

# Quand les apprenants évaluent leur propre production orale : une analyse de corpus

Freiderikos VALETOPOULOS  
Université de Poitiers – FoReLL A (3816)



# IPFC et Chy-FLE

- \* Chy-FLE : corpus écrit d'apprenants
- \* IPFC : corpus oral d'apprenants
  - ...
  - **2 de production orale** (*production libre et guidée*)

Les objectifs de la constitution du corpus Chy-FLE sont de :

- \* Collecter des données de productions orales / écrites d'apprenants adultes en contexte universitaire ;
- \* analyser le développement de traits linguistiques spécifiques et la progression globale de ces apprenants ;
- \* étudier l'appropriation du FLE ;
- \* contribuer au développement de matériel pédagogique dans le contexte hellénophone.

# Plan

- \* Corpus oraux et la didactique des langues
- \* IPFC grec
  - \* Chypre (en cours)
  - \* Grèce (à venir)
- \* Stratégies métacognitives
- \* Analyse du corpus oral par les apprenants
- \* Quelques observations

# Les corpus oraux et le FLE

« En général, on identifie trois types d'approches en TaLC (voir Stewart et *al.*, 2004) : les apprenants comme **sources de données** (corpus et travail sur les données en interlangue) ; les apprenants comme **bénéficiaires de données** (corpus comme support pédagogique) ; les apprenants comme **utilisateurs de données** (travail sur corpus par l'apprenant) ... (par exemple, Seidlhofer, 2002). » (Tyne, 2009)

# Les corpus oraux et le FLE

« *sources de données* »

« L'analyse de corpus permet une approche systématique de données de production orale en français d'apprenants du français langue étrangère. L'analyse d'interactions orales devrait permettre **la prise de conscience chez l'enseignant de la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit**. En outre, cette approche devrait permettre aux enseignants de distinguer **les constructions typiques à un niveau de compétence donné** pour tous les apprenants de celles qui sont propres à tel ou tel apprenant, **sans se focaliser uniquement sur les erreurs**, et donc d'aider les enseignants à choisir la meilleure stratégie d'intervention pédagogique aux niveaux grammatical, discursif ou lexical. »  
(Peters, 2009 : 30)

# Les corpus oraux et le FLE

« En général, on identifie trois types d'approches en TaLC (voir Stewart et *al.*, 2004) : les apprenants comme sources de données (corpus et travail sur les données en interlangue) ; les apprenants comme **bénéficiaires de données** (corpus comme support pédagogique) ; les apprenants comme **utilisateurs de données** (travail sur corpus par l'apprenant) ... (par exemple, Seidlhofer, 2002). » (Tyne, 2009)

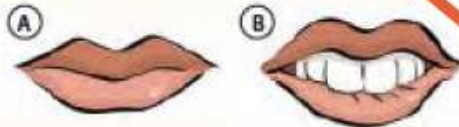
# Interactive for Spanish Speakers



## 3 Say it right!

### /v/ and /b/

- a 2.26 In English we pronounce 'v' and 'b' differently. Listen to the words and say '1' (v) or '2' (b).
- b 2.27 Which picture matches the /v/ sound (very) and which picture matches the /b/ sound (book)? Listen, check and practise.



- c 2.28 Work with a partner. Complete the words with 'v' or 'b'. Then practise saying the words (look at the pictures in Exercise 3b). Then listen and check.

Cam ... ridge mo ... ile ... oley ... all ... oy  
con ... ersation Li ... erpool

## Interactive for Spanish Speakers

'Say it right!' sections focus on aspects of English pronunciation which are difficult for Spanish speakers.

- c Complete the sentences with the comparative or superlative form of the adjective.

- 1 Cities are ... .. towns. (big)
- 2 I think motorbikes are ... .. form of transport. (dangerous)
- 3 The weather in Spain is ... .. in Britain. (hot)
- 4 The cheetah is ... .. animal in the world. (fast)
- 5 I think the violin is ... .. instrument to play. (difficult)

5

- d Put
- rest
- S
- V
- f
- r
- S
- 4 P
- 9 P

- My dad is very serious, but my brother is very funny. I think my brother is ... (funny) my dad.

5

# Les corpus oraux et le FLE

« En général, on identifie trois types d'approches en TaLC (voir Stewart et *al.*, 2004) : les apprenants comme sources de données (corpus et travail sur les données en interlangue) ; les apprenants comme bénéficiaires de données (corpus comme support pédagogique) ; les apprenants comme **utilisateurs de données** (travail sur corpus par l'apprenant) ... (par exemple, Seidlhofer, 2002). » (Tyne, 2009)



# Corpus

- \* Université de Chypre
- \* 25 Etudiants de 1<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année
- \* Département d'études de littérature et de langue françaises : futurs enseignants du FLE ...
- \* Niveau : B1 - C1

# Objectifs

- \* **décrire** les stratégies métacognitives mises en place par les apprenants, et plus précisément la stratégie d'auto-évaluation ;
- \* **analyser** la perception des apprenants en ce qui concerne leur progression.
  
