HAL open science

Ethique et nouvelles technologies – Le cas de l'évaluation de l'expression écrite en FLE

Emmanuelle Huver

To cite this version:

Emmanuelle Huver. Ethique et nouvelles technologies – Le cas de l'évaluation de l'expression écrite en FLE. Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question, Actes du colloque de l'AUPELF-UREF, pp.368-376, 2001. hal-02047338

HAL Id: hal-02047338

https://hal.science/hal-02047338v1

Submitted on 24 Feb 2019

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.

Emmanuelle HUVER
Doctorante et enseignante à l'Université Marc Bloch de Strasbourg en Sciences du Langage / Français Langue Etrangère

Ethique et nouvelles technologies
Le cas de l'expression écrite en Français Langue Etrangère

Centralisation et diffusion de propositions d'activités, échanges renforcés entre les enseignants, interactivité croissante : ces phénomènes, induits par les technologies de l'information et de la communication (TIC), ont contribué, dans le domaine de l'éducation en général et du Français Langue Etrangère en particulier, à renouveler non seulement les outils mis à la disposition des enseignants et des apprenants, mais aussi les modalités d'enseignement/apprentissage de cette discipline, notamment par les possibilités d'auto-évaluation qu'elles offrent.

Toutefois, au-delà de la nouveauté technologique et formelle, on peut se demander si l'innovation est réelle. Le cas de l'expression écrite nous semble à cet égard exemplaire. En effet, créer des activités de production écrite suppose de trancher entre deux logiques antagonistes. D'un côté, il est possible de proposer des activités ouvertes où l'apprenant doit produire un texte, ce qui pose le problème de l'évaluation de celui-ci, dans la mesure où une correction automatisée est impossible et où les exercices proposés dans le cadre des TIC sont destinés à être utilisés par l'apprenant sans la présence d'un formateur. D'un autre côté, il est possible, pour permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer, de réduire l'évaluation à un contrôle[1] en proposant des activités fermées (du type exercice à trous), qui peuvent être corrigées automatiquement et sans ambiguïté. Cependant, on ne peut maîtriser une langue sans la pratiquer, ce qui n'est pas le cas lorsqu'on apprend uniquement au moyen d'exercices structuraux : opter pour des exercices structuraux décontextualisés reviendrait en fait à une innovation technologique et non pédagogique, c'est-à-dire, finalement, à une innovation de façade.

Afin de voir comment les concepteurs d'activités d'expression écrite ont résolu ce problème de validité de l'évaluation, nous analyserons dans une première partie quelques outils du Français Langue Etrangère issus des TIC. Cette analyse nous permettra, dans une deuxième partie, de montrer que l'élaboration et la communication de listes de critères peut constituer un outil efficace de régulation, notamment dans le cadre d'un apprentissage en autonomie. Puis, dans une troisième partie, nous montrerons en quoi ces grilles de critères posent par ailleurs des problèmes d'ordre méthodologique et éthique, notamment si on veut tenir compte de la dimension culturelle de la langue, ce qui est particulièrement nécessaire dans le contexte de la francophonie.

I. TIC et expression écrite : quelles activités et quelle évaluation ?

Apprendre une langue étrangère dans le cadre d'un enseignement classique des nouvelles technologies suppose un traitement didactique différent de l'expression écrite et de son évaluation. En effet, certains sites internet, ainsi que des CD-Rom, proposent des activités d'expression écrite alors que l'apprenant ne dispose pas nécessairement, comme c'est le cas dans les situation classiques d'enseignement/apprentissage, d'un correcteur qui recenserait et analyserait les erreurs qu'il a pu commettre.

