'ai étendu l'expérience à un groupe de niveau faible et réduit la dimension visuo-spatiale au strict

minimum car là n'était pas le but de l'exercice : il s'agissait moins de production de textes que de production de langage. Je leur ai demandé de me remettre le travail chaque semaine sur une feuille et je le rendais corrigé la semaine suivante. Malgré les plaintes et les grognements, le travail a été fait.

Rares sont les individus qui ont quand même fait un essai de mise en page, la majorité produisant du « texte au kilomètre » (au décimètre dans ce cas précis).

Phase 3 (2009-2010)

La troisième année, pour accélérer le processus, j'ai exigé que l'on m'envoie le travail par courriel chaque semaine, avant le cours pour que je puisse le rendre le jour de la séance, corrigé, et discuter des problèmes, « à chaud ». La semaine suivante, ils/elles devaient me renvoyer le texte corrigé ainsi que le nouveau texte. J'ai conseillé d'utiliser les outils informatiques à leur disposition tels que les correcteurs d'orthographe et de grammaire, les dictionnaires en ligne. Il était, bien sûr, interdit de copier des passages d'Internet ou totalement déconseillé d'utiliser les traducteurs automatiques pour transformer leurs textes français en anglais. Certain/es l'ont fait quand même, malgré mon avertissement, espérant sans doute que je ne m'en apercevrais pas. Pour donner une note finale, j'ai additionné plusieurs facteurs : la régularité du travail, la date où il a été envoyé, la prise en compte ou non des corrections, l'intérêt des écrits, la qualité de la langue.

Trois composantes de l'écriture en L2

Les types d'écrit

L'écriture est le dernier besoin exprimé par les étudiant/es (Lavinal *et al.*, 2006, p. 80). Ils/elles n'ont pas d'activité langagière soutenue et de même qu'ils/elles ne parlent pas beaucoup, leurs activités d'écriture sont minimales : réponses à des questions sur des textes qui ne sont que des régurgitations de ces textes ou encore essais/dissertations le jour de l'examen, sans vrai entraînement préalable. Selon Myles (2002, p. 6), les étudiant/es sont motivé/es pour l'écriture si les tâches correspondent à leurs besoins : écrire un article de recherche,

un rapport. Or, les écrits libres des étudiant/es sont très rarement en rapport avec leurs études, sinon dans l'expression de leurs difficultés, de leur stress, des problèmes de colocation, d'argent, etc.² Ici on peut avancer deux explications. Le cours d'anglais est souvent perçu comme l'occasion de faire « autre chose » dans un système qui admet peu ou pas les « mineures », les options sans rapport avec la discipline principale et considérées comme une perte de temps. C'est également une solution de facilité : raconter ses vacances, parler d'un événement de l'actualité, ils/elles « savent faire ».

La composition

Dans la littérature anglo-saxonne consacrée à l'écriture en L2, le problème principal est celui de la « composition », de l'écriture elle-même, de la rhétorique, des divers types de textes car la recherche sur l'écriture en L2 s'est calquée sur celle de la L1 (Myles, 2002). Les étudiant/es de l'université française, même dans les disciplines non-littéraires, sont passé/es par le moule de l'enseignement secondaire et les cours de français se sont chargés de cette partie du travail d'écriture. Les étudiant/es « savent écrire » : ils/elles passent de l'anecdote personnelle à la narration de faits divers, à l'expression d'opinions, à la fiction même, avec une relative aisance. Ils/elles savent introduire un sujet, le développer et conclure. Ces techniques d'écriture sont aisément transposables d'une langue à l'autre (Cornaire, 1994, p. 31), d'autant plus que les textes produits sont courts. On ne s'intéressera donc pas ici à la cohérence ni à la cohésion des textes produits, à la composition rhétorique mais simplement à la production de langage. L'écrit fournit une occasion de réfléchir à ce qu'on produit, alors qu'on n'a pas le temps de le faire à l'oral. C'est aussi la possibilité d'exprimer des choses que l'on ne dit pas en public. C'est enfin l'occasion d'acquérir des habitudes de rédaction (majuscules, ponctuation) et de s'habituer à utiliser

² On constate le même phénomène pour les exposés oraux : au cours des douze dernières années, un exposé sur dix (soit 25 sur 248) a porté sur un sujet scientifique dans mes classes, 1,5% seulement ayant un rapport avec la discipline principale étudiée.

les outils informatiques disponibles tels que les correcteurs d'orthographe et de grammaire.

L'erreur

Quand on traite de l'écrit, on ne peut éviter la question du traitement de l'erreur, plus visible qu'à l'oral et moins bien supportée par les enseignant/es (Cornaire, 1994, p. 86) comme si toute faute était de "leur" faute, une condamnation de leur travail.. Le système éducatif français a un seuil de tolérance assez bas en ce qui concerne l'erreur. Nos étudiant/s avouent souvent s'empêcher de parler de peur de commettre des fautes (Bonner, 2001). La recherche en didactique s'est abondamment penchée sur l'erreur, dans tous les domaines et notamment en langues (Bertrand, 1987 ; Astolfi, 1997 ; James, 1998 ; Descomps, 1999 ; Marquilló Larruy, 2003 ; Bourdier-Savioz, 2008). Deux théories s'affrontent : corriger ne sert à rien (Truscott, 1996, 1999, 2007 ; Narcy-Combes, 2009) *vs.* on apprend à partir de ses erreurs (Ferris, 1999, 2004). Aucune conclusion définitive n'a été atteinte, par manque d'études convaincantes. On peut disserter à l'infini sur la nécessité de corriger ou non, quoi, comment, en quelle quantité, force est de constater que les apprenant/es réclament des corrections et que, dans un système où l'on note, il est difficile d'envisager d'attribuer une note sans justification, donc, entre autres, sans corrections, sans indication des erreurs ?

Il semble cependant qu'il y ait consensus sur le fait que les corrections, pour être efficaces, doivent être prises en compte par les apprenant/es.

Étude d'un groupe

Prenons plus particulièrement en considération un groupe de neuf étudiant/es (6 filles et 3 garçons) de L3 MAPES³ qui ont fourni un travail d'écriture en 2009-2010 (entre 16 et 20 textes), les autres étudiant/es du groupe ayant, pour des raisons diverses, travaillé beaucoup moins. Le niveau général du groupe se situe autour de B1.

³ Mathématiques pour le professorat d'enseignement secondaire.

Quantité

La contrainte était de produire dix lignes en Times New Roman, police 12, ce qui donnait en moyenne 175 mots par semaine. Quatre étudiant/es seulement y arrivent, la moyenne de la classe se situant à 163 mots (maximum : 256, minimum : 141). Six étudiant/es sur neuf ont écrit des textes plus courts au 2^{ème} semestre. Parmi les trois qui ont écrit davantage, une seule l'a fait de façon significative, Lauren, qui a passé au moins une heure par semaine sur ce travail. Elle est parvenue deux fois à écrire plus de 175 mots : au sujet du tremblement de terre d'Haïti (sujet conseillé) et sur le conflit entre la Russie et la Géorgie.

On peut avancer plusieurs raisons à ce fléchissement : la lassitude face à ce type d'exercice, le manque d'idées, le décrochage habituel du 2^{ème} semestre (absences, vacances de février, de Pâques et jours fériés en mai), l'approche de partiels dans d'autres disciplines. Certain/es calculent qu'avec les autres notes la moyenne en anglais est assurée, ce qui leur suffit.

Typologie des écrits

On trouve, à peu près à égalité, les trois grands types de discours, argumentatif, informatif et narratif (des chroniques plus que de la narration fictionnelle), avec un léger avantage à l'argumentatif puisque ces (bon/nes) étudiant/es fournissent toujours une petite conclusion à une narration ou à une description. Les sujets préférés touchent à la vie personnelle (24,31%). Les films arrivent ensuite (16,57%) suivis des voyages puis de la géographie (10,50%).

Evolution du travail

En observant l'évolution du travail au cours de l'année, on peut trouver quelques explications à certains phénomènes et établir des profils.

- Camille écrit moins de mots mais fait plus d'erreurs ; elle n'utilise pas de traitement de textes ; elle tient peu compte des corrections.
- Lauren a commis plus d'erreurs (en nombre absolu) mais a écrit davantage, sur des sujets plus complexes.

- Lolita a non seulement fait des textes plus courts mais ils contenaient une plus grande proportion d'erreurs ; elle a également été très absente en classe.
- Robin est constant dans son travail, sa présence ; son niveau de départ était bon.
- Fanny a diminué, significativement, le nombre de ses erreurs. Elle était en situation d'échec au départ, avec un niveau très bas. Elle a travaillé régulièrement.