- \* **Devoir proposé aux étudiants**
  - \* Réfléchir sur sa propre production orale
  - \* Relever leurs difficultés
  - \* Proposer des solutions de remédiation
  - \* Rédiger un rapport de cinq pages

# Les stratégies d'apprentissage

- \* Resnick & Beck (1976) : les stratégies *générales* vs. les stratégies *intermédiaires* ;
- \* Stenberg (1983) : *habiletés exécutives* vs. *habiletés non exécutives* ;
- \* Weinstein & Mayer, 1986 : stratégies de *révision*, *d'élaboration*, *de contrôle de la compréhension* et *affectives* ;
- \* O'Malley et al., 1990 : stratégies *cognitives*, *métacognitives* et *socio-affectives* ;
- \* Boulet et al., 1996 : *cognitives*, *métacognitives*, *affectives* et *de gestion des ressources*.

# Les stratégies métacognitives

Elles se rapportent à la **conscience** que les apprenants ont de leurs propres connaissances et des différents **processus mentaux** qui leur permettent d'apprendre avec plus d'**efficacité**.

Elles permettent aux apprenants de contrôler leur propre cognition, c'est-à-dire de **coordonner** le processus d'apprentissage, de **comprendre** les conditions qui le favorisent, d'**organiser** ou de **planifier** leurs activités en vue de faciliter l'apprentissage (voir par exemple Harris et al., 2002 : 21-22 ; Wenden & Rubin, 1987 ; Wenden, 1991)

# Les stratégies métacognitives

\* Oxford (1990 : 135-140)

- a. recentrer son apprentissage** : associer ses nouvelles connaissances aux connaissances déjà acquises, faire preuve d'attention (en général ou en se concentrant sur un aspect spécifique), retarder la prise de parole au profit de la réception.
- b. organiser et planifier son apprentissage** : comprendre seul comment on apprend une langue, organiser son propre apprentissage, définir ses propres buts et objectifs, identifier l'intérêt de chaque tâche linguistique, anticiper une tâche linguistique, pratiquer la langue.
- c. évaluer son apprentissage** : identifier ses propres erreurs, identifier sa propre progression

CECRL (2000 : 48, § 4.4.).

# Analyse des rapports

- \* Point 1 : la conception que les apprenants ont de leur propre production orale,
- \* Point 2 : les hypothèses qu'ils ont émises sur la source de leurs erreurs,
- \* Point 3 : les remédiations pour améliorer leur production orale.

# Face à sa propre production

- \* Cyr (1998 : 46) : « il est rare, [...], qu'on demande aux élèves de s'auto-évaluer dans un cours de L2 ou qu'on les habilite à le faire »
- \* (1) *En écoutant pour la première fois l'enregistrement, j'ai pensé que c'était quelqu'un d'autre qui parlait. Je m'entends plus différemment que je pensais. (Chy-FLE, appr NO)*
- \* (2) *Pour commencer, il faut noter que la première fois que j'avais entendu mon enregistrement, j'ai ri. C'était très bizarre de m'entendre parler en français tant que je me suis habituée à m'entendre parler dans ma langue maternelle, le grec. (Chy-FLE, appr MEL)*

# Face à sa propre production

- \* (3) *Dans mon enregistrement, j'ai constaté que j'ai fait plein d'erreurs concernant la grammaire et le vocabulaire et la phonologie aussi. (Chy-FLE, appr AP)*

84% : phonétique (voyelles, intonation) / grammaire (temps, prépositions)

55% : lexique



# Phonétique

\* (4) La majorité de professeurs oublie la prononciation et les règles de phonologie. Alors, ce n'est pas aussi fréquent de rencontrer de personnes à Chypre qui parlent correctement le français. (*Chy-FLE appr AP*)

- Intonation
- Débit

Mais ...

- p/b
- e / ε / ø / oe / ...