---

[1] Nous renvoyons ici à la différenciation opérée par J. Ardoino et G. Berger entre les notions de contrôle et d'évaluation, qui sont respectivement définies de la façon suivante : « *L'objectif des procédures de contrôle est de comparer le degré de conformité, sinon d'identité entre un modèle de référence, et des phénomènes échéants. (...) A l'inverse, l'évaluation se pose en termes de signifiance et de signification. Elle implique un questionnement sur le sens.* » (Ardoino J. et Berger G., 1986, P. 120)

Dès lors l'essor des TIC en Didactique des Langues pose de façon accrue le problème de la régulation des apprentissages en l'absence d'un enseignant. L'analyse des activités de production écrite proposées sur différents sites internet ainsi que de leurs modalités de correction nous permettra de montrer que les objectifs, les activités et les procédures d'évaluation proposés ne sont pas congruents, et ne satisfont donc pas au critère de validité[1].

A. Modalités de recherche

Face à l'abondance des ressources analysables, et donc pour des raisons de concision, nous avons restreint notre analyse aux sites internet consacrés à l'expression écrite en Français Langue Etrangère. De fait, nous avons exclu d'autres outils multimédia tels que cassettes vidéo ou CD-Rom. De même, nous n'avons pas tenu compte des sites traitant de l'expression écrite dans le cadre du Français Langue Maternelle. Enfin, nous n'avons pas analysé de sites de Français Langue Etrangère proposant des activités d'écriture créative.

Pour localiser les sites entrant dans notre problématique, nous avons utilisé le méta-moteur Copernic au mot clé « expression écrite », puis, nous avons effectué une recherche sur le moteur de recherche Google aux mots clés « expression écrite » et « FLE », dont nous avons respectivement examiné les vingt premières et les dix premières pages de résultats.

B. Analyse des résultats de la recherche

1. Activités d'expression écrite

Après avoir éliminé ceux qui ne concernaient pas réellement notre problématique, nous avons finalement trouvé peu de sites proposant des activités d'expression écrite en Français Langue Etrangère. De plus, ces activités ne permettent pas, à notre sens, d'améliorer efficacement les productions écrites. En effet, les activités proposées sont massivement des exercices fermés, de type exercice à trous. De plus, ceux-ci ont essentiellement pour objectif de travailler des points de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire. C'est par exemple le cas du site http://www.cafe.umontreal.ca/, qui propose des exercices portant sur l'orthographe, les accords, la syntaxe, le vocabulaire et la grammaire. Ce site propose également des « énigmes de grammaire » et des « questions de style », où l'apprenant doit identifier une erreur morpho-syntaxique ou une figure de style et justifier sa réponse. Par retour de courrier électronique, il peut recevoir un corrigé type indiquant la bonne réponse et justifiant celle-ci.

Les sites suivants proposent également des activités fermées :

- http://pages.infinit.net/yhetu/autres/eeac.htm,
- http://www.ccdmd.qc.ca/cgi-win/ccdmd.exe?ccdmda=gframe2&haut=50,
- http://pages.infinit.net/jaser2/index.html,
- http://www.ifrance.com/methodologis/,
- http://college.hmco.com/languages/french/personnages/index.html,
- http://www.didieraccord.com/
- http://www.cssh.qc.ca/coll/profenligne/exercices1.html,
- http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/ .

[1] Le critère docimologique de validité peut être défini comme suit : « Qualité d'un test ou de toute autre mesure qui semble correcte et adéquate à l'objet mesuré. Plus particulièrement, relation apparente entre les items d'un test et la variable testée. » (De Landsheere, 1992, p.322)

En fait, tout se passe comme si savoir écrire se résumait à connaître les règles morpho-syntaxiques d'une langue donnée, ainsi que les mots qui constituent cette langue et leur signification. Or, il va sans dire que l'expression écrite ne peut être simplement envisagée comme une accumulation de connaissances ponctuelles et partielles. Cette aptitude suppose en effet des compétences supplémentaires, notamment d'ordre pragmatique et culturel. Autrement dit, pour écrire de façon adéquate dans une langue donnée, il faut également tenir compte du contexte dans lequel on est amené à écrire et se conduire de façon culturellement appropriée. Par conséquent, des exercices structuraux de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire se révèlent insuffisants si un apprenant veut améliorer sa compétence scripturale : pour cela, il devra produire des textes écrits, et non simplement résoudre des exercices qui mobilisent des connaissances décontextualisées.