Richesse du langage

Il est très difficile d'analyser la richesse et la variété du vocabulaire employé. Beaucoup de mots sont mal orthographiés et les noms propres abondent, ce qui rendrait une analyse fine très fastidieuse⁴. Les étudiant/es du groupe se situent dans une fourchette allant de 21,4% de mots différents pour l'ensemble des textes chez l'étudiante la plus prolifique à 33,5 pour Lauren (la travailleuse) et Martial (le plus « doué »). Il faut comparer ces pourcentages avec des textes de natifs. En prenant des nouvelles⁵, on s'aperçoit que pour un texte de 1500 mots environ, le pourcentage de mots différents est d'environ 45% ; pour un texte de 3000 mots, il est moindre (autour de 25%). Les étudiant/es se situent dans ces mêmes fourchettes ce qui est donc tout à fait honorable.

L'ensemble des mots mobilisés, en enlevant les noms propres et les mots français est d'environ 4500. Chaque étudiant/e en a utilisé 1000 en moyenne mais la proportion va du simple au double (minimum : 736, maximum : 1649).

Nature des erreurs

La grande majorité des erreurs concerne l'interférence avec le français : les étudiant/es traduisent mot à mot : *in holidays, in the same time, go/come in/at, play at/to a game, at the mountains*, etc. Même les erreurs que l'on pourrait qualifier de grammaticales reflètent ce phénomène de nativisation,

⁴ Le concordancier utilisé ne prend pas ces éléments en compte.

⁵ Les nouvelles sont extraites de Nicole DECURE. (2004). *Short stories for the English Class / Nouvelles pour la classe d'anglais. Les Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL 5*.

notamment dans l'emploi des temps. On pourrait faire une liste exhaustive de ces erreurs. Tou/tes les enseignant/es les connaissent, ce sont les mêmes, copie après copie, année après année.

Emploi des prépositions

La fréquence des erreurs d'emploi des prépositions est élevée (Porquier, 1977 ; Tetreault et Chodorow, 2008 ; Birch-Bécaas & Cooke, 2009, p. 184). 9,5% des mots employés sont des prépositions (maximum : 10,8, minimum : 8,2). Chacun/e en utilise 22 en moyenne, sur 38 utilisées en tout par l'ensemble du groupe (maximum : 33 pour Grégory qui a fait un vrai effort de vocabulaire ; minimum : 18 pour Fanny, très limitée). Sauf chez deux étudiant/es, la variété des prépositions n'est pas exactement proportionnelle au nombre de mots écrits. Mais il y a cependant une corrélation relative. Le pourcentage d'erreur d'utilisation de ces prépositions est de 9,1% (minimum : 3,5 pour Robin qui écrit peu mais bien, maximum : 13,7 pour Fanny, la plus faible). *In* est la préposition la plus fréquemment mal utilisée (46 fautes sur 221), suivie de *of* (32, utilisé trop souvent pour *de*, là où en anglais on utilise des noms composés ou des génitifs), *at* (26) et *for* (22, confondu avec *to* devant un verbe)⁶. En pourcentage de mauvaise utilisation, le hit parade est différent : *through*, *behind*, *in the middle of*, *during*, *at*, *close to*, *since*, *on*, *by*, *for*, *to*, *until*, *in*, *from*, *into*, *with*, *about*, *between*, *of*. Un certain nombre de prépositions sont toujours utilisées à bon escient : *after*, *against*, *along*, *around*, *down*, *far from*, *in front of*, *near*, *next to*, *over*, *toward*, *under*, *without*.

Effet de la correction

Y a-t-il eu progrès grâce à la correction ? Oui chez les étudiant/es sérieux/ses, qui se sont appliqué/es, le nombre d'erreurs diminue ; non chez celles et ceux qui ont vécu ce travail comme un pensum, ou l'ont fait en bloc à la dernière minute, ou encore n'ont fait que très peu de corrections. Ce groupe, dans son ensemble, s'est montré avide de corrections et

⁶ Ces chiffres sont corroborés par l'étude de Tetreault et Chodorow (2008).

les a réclamées ; certain/es ont même renvoyé l'ensemble des écrits à la fin de l'année pour avoir toutes les corrections.

Si la qualité de la langue s'améliore au fil des semaines, peut-on pour autant l'attribuer à la correction ? Il est bien difficile, voire impossible de le dire car nous ne sommes pas dans la tête de nos étudiant/es, ni dans leur vie pour voir comment ils/elles travaillent, comment l'anglais les affecte (films, séries, musique, ami/es, etc.). On peut également espérer que le travail fait en classe (les diverses activités et exercices, les notes prises et la correction lors des activités orales) a eu un effet positif sur la correction.

On peut cependant annoncer une évidence : quelqu'un qui écrit beaucoup et prend en compte les corrections s'améliore ; quelqu'un qui écrit peu et corrige peu ou mal s'améliore moins, voire stagne. Il semblerait donc que c'est la production soutenue plus que la correction qui soit facteur de progrès (Cornaire, 1994, p. 88).

La réelle question est sans doute celle de la motivation extrinsèque et intrinsèque : perçoit-on la tâche comme utile ? Intéressante ? Jubilatoire ? Ennuyeuse ? Inutile ? Pour ceux/celles qui la ressentent de façon positive, il y aura progrès. Pour les autres, il faut trouver une tâche qui les motive (davantage). D'autres enfin ne seront **jamais** motivé/es par quoi que ce soit en anglais. Il conviendrait alors de ne pas s'acharner et de leur laisser attendre le moment où ils/elles auront envie/besoin de faire de l'anglais. Ce qui est incompatible avec un enseignement obligatoire et noté.

Appréciation de l'activité

A la fin du 1^{er} semestre, un questionnaire en ligne a permis d'évaluer l'appréciation des étudiant/es de cette activité.

Sur 14 questionnaires remplis, l'opinion est globalement positive : 9 étudiant/es ont trouvé l'exercice utile, 4 intéressant, 3 original, 1 amusant, 1 stimulant ; 2 l'estiment trop contraignant et un inutile. 10 ont souhaité continuer au 2^{ème} semestre. Questionné/es oralement sur ce point, la réponse a été déconcertante : mieux vaut un travail qu'on connaît, bien qu'il soit difficile, qu'un travail inconnu, qui pourrait être pire. 9 ont fait le travail régulièrement et 11 d'un seul trait. Peu l'ont

fait à la dernière minute (3) plutôt le week-end ou à un moment libre. Les idées (9) ont manqué plus que la grammaire (3), le vocabulaire (1) ou le temps (1). Les étudiant/es ont eu recours à Internet (10), à un dictionnaire (9), à des ami/es ou des proches (4) voire à la traduction automatique (2). Huit ont utilisé la correction automatique de leur logiciel mais 6 ne l'ont pas fait. Les textes étaient des textes originaux, non recyclés (12). L'obligation de faire un travail régulier est le facteur le plus motivant (6) avant la note (3) ou le travail de l'imagination (3). 11 disent avoir tenu compte des corrections sérieusement et que ces corrections les ont aidé/es. Six pensent avoir éradiqué certaines fautes. Le bénéfice de cet exercice s'établit à égalité entre le vocabulaire (4), la grammaire (5) et l'expression libre (4). Les obstacles mentionnés sont nombreux : manque de temps (6), manque d'envie (8), vocabulaire (7), grammaire (8), idées (9). Six pensent avoir un peu progressé, 5 non et 3 assez. Ces résultats sont très sensiblement différents de ceux d'un autre groupe de L3 composé d'étudiant/es faibles et peu motivés. Ceux/celles-ci trouvaient l'exercice trop contraignant et ne désiraient pas continuer au 2^{ème} semestre. Beaucoup (5) ont utilisé un traducteur automatique malgré mes avertissements, avec des résultats désastreux. Les statisticiens croient au pouvoir de l'informatique. Et pourtant, quand il fallut choisir entre continuer à écrire ou faire d'autres activités, la moitié a choisi de continuer à écrire, la routine étant préférable à l'inconnu. Où est l'esprit d'aventure de la jeunesse ?

Conclusion

Les étudiant/es français/es croient en la valeur de l'écrit (écriture et lecture). Un enseignement entièrement oral met nombre d'entre eux/elles mal à l'aise. Cependant, il faut noter que cela ne les conduit pas pour autant à mettre leurs croyances en pratique puisque l'activité écrite n'est pas effectuée avec beaucoup de sérieux par nombre d'entre elles/eux.

L'exercice de rédaction régulière libre permet aux étudiant/es de prendre conscience de leurs erreurs en reprenant les corrections et donc on peut espérer qu'il y ait appropriation.