# Face à sa propre production

- \* (5) À mon avis, toutes ces erreurs sont dues à la **confusion** du moment. Je pouvais éviter la plupart de ces erreurs puisqu'elles sont des erreurs instantanées. (Chy-FLE, appr HC)
- \* (6) Pour conclure, il est évident, que j'ai produit beaucoup d'erreurs. Je suis certaine, que je pouvais obtenir une meilleure présentation si je serais plus calme sans être assez **spontanée**. Selon moi, certaines fois, je parlais inconsciemment et cela m'a conduit à la production des mes erreurs. (Chy-FLE, appr EA)

# Face à sa propre production

- \* (7) *Malgré les fautes, en général mon discours reste compréhensible. Il n'y a pas d'erreurs qui imposent la communication. (Chy-FLE, appr MEP)*
- \* (8) *À l'écrit nous voyons ce que nous écrivons et nous prenons notre temps pour écrire et exprimer nos pensées. Au contraire à l'oral notre but principale est de communiquer, de transmettre notre message, et pas des construire de phrases qui sont grammaticalement correcte. (Chy-FLE, appr NA)*

# La source des erreurs

- \* (9) Cette faute était à cause de **l'influence de la langue maternelle** et de la difficulté d'exprimer une pensée plus complexe. (Chy-FLE, appr-6)
- \* (10) *En chypriote, l'usage de ces deux temps est la plus fréquente, c'est probablement la raison pour la quelle j'utilise que ces deux temps, à mon avis c'est une nette **influence** de ma langue maternelle.* (Chy-FLE, appr NA)
- \* (11) *Puisque **le système de la langue grecque ne correspond pas du tout au système français**, quelquefois **j'ai peur** de construire de phrases longues et je préfère construire des phrases courtes pour être sûrs que ce sont justes.* (corpus Chy-FLE, apprenant appr AP)
- \* (12) *Selon moi, certaines fois, je parlais **inconsciemment** et cela m'a conduit à la production des mes erreurs.* (Chy-FLE, appr EA)

# Les remédiations

## **a. Séjour en France**

- \* (13) *Pour moi la meilleure solution pour améliorer ma prononciation et pour dépasser les problèmes de la syntaxe est de partir en France. (Chy-FLE, appr ME)*
- \* (14) *Pour pouvoir corriger toutes ces erreurs je dois passer un grand séjour en France pour pouvoir communiquer chaque jour avec des francophones. (Chy-FLE, appr AP)*

## **b. Lecture – Télévision - Radio**

- \* (15) *Bien sur la lecture des livres et de magazines français et aussi les films français aident beaucoup à l'amélioration de l'oral. (Chy-FLE, appr ME)*

# Les remédiations

## **c. Autocorrection**

- \* (16) *Je dois apprendre mieux de s'autocorriger pour pouvoir identifier mes erreurs. (Chy-FLE, appr AP)*
- \* (17) *Enfin, c'était une bonne expérience de faire cette auto-observation et auto-évaluation puisqu'elle m'a donné la chance de trouver mes erreurs. (Chy-FLE, appr HC)*
- \* (18) *C'est la première fois que j'ai fait une auto-observation et maintenant j'ai bien détecté et compris mes erreurs donc je suis conscient où je dois faire attention la prochaine fois. (Chy-FLE, appr NA)*
- \* (19) *Cette auto-évaluation a contribué nettement à mon auto-formation. (Chy-FLE, appr OM)*

# Conclusions

- \* (20) Le problème consiste à prononcer [u] et [y] et encore [e] et [ə]. Pendant ma production, je ne pense pas que j'ai eu un accent étranger perceptible. Il y a des locuteurs natifs qui ne vont pas répondre à une question d'un étranger s'ils vont identifier un accent étranger. (Chy-FLE-appr PI)



# Conclusions

- \* (20) Le problème consiste à prononcer [u] et [y] et encore [e] et [ə]. Pendant ma production, je ne pense pas que j'ai eu un accent étranger perceptible. Il y a des locuteurs natifs qui ne vont pas répondre à une question d'un étranger s'ils vont identifier un accent étranger. (ChyFLE-appr 10)



- \* (21) En écoutant mon enregistrement, j'étais choquée parce que mes erreurs sont stupides et sérieuses. (Chy-FLE-appr EA)



# Conclusions

- \* Intérêt pédagogique : utilisation du corpus oral
  - \* L'auto-observation
  - \* L'apprenant devient « chercheur »
  - \* Amélioration / enrichissement des manuels
  - \* Formation des formateurs

# Références bibliographiques

- \* Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- \* Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- \* Harris, V. et al. 2002. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- \* O'Malley, J. M., Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- \* Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers.
- \* Resnick, L., Beck, I. L. 1976. Designing Instruction in Reading: Interaction of Theory and Practice. In J.T. Guthrie (éd.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- \* Stenberg, R. J. 1983. « Criteria for intellectual skills training ». *Educational Researchers*, n° 12, pp. 6-12.
- \* Peters, H., 2009, « Développement d'un corpus oral d'apprenants: Apport à la didactique du FLE dans les Caraïbes anglophones », *Cuadernos de Lingüística* 9, pp. 21-22.
- \* Tyne, H., 2009, « Corpus oraux par et pour l'apprenants », *Mélanges CRAPEL* 31, 91-111.
- \* Weinstein, C.E., Mayer, R.E. 1986. The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- \* Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- \* Wenden, A., Rubin, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. New York : Prentice Hall.