Par ailleurs, nous avons trouvé quelques sites proposant de réelles activités de production écrite :

- http://www.xtec.es/~sgirona/apfcweb/fle_sujets.htm;
- http://www.snh.be/tso/vakken/frans/exp_ecr.htm;
- http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/Didactic/Floris/Expressionecrite.html;
- http://www.lang.uni-linz.ac.at/Franzoesisch/stephane/Auslandskunde/tableau_corrections.htm.

Cependant, ces sites, même s'ils proposent tous le même genre d'activité, se différencient par les procédures d'évaluation qui sont proposées, ces procédures étant par ailleurs distinctes des procédures proposées pour corriger les exercices structuraux.

2. Procédures d'évaluation

Les exercices structuraux portant sur des points de grammaire ou de vocabulaire sont pratiquement tous des exercices auto-correctifs. C'est le cas pour les sites suivants :

http://www.cssh.qc.ca/coll/profenligne/exercices1.html,
http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=1042,
http://pages.infinit.net/jaser2/index.html,
http://college.hmco.com/languages/french/personnages/index.html,
http://www.didieraccord.com/.

En fait, la surabondance d'exercices structuraux s'explique par des raisons évidentes de facilité de correction. En effet, ils satisfont au critère docimologique d'objectivité : une seule réponse étant acceptable, la correction peut être effectuée par l'apprenant en comparant la réponse qu'il a produite à un corrigé proposé en ligne, ce qui fait des TIC un outil particulièrement adapté à ce type d'exercices.

Cependant, nous l'avons souligné plus haut, ces exercices ne sont pas valides si l'objectif est d'évaluer la compétence scripturale d'un apprenant : ils permettent en effet uniquement de contrôler des connaissances portant sur des points spécifiques de grammaire ou de vocabulaire, mais pas la mobilisation spontanée de celles-ci dans des situations de communication données.

Ainsi, les exercices structuraux sont proposés pour la simplicité de leurs procédures évaluatives, mais ils sont insuffisants en regard de l'objectif initial, à savoir développer la compétences scripturale des apprenants. A l'inverse, les activités ouvertes sont congruentes avec l'objectif fixé, mais posent des problèmes quant aux modalités de leur évaluation. En effet, les activités de production écrite ne satisfont pas au critère docimologique d'objectivité : comme ce sont des activités ouvertes, aucune réponse n'est fausse en soi. Dès lors, élaborer des exercices auto-correctifs s'avère impossible et d'autres procédures d'évaluation doivent par conséquent être proposées. A cet égard, les sites que nous avons visités peuvent être regroupés en trois catégories :

- des sites qui proposent des sujets d'expression écrite, mais qui n'offrent par contre aucune aide à la correction ; c'est le cas du site http://www.xtec.es/~sgirona/apfcweb/fle_sujets.htm.
- des sites qui proposent des modèles de rédaction ainsi que des exercices d'application. C'est le cas du site flamand http://www.snh.be/tso/vakken/frans/exp_ecr.htm, qui propose des modèles permettant de rédiger différents types d'écrits comme une lettre, une commande, etc. Cependant, là encore un apprenant en autonomie n'a aucun moyen de faire corriger sa propre production.

  De même, le site http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/Didactic/Floris/Expressionecrite.html propose un modèle type de présentation de lettre formelle[1],
- Des sites qui proposent des corrections ponctuelles d'erreurs présentes dans des productions écrites, comme le site :

  http://www.lang.uni-linz.ac.at/Franzoesisch/stephane/Auslandskunde/tableau_corrections.htm

Or, aucune des procédures proposées ne nous semble satisfaisante, surtout dans le cas où l'apprenant se trouve en situation d'apprentissage en autonomie. En effet, il va de soi que l'absence de toute proposition de correction ne peut permettre à un apprenant, en l'absence d'un enseignant, de repérer les erreurs qu'il a commises.

De même, la proposition d'un corrigé-type n'est pas pertinente dans une optique d'auto-évaluation : en effet, celui-ci serait sensé fonctionner grosso modo comme un exercice auto-corrigé. Or, en incitant l'apprenant à comparer sa production à un modèle déterminé, l'évaluation se trouve réduite à une sorte de contrôle, ce qui est incompatible avec la caractéristique majeure d'une activité d'expression écrite, à savoir le fait qu'il s'agit d'une activité ouverte et dons résistante à toute correction de type contrôle. De plus, le fait de proposer un modèle unique ne permet pas une prise en compte personnalisée des erreurs commises par l'apprenant.

Enfin, la rectification ponctuelle des erreurs commises par l'apprenant constitue certes un pas vers la personnalisation de la correction, puisque, dans ce cas, ce sont les erreurs commises par l'apprenant, et non un modèle pré-existant, qui constituent le fondement de la procédure évaluative. Cependant, du fait que ces corrections restent ponctuelles, elles ne permettent pas à l'apprenant d'acquérir une méthodologie systématique de repérage de ses erreurs, ce qui le rendrait pourtant plus autonome face à ses productions.

Ainsi, élaborer des activités d'expression écrite dans le cadre des TIC place le concepteur face à la difficulté suivante : le travail en autonomie que permettent les TIC suppose que les apprenants puissent s'évaluer en l'absence de tout enseignant. Or, s'auto-évaluer est facile quand les exercices proposés sont des exercices fermés, mais la tâche est beaucoup plus ardue lorsque l'apprenant est confronté à des activités ouvertes, ce qui est nécessairement le cas avec une activité d'expression écrite. De fait, parmi les activités que nous avons analysées, aucune ne nous a semblé satisfaisante quant aux procédures d'évaluation proposées.

Finalement, concevoir des activités de production qui permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer suppose de concilier deux critères docimologiques antagonistes, à savoir le critère d'objectivité et le critère de validité. Or, à notre sens, les critères d'évaluation sont à même de remplir ce rôle.

---

[1] On notera d'ailleurs que le modèle proposé est inadéquat du point de vue culturel. En effet, en France, les adresses de l'expéditeur et du destinataire ne sont pas l'une en dessous de l'autre, mais l'une en face de l'autre.

II. TIC et expression écrite : avantages d'une évaluation critériée

A. Analyse de sites

Lors de nos recherches, nous avons relevé certains sites proposant des listes de critères :

- http://rustrel.free.fr/pedago.html,
- http://www.ac-versailles.fr/etabliss/peupliers/grille_correction_Triel.html,
- http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/lethist/page1/boule/Ecitureboule.htm,
- http://perso.club-internet.fr/glhoste/netd/netd003/art003.htm).

Cependant, ces sites ne concernent pas le Français Langue Etrangère mais le Français Langue Maternelle dans l'enseignement scolaire primaire et secondaire ou dans la formation pour adultes.[1]

B. Pour des critères dans le cadre des TIC

La diffusion de grilles de critères sur internet peut, à notre sens, constituer un moyen d'assurer l'évaluation des productions écrites, et ce, quelle que soit la situation d'apprentissage.

1. Apprentissage en autodidaxie stricte

Lorsque l'apprenant mène son apprentissage en totale autonomie et qu'il est confronté à un exercice ouvert de type production écrite, les grilles de critères peuvent lui permettre de s'auto-évaluer de façon pertinente. En effet, elles communiquent à l'apprenant les dimensions qui doivent être prises en compte pour que la tâche proposée soit considérée comme réussie. En effectuant un va-et-vient entre cette grille et sa propre production, l'apprenant sera donc à même de recenser non seulement les lacunes, mais aussi les réussites de son devoir.

L'appropriation des critères relatifs à une tâche constitue d'ailleurs une des conditions nécessaires à l'acquisition d'une réelle autonomie face à l'écrit, dans la mesure où elles génèrent une certaine systématicité dans le repérage des erreurs, ces grilles étant réutilisables pour tous les écrits d'un même type :

> « *Elaborer, puis mettre en œuvre soi-même la grille d'évaluation permet l'appropriation des critères, et conduit ainsi à des auto-évaluations mieux maîtrisées*. »[2]

Dans cette perspective, les nouvelles technologies pourraient contribuer à développer l'auto-évaluation et donc l'autonomie des apprenants de langue, vecteur vraisemblable d'un profond renouvellement de la Didactique des Langues en général.

2. Apprentissage en autonomie avec recours à une aide

Internet présente des possibilités d'interactivité importantes, notamment du fait que ce media permet de dialoguer en ligne avec un formateur, qui assumerait alors la fonction de conseiller[3], comme dans tout apprentissage auto-dirigé. D'ailleurs, certains des sites que nous avons analysés proposent des formes de corrections plus ou moins interactives, c'est-à-dire supposant la participation de l'apprenant. Ainsi, le site http://college.hmco.com/languages/french/personnages/index.html offre la possibilité d'envoyer des mails à un

---

[1] Nous restons consciente que des listes de critères peuvent exister dans des sites touchant au domaine du Français Langue Etrangère. Cependant, elles restent peu accessibles, d'autant plus que certains sites (formations en ligne notamment) sont vraisemblablement payants, si bien que nous n'avons pu y accéder.

[2] Carton F., 1993, p. 32

[3] Pour de plus amples explications sur le conseiller et son rôle dans l'apprentissage auto-dirigé, nous renvoyons aux travaux et aux publications du CRAPEL en général et de H.Holec et M.-J. Gremmo en particulier.

correcteur, ce qui constitue une possibilité de régulation assez intéressante, dans la mesure où elle permet de pallier l'absence de correcteur, spécifique à l'apprentissage des langues au moyen d'outils multimédia.

Lorsque l'apprenant a la possibilité de dialoguer en ligne avec un correcteur, les grilles de critères, au contraire des corrigés types, constituent un moyen de correction *personnalisée*. La grille de critères peut en effet servir de base de discussion entre le correcteur et l'apprenant, qui peuvent par exemple confronter et comparer leurs évaluations[1]. De plus, l'apprenant peut poser des questions beaucoup plus ciblées et précises au correcteur. De manière générale, il peut cerner plus facilement ses difficultés et donc y remédier plus efficacement..

C. Conclusion

Une interaction rendue possible grâce à un dialogue en ligne avec un enseignant/conseiller associée à la proposition de grilles de critères constitue à notre sens un moyen de rendre compatibles les impératifs antagonistes d'un apprentissage en autonomie de la compétence scripturale, à savoir : proposition d'activités ouvertes et possibilités d'auto-évaluation.

Dans cette perspective la création de sites internet de formation en ligne constitue un marché pour l'avenir[2], dans la mesure où internet nous semble être un outil particulièrement approprié pour apprendre le français de façon autodidaxique, et ce, pour les raisons suivantes :

- il permet de proposer des activités portant sur les quatre aptitudes[3], à la différence de certaines formation en langue qui ont lieu par téléphone par exemple et qui ne permettent donc pas de travailler les aptitudes écrites,
- il offre des possibilités d'interaction, notamment du fait qu'il serait possible de dialoguer en ligne avec un formateur : l'apprenant ne serait donc pas totalement livré à lui-même et pourrait bénéficier d'une aide pour surmonter certaines de ses difficultés.

Il va de soi qu'une telle formation, si elle veut réellement réguler les productions écrites de ses apprenants doit travailler à partir de grilles de critères afin de prendre en compte toutes les erreurs commises par les apprenants et d'offrir les bases d'une communication personnalisée c'est-à-dire centrée sur leurs difficultés. Cependant, élaborer de telles grilles de critères n'est pas sans poser quelques difficultés d'ordre méthodologique et éthique.

III. Définir des critères : problèmes méthodologiques et éthiques

A. Difficulté méthodologique : quels critères prendre de compte ?

D'un point de vue méthodologique, il reste encore difficile d'élaborer des grilles de critères en Didactique des Langues : dans ce domaine, il n'existe en effet encore aucun consensus réel. Cependant, on peut dégager des points communs entre différentes propositions et soutenir qu'il existe (au moins) trois catégories de critères[4] :

- des critères linguistiques, qui permettent de rendre compte des erreurs morphologiques, syntaxiques et textuelles ;
- des critères pragmatiques qui permettent de prendre en compte les erreurs de compréhension de la consigne, c'est-à-dire d'adéquation à la situation de communication proposée ;

---

[1] D'ailleurs, on pourrait même imaginer des réseaux de co-évaluation entre apprenants à partir de grilles de critères communes

[2] Notons tout de même, qu'à notre grande surprise, nous n'avons trouvé aucun site de formation au FLE en ligne

[3] Compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale

[4] Ici, nous nous appuyons notamment sur les travaux de G. Barbé.

- des critères culturels qui permettent de prendre en compte des erreurs portant sur le respect des rituels d'interaction propres à une culture et donc à une langue donnée.

Ainsi, pour évaluer une production écrite, la prise en compte des seuls critères linguistiques ne suffit pas et les critères portant sur les compétences pragmatique et culturelle s'avèrent tout aussi importants : comment ne pas sanctionner un apprenant qui, par exemple, écrirait une lettre de remerciement au lieu d'une lettre de demande d'informations, ou bien qui tutoierait son interlocuteur au lieu de le vouvoyer ?

B. Difficulté éthique : les critères culturels

Outre ces difficultés méthodologiques, l'élaboration de listes de critères, notamment quand elle touche à la compétence culturelle, pose des problèmes d'ordre éthique.

1. Les finalités

Le premier problème éthique qui se pose lorsqu'on est confronté à l'évaluation de la dimension culturelle d'une production écrite[1] est celui des finalités : l'enseignement des langues peut-il en effet avoir pour but de former un locuteur étranger aussi performant qu'un locuteur natif ? En matière de compétence culturelle, un tel objectif nous semble à la fois inutile et illusoire, dans la mesure où il repose sur le postulat que l'apprenant serait une sorte de table rase, prêt à s'imprégner de la culture cible. Or, tout locuteur est avant tout imprégné de sa culture maternelle et l'acquisition d'une nouvelle culture relève plus du métissage que de l'acculturation.

Dès lors, il semble difficile de sanctionner des erreurs dues à des différences de comportements entre la culture maternelle et la culture étrangère, et même si un minimum de coopérativité semble souhaitable, on ne peut attendre d'un apprenant étranger qu'il se comporte comme s'il était français.

2. Le point de vue de la description

La deuxième difficulté d'ordre éthique face à l'évaluation de la dimension culturelle d'une production est celle du point de vue de la description. En effet, quiconque tenterait de décrire une culture, et notamment la culture des pays francophones se heurterait à une double impossibilité.

Premièrement, le français est une langue parlée dans des pays dont les cultures diffèrent. Dès lors, si on veut décrire la culture d'un pays dont les membres parlent français, faut-il choisir la France, la Suisse, la Belgique, le Québec ou encore un pays membre de la francophonie ?

Deuxièmement, au sein d'un même pays, il est impossible de déterminer de façon catégorique comment se comporterait un locuteur natif dans une situation donnée. En effet, une culture est toujours relative puisqu'elle s'incarne dans des individus : de même qu'on ne peut seulement tenir compte de la norme linguistique, il paraît encore plus suspect de décrire et d'imposer une norme culturelle. Une telle attitude laisserait en effet entendre que tous les Français se comportent de la même façon, ce qui n'est bien évidemment pas le cas. Le culturalisme a d'ailleurs fait l'objet de suffisamment de critiques sur ce point.

En fait, décrire une culture pose le problème du regard du descripteur : toute description d'une culture ne risque-t-elle pas en effet de tomber dans l'écueil de l'ethno- ou du sociocentrisme ? Et si la description est contestable parce soumise au point de vue du descripteur, comment ériger cette description en normes sujettes à évaluation ? Autrement dit, peut-on par exemple exiger d'un apprenant qu'il tutoie son interlocuteur dans une situation informelle, et donc le sanctionner dans le cas contraire, alors que certains locuteurs français, censés

[1] Notons que les difficultés rencontrées sont les mêmes pour l'évaluation de la dimension culturelle d'une production orale.

représenter « la » référence, ne le feraient pas ? Choisir un comportement possible parmi d'autres et l'ériger en critère et donc indirectement en norme, nous semble donc éthiquement suspect, non seulement parce que ce comportement n'est pas le seul possible, mais aussi parce que les correcteurs eux-mêmes pourraient avoir des avis et donc des évaluations divergentes, auquel cas l'évaluation ne pourrait être jugée valide.

Conclusion

Les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles constituer à elles seules un facteur de renouvellement des outils et des modalités de l'enseignement/apprentissage en matière d'expression écrite ? Il ressort de l'analyse de quelques activités que l'innovation est essentiellement formelle : la Didactique des Langues a depuis longtemps dénoncé l'insuffisance des exercices structuraux pour l'acquisition d'une compétence scripturale et on sait également que ce n'est pas tant le média qui compte que ce qu'on en fait. De plus, les quelques sites proposant de réelles activités d'expression écrite ne proposent pas de moyen d'(auto)-évaluer les productions. A cet égard, les grilles de critères sont des outils indispensables tant en situation d'apprentissage auto-dirigé qu'hétéro-dirigé: d'une part, elles permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer, et d'autre part elles fondent les bases d'une communication plus précise donc plus efficace entre le formateur et l'apprenant.

Cependant, déterminer les critères qui constituent ces grilles demeure encore problématique, et de ce point de vue, un consensus reste à trouver. Cependant, il est certain que des critères uniquement linguistiques sont insuffisants pour rendre compte de toutes les erreurs commises par les apprenants : il faut également tenir compte des dimensions pragmatique et culturelle de toute production en situation. Par ailleurs, et de façon plus spécifique, la définition de critères culturels pose des problèmes éthiques, tant au niveau des finalités, puisqu'il n'est ni possible, ni souhaitable qu'un locuteur étranger se comporte comme un locuteur natif, qu'au niveau de la description, toute description d'une culture comportant un risque de socio- et/ou d'ethnocentrisme.

Bibliographie

ARDOINO J. et BERGER G., 1986, « L'évaluation comme interprétation », *POUR*, n°107, pp.120-127

BARBE G., 1990, « Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? », *Etudes de linguistique appliquée* n°80 « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », pp.119-131

BOLTON S., 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier, Collection Langues et apprentissage des langues

CARTON F., 1993, « L'auto-évaluation au cœur de l'apprentissage », *Le Français dans le monde* numéro spécial « Evaluation et certification en langue étrangère », pp.28-35

DE LANDSHEERE G., 1992 (première édition : 1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF

HUVER E., 2001, « Quels critères pour analyser les erreurs dans des productions écrites », Colloque des Jeunes Linguistes, Dunkerque, 31 mars 2001

LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, Collection Autoformation

Sites mentionnés dans l'article

http://college.hmco.com/languages/french/personnages/index.html

http://pages.infinit.net/jaser2/index.html

http://pages.infinit.net/yhetu/autres/eeac.htm

http://pages.infinit.net/jaser2/index.html

http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=1042

http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/

http://www.cafe.umontreal.ca/

http://www.ccdmd.qc.ca/cgi-win/ccdmd.exe?ccdmda=gframe2&haut=50,

http://www.cssh.qc.ca/coll/profenligne/exercices1.html

http://www.didieraccord.com/

http://www.efa.nl/onderwijs/2000/addictEUN/Didactic/Floris/Expressionecrite.html

http://www.ifrance.com/methodologis/

http://www.lang.uni-linz.ac.at/Franzoesisch/stephane/Auslandskunde/tableau_corrections.htm

http://www.snh.be/tso/vakken/frans/exp_ecr.htm

http://www.xtec.es/~sgirona/apfcweb/fle_sujets.htm