Mais il faut surtout que ce travail de correction soit valorisé : il compte dans la note, comme nombre d'autres éléments, la correction en étant un parmi d'autres. Car s'il y a correction il n'y a pas évaluation de chaque écrit. Si la quantité de rouge sur la feuille diminue, les étudiant/es constatent leurs progrès en dehors de tout jugement sur une « qualité intrinsèque » du travail. D'ailleurs, que noterait-on ? La correction grammaticale ? La qualité rhétorique ? L'originalité du sujet ? Son authenticité (vu le copiage) ? Son intérêt, personnel ou général ? La notation globale qui « récompense » ce travail tient compte de nombreux facteurs : le nombre de textes rendus, leur longueur, la régularité, qui récompensent l'effort, le travail fourni ; la qualité de la langue et celle des corrections. Un travail brillant, rendu à la fin du semestre et non corrigé obtiendra une note moindre que celle d'un travail plus laborieux mais consciencieux. Il y a sans doute là un jugement moral, avec lequel tout le monde n'est pas d'accord : le travail est récompensé plus que le niveau acquis, bien souvent en langues, par des circonstances extérieures telles que des séjours à l'étranger qui dépendent plus du milieu social des parents que de la « valeur » de l'élève (il y a heureusement des exceptions). Tout le monde devrait « avoir la moyenne ». Tout le monde ne l'a pas.

Alors que je désespère quelquefois des progrès possibles, la table de descripteurs de compétences produite par ACTFL Proficiency Guidelines me rassure : le niveau de mes groupes serait de niveau *intermediate high* ou *advanced* (Valdès *et al.*, 1992). Mais la question n'est peut-être pas que les étudiant/es fassent ou sachent faire des choses mais qu'ils les fassent le mieux possible.

Références bibliographiques

ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur. 117 p. 978-2710120421.

BERTRAND, Yves (1987). Faute ou erreur ? Erreur et faute. *Les Langues modernes* 5, 70-80.

- BIRCH-BÉCAAS, Susan et Ray COOKE (2009). Corrected drafts as learner input: interactive on-line assistance to improve students' letter-writing. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28, n° 3, p. 85-92.
- BONNER, Luc (2001). La France, élève moyen de la classe OCDE. *Le Monde*, 5 décembre 2001, p. 12.
- BOURDIER-SAVIOZ, Françoise (2008). *L'erreur n'est pas une faute*. Paris : L'Harmattan. 408 p. 978 - 2296059825.
- CORNAIRE, Claudette et Patricia Mary RAYMOND (1994, 1999). *La production écrite*. Paris : CLE International. 145 p. 97 - 8209033340.
- DEMAIZIERE, Françoise et Jean-Paul NARCY-COMBES (2005). Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *ALSIC* 8, p. 45-64.
- DESCOMPS, Daniel (1999). *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette. 175 p. 978 - 2011705877.
- FERRIS, Dona (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, vol. 8, n° 1, p. 1-11.
- FERRIS, Dona (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, vol. 13, n° 1, p. 49-62.
- JAMES, Carl (1998). *Error in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Addison Wesley Longman. 304 p. 0582257638 .
- KAID SLIMANE, Naima (2005). The go-round « copy-book » : une expérience à vivre. *Passerelle*, n° spécial. Oran : Dar El Gharb, p. 267-273.
- LAVINAL, Françoise, Nicole DÉCURÉ et Aimée BLOIS (2006). Impact d'une première année d'IUT sur la motivation des étudiant/es à apprendre l'anglais. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 25, n°: 1, p. 73-90.
- MARQUILLO LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International. 127 p. 978 - 2090333459.
- MYLES, Johanne (2002). Second Language Writing and Research : The Writing Process and Error Analysis in Student texts. *TESL-EJ*, 6:2. < <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1/>>
- NARCY-COMBES, Jean.-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC - Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys. 268 p. 978 - 2708011052.
- NARCY-COMBES, Jean.-Paul. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28, n° 3, p. 27-38.
- NARCY-COMBES Marie.-Françoise (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses. 159 p. 978 - 2729820220.

OLIVE, Thierry, Jean-Michel PLASSERAULT, Jean-Louis LEBRAVE & Nathalie LE BIGOT (2010). La dimension visuo-spatiale de la production de textes : approches de psychologie cognitive et de critique génétique. *Langages* 177, p. 29-55.

PORQUIER, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, n° 25, p. 23-43.

TETREAULT Joel R. et Martin CHODOROW (2008). The Ups and downs of Preposition Error detection in ESL Writing. *Proceedings of the 22nd International Conference on Computational Linguistics* (vol. 1), p. 865-872. 978-1-905593-44-6.

TRUSCOTT, John (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* n° 46, p. 327-369.

TRUSCOTT, John (1999). The case for “The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”: A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, vol. 8, n° 2, p. 111-122.

TRUSCOTT, John (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, vol. 16, n° 4, p. 255-272.

VALDES, Guadalupe, Paz HARO & Maria Paz ECHEVARRIARZA (1992). The development of writing abilities in a foreign language: contributions toward a general theory of L2 writing. *Modern Language Journal*, vol. 76, n° 3, p. 333-352.