



**HAL**  
open science

# MOOC2MOVE : QUAND LE BETA TEST DEVIENT OUTIL D'APPRENTISSAGE

Sonia Berbinski, Anca-Marina Velicu, Oana-Ilinca Moldoveanu

► **To cite this version:**

Sonia Berbinski, Anca-Marina Velicu, Oana-Ilinca Moldoveanu. MOOC2MOVE : QUAND LE BETA TEST DEVIENT OUTIL D'APPRENTISSAGE. Mooc2Move Conference on “MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse” 9 – 10 April 2021, Apr 2021, Naples, Italie. hal-03242127

**HAL Id: hal-03242127**

**<https://hal.science/hal-03242127>**

Submitted on 30 May 2021

**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.

## MOOC2MOVE : QUAND LE BETA TEST DEVIENT OUTIL D'APPRENTISSAGE

Sonia Berbinski, Anca-Marina Velicu, Oana-Ilinca Moldoveanu  
Université de Bucarest

### Résumé

Cet article aborde la question des erreurs (et fautes) dans des tâches d'expression libre en L2. Nous avons systématiquement analysé les fautes trahissant des déficits de savoir et de savoir-faire ainsi que les erreurs purement accidentelles, dans les textes publiés par 50 bêta-testeurs du MOOC français (projet MOOC2move), sur deux forums de discussion (« Mon rapport à la France » et « Prononciation de mon prénom ») et avons trié les éléments susceptibles de faire l'objet d'un enseignement structuré, intéressant non seulement les étudiants en question, mais d'autres apprenants de FLE ou de FOU

**Mots-clés :** analyse des erreurs, FOA, MOOC2move, REL

« Je ne suis pas bien savante. (...) Mais qu'on me laisse chercher, trébucher,  
faire mes faux pas. Je finirai par suivre toute ma route. »  
(Georges Duhamel, *Cécile parmi nous*, p. 60)

À l'horizon de cet article, nous proposons une réflexion sur la performance du groupe d'étudiants roumanophones en FLE (licence, L2) et en LEA<sup>1</sup> (option traduction-interprétation comprise) à l'Université de Bucarest, qui ont été des testeurs (volontaires) du MOOC français (projet MOOC2move). Nous avons soumis systématiquement à une analyse des erreurs, les messages postés par 50 testeurs roumanophones, sur deux forums de discussion (« Mon rapport à la France » et « Prononciation de mon prénom ») et avons trié les éléments susceptibles de faire l'objet d'un enseignement structuré, intéressant non seulement les étudiants en question, mais d'autres apprenants de FLE ou de FOU. Ces éléments ont été à l'origine de la conception d'outils pédagogiques intégrés aux REL élaborées par notre équipe dans le cadre du projet MOOC2move : fiches grammaire ou fiches lexique intégrées, comme ressources, à des micro-séquences pédagogiques autour d'un point particulier de lexique ou de grammaire. Les micro-séquences ont été opérationnalisées pendant des TD de traduction ou d'expression écrite (activités d'enseignement conventionnel, réalisé à distance pour des raisons de confinement – sur Cisco WEBEX et sur ZOOM), en octobre-novembre 2020. Cela nous aura permis d'en évaluer la pertinence pour une démarche d'enseignement à distance tutoré (enseignement à distance conçu d'entrée de jeu en tant que forme d'e-learning<sup>2</sup>) et de les améliorer dans une double perspective de *feedback* correctif (Mangenot 2017) – visant y compris à la réécriture des textes concernés – et de prévention de l'erreur (dans les productions futures).

Après une brève présentation du cadre théorique (§1.1) et de la méthodologie de la recherche, insistant sur la typologie des erreurs prise comme hypothèse d'observation pour l'analyse des messages publiés sur les deux forums par les bêta-testeurs (§1.2), nous illustrerons d'exemples chaque type d'erreur effectivement rencontrée dans les productions écrites analysées (§2.1) et nous dresserons un bilan chiffré de ces diverses erreurs (§2.2). Cette analyse quantitative minimale débouchera sur des pourcentages contrastés selon divers critères et sur des moyennes indicatives des compétences de communication écrite des bêta-testeurs, mais aussi de leur motivation (ou selon le cas absence de motivation) intrinsèque (au sens de Deci & Ryan 1985) pour la participation au bêta-test – combien de fautes sur combien de mots par étudiant, toutes catégories confondues.

Les stratégies de remédiation mises en place dans le cadre des enseignements conventionnels à distance évoqués seront illustrées d'un seul exemple (remédiation d'une faute d'interférence relative à la construction passive) sous §3. Sous §4 on retrouvera l'interprétation des données tant qualitatives que quantitatives recueillies et des conclusions, dont quelques remarques sur l'intégration des outils proposés, à des REL en marge du MOOC français construit par l'équipe de l'UGA<sup>3</sup>..

<sup>1</sup> En roumain : langues modernes appliquées LMA.

<sup>2</sup> A distinguer de l'*enseignement à distance opportuniste* auquel nous avons été contraint.e.s pendant la dernière année, pour cause de pandémie.

<sup>3</sup> Université Grenoble-Alpes.

## 1. CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### 1.1. Cadre théorique

Le cadre théorique de notre recherche est à situer à l'interface entre théories de l'acquisition de la langue seconde, didactique des langues et linguistique contrastive.

Nous n'allons évidemment pas évoquer ici le débat (historique) entre théories de l'acquisition de la L2, d'une part et analyse contrastive ou respectivement relevés de fautes en glottodidactique, de l'autre. Pour une discussion de ces éléments, voir Véronique (2015).

Nous partons de la distinction fondatrice (en théories de l'acquisition de la L2) entre *mistake* et *error*, dans l'expression en langue étrangère, au sens de Corder (1967), Ellis (2008). La *mistake* est un fait de performance largement accidentel, à motivations toujours de l'ordre de la performance (lapsus, défaut de concentration, problèmes de traitement de l'information), l'*error*, un fait de performance à motivations plus profondes, qui trahit un déficit de savoir et/ou de savoir-faire et qui présente un caractère systématique, révélant quel est l'état actuel de la *compétence* du sujet parlant – sa compétence dite *transitionnelle* (voir Corder 1967 : 167). Vu qu'en français standard, c'est *erreur* (et non *faute*) qui rend les termes anglais *mistake* et *error* en contextes marqués [+accidentel] (*by mistake* « par méprise », « accidentellement » = par erreur ; *trial and error* = essais et erreurs), nous traduirons ici *error* par faute et *mistake* par erreur, bien que la *pédagogie de l'erreur* française/francophone ait opté pour l'équivalence en prise directe sur le signifiant – évitant, du coup, les connotations éthiques du terme concurrent (culpabiliser les apprenants irait à l'encontre de ses objectifs). Notons que c'est *erreur* qui est employée pour *error* dans le résumé en français de l'article de Pit Corder déjà.

La grammaire contrastive (domaine français-roumain) aura informé notre approche des fautes d'expression relevées dans les productions écrites des apprenants (Cristea 1979, Soare 2014, 2016, Berbinski 2016). La typologie de fautes d'expression finalement retenue ne comporte plus de critères contrastifs étoffés (énumération des constructions ou des caractéristiques lexicales divergentes dans les deux langues romanes), mais l'identification des fautes, leur analyse et explication font, elles, état de tels éléments.

Enfin, mais pas en dernier lieu, il faut préciser que l'expérience pédagogique entreprise a participé à la fois d'une *évaluation formative*, censée nous aider à répondre de manière souvent ponctuelle, aux besoins réels d'apprenants particuliers (les bêta-testeurs roumanophones), et d'une *évaluation diagnostique* à portée plus large, susceptible de nous permettre d'opérer des ajustements dans les outils d'encadrement pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère, que nous fournirons à d'autres apprenants (en particulier roumanophones), y compris en contextes d'enseignement n'ayant rien à voir avec ce MOOC. Nous avons tiré parti des acquis de la théorie de l'évaluation formative, telle que présentée dans Garcia-Debanc (1984, 1986) pour le français L1, et avons appliqué *certain*s des éléments de son approche de la faute/erreur et des stratégies de remédiation qu'elle envisage au demeurant pour un public d'élèves, à l'apprentissage encadré de la L2 (FLE, FOS), par de jeunes adultes. Nous en avons surtout retenu l'idée que « l'évaluation formative, par définition, consiste à recueillir des informations qui permettent de réguler l'action pédagogique » (Garcia-Debanc 1984 :50)<sup>4</sup>. Mais nous avons situé l'évaluation formative des messages publiés sur les deux forums de discussions, surtout au niveau du *produit* fini (le texte) et dans une bien moindre mesure, au niveau de l'apprentissage de l'écrit *per se*. Nous n'avons par exemple pas exploité la socialisation des textes (en particulier l'évaluation par les pairs – très présente dans le MOOC2move français déjà), pour nous pencher davantage, au contraire, sur le *réécrit* et sur les pratiques d'amélioration incrémentielles, assistées d'outils visant notamment à combler des « trous » dans les savoirs et savoir-faire linguistiques et langagiers des étudiants – que l'évaluation de leurs textes aura permis d'identifier.

### 1.2. Méthodologie

Le choix de l'échantillon de 50 bêta-testeurs (soit environ 50% des bêta-testeurs roumains) n'a pas été entièrement aléatoire, parce que tous les étudiants n'avaient pas donné leur accord pour participer à l'étude. Le critère de représentativité est cela dit rempli, parmi les 50 bêta-testeurs retenus figurant des étudiants en licence et en master de LLCE ou de LEA, à français L2 ou L3, et niveaux CECR allant de B1 jusqu'à C2.

Nous avons limité l'analyse à deux textes par étudiant – leurs interventions sur les forums de discussion déjà mentionnés.

---

<sup>4</sup> Un grand merci au relecteur anonyme de notre proposition de communication qui nous a suggéré d'apporter ces précisions.

Nous avons d'abord compilé une typologie de référence étoffée pour l'analyse des fautes d'expression en langue étrangère (annexe 1), mais, après l'avoir confrontée aux textes, nous l'avons simplifiée, sur objectif d'analyse quantitative des données (§2.1 *infra*, tableau 2). Distinction a été faite entre fautes d'expression, fautes ou erreurs de rédaction-conception (ruptures de logique en tous genres) et erreurs de performance (plus ou moins accidentelles, et liées y compris à la maîtrise du traitement de texte) ; parmi les fautes d'expression : entre fautes de langue et fautes d'interférence<sup>5</sup> pouvant au même titre (mais pas dans la même mesure) concerner le lexique, la morphologie flexionnelle, la syntaxe, l'orthographe ou la ponctuation.

Nous avons analysé les deux textes des 50 testeurs et avons réalisé des corrigés extensifs, pour les besoins de l'analyse qualitative et quantitative (les exemples produits sous §2.1 *infra* en procédent). Des statistiques ont été dressées à partir de ces corrigés (voir ici-même §2.2 *infra*). Certaines des fautes recensées (passif à complément d'agent pronom personnel, cumul fautif de négations, *de/des, du...* + négation, orthographe des ethnonymes, syntaxe des noms de pays avec/sans article) ont fait l'objet d'interventions de remédiation structurées (micro-séquences pédagogiques ciblant chacune une faute particulière ou un jeu de fautes du même type), toutes ont été finalement signalées aux auteurs (remise des corrigés). 25 des bêta-testeurs inclus dans l'échantillon ont seulement reçu les corrigés, les autres ont en outre bénéficié de micro-séquences de remédiation. Bien que, typiquement, le feedback correctif doit être administré au plus près de la tâche en question, et l'envoi des corrigés et les activités de remédiation ont eu lieu à la rentrée, en octobre 2020.

Les étudiants ont dû réécrire les textes respectifs après avoir pris connaissance des corrigés et ont dû défendre leurs interventions dans le texte devant le groupe, ce qui les a obligés à un effort de conceptualisation favorisant la mémorisation de longue durée et le réemploi éventuel des constructions et des formes correctes/recommandées.

## 2. ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DES FAUTES/ERREURS

### 2.1. Fautes/erreurs effectivement recensées : exemples illustratifs

Nous allons nous limiter à 1-2 exemples pour chaque type de faute/erreur, pour des raisons d'espace. Notons toutefois que l'une des principales difficultés rencontrées aura été de classer certaines fautes dans une certaine catégorie, dans la mesure où elles ont aussi d'autres retombées localement ou présentent des ramifications ailleurs dans le texte : une erreur de ponctuation accidentelle à retombées syntaxiques (6), un choix lexical pas forcément erroné en soi, mais qui peut entraîner un mauvais choix syntaxique afin d'éviter une répétition jugée fâcheuse (11).

Tableau 1. Exemples de fautes/erreurs dans les textes des étudiants

|                       | Type de faute/erreur   | Exemple  |
|-----------------------|--|--|
| Fautes d'interférence |  |  |
|                       | Lexique (Lex-L2/L1)<br>- y compris :<br>phraséologie, genre<br>lexical et nombre<br>lexical des noms                             | (1) <i>Mon nom est facile à prononcer. Il n'y a <u>*aucune</u><br/><u>problème</u></i> ( <sup>OK</sup> aucun problème)   |
|                       | Syntaxe (Synt-L2/L1)<br>- y compris :<br>sémantique<br>grammaticale<br>(quantification,<br>expression des<br>modalités d'énoncé) | (2) Nom de pays sans article en position de sujet :<br><i>Pour moi, *France est le pays de...</i> ( <sup>OK</sup> la France est le pays<br>de...)<br>NB : en roumain, la forme non articulée (après une<br>préposition locative) est homonyme de la forme articulée<br>(sujet, COD, complément d'agent...) pour les noms de pays<br>féminins<br>(3) Complément d'agent (voix passive) : pronom<br>personnel ( <i>la photo... est prise par moi</i> ) – construction licite<br>en roumain, mais problématique en français |
|                       | Syntaxe (Synt L2/L3)<br>- L2 = en, L3 = fr.  | (4) <i>*J'ai été offert des fleurs dans la rue</i> (I was offered)/<br><sup>OK</sup> On m'a offert   |
| Fautes de langue F-L2 |  |  |
|                       | Orthographe (Orth-L2)  | (5) (...) <i>mais en parlant aux <u>anglais</u></i> ( <sup>OK</sup> Anglais), ils ont<br>tendance à le prononcer de manière anglicisée   |
|                       | Ponctuation (Ponct-L2)   | (6) Construction présentative sans virgule ( <i>Mon<br/>prénom c'est C.</i> )  |

<sup>5</sup> Pour des exemples dans les exercices de thème, voir Velicu 2010.

|                                 |                                     |   |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|
|                                 | Lexique (Lex-L2)                    | (7) <i>J'ai encore beaucoup de choses à <u>savoir</u></i> (OK apprendre : faux sens)<br>(8) <i>Mon prénom est très commun (...). Mais en ce qui concerne le nom de famille ... ? <u>eh bien, voilà le truc</u>. Je préfère l'omettre quand je me présente</i> (phraséologie : confusion avec <i>voilà le hic</i> ?)   |
|                                 | Morphologie flexionnelle (Morph-L2) | (9) Confusion entre forme passive de présent et forme de passé composé de la voix active (verbes inaccusatifs conjugués avec être) : <i>Je <u>suis partie</u> en France avec une bourse Erasmus (...). La photo que j'ai jointe ici <u>est prise</u></i> ( <sup>OK</sup> a été prise) pendant cette période. Je <u>suis tombé amoureux</u> de ces rues historiques  |
|                                 | Syntaxe (Synt-L2)                   | (10) Mise en focus du sujet par aussi : <i>*j'ai aussi commencé à prononcer mon nom comme eux/</i> <sup>OK</sup> <i> j'ai commencé à prononcer moi aussi mon nom comme eux</i><br>(11) <i>Il est difficile <u>pour</u> les gens de l'étranger ? <u>à</u> le comprendre</i><br>Construction impersonnelle à rection fautive ( <i>être difficile de</i> +inf, si l'adjectif a un complément de relation en <i>pour</i> ) ; l'usage de la description définie <i>les gens de l'étranger</i> favorise, par effet de style (éviter la répétition de <i>de</i> ) le choix de la rection alternative (pertinente ailleurs : <i>difficile à dire</i> ). |
| Conception-rédaction (Conc-réd) |                                     | (12) Faute de structuration logique : ne pas emprunter la perspective de l'autre<br><i>??Mon nom est facile à prononcer</i> (pour qui ? pour les non-Roumains) <i>parce que c'est un nom étranger</i> (pour qui ? pour moi/ pour les Roumains) : limites de l'implicite imparfaitement assimilées   |
| Performance (Perf)              |                                     | (13) Désaccord adjectif attribut/ sujet ( <i>tomber amoureux/</i> <sup>OK</sup> <i> amoureuse</i> – accord référentiel avec le genre naturel de l'autrice) : correcteur automatique à décision de proximité infléchie par la forme de Msg du verbe <i>tombé</i> (faute de syntaxe caractérisée, celle-là) ; l'étudiante a confirmé avoir saisi le texte sous Word – moment où la correction automatique avait eu lieu – pour le copier-coller ensuite sur le forum.<br><i>Je<sub>(Fsg)</sub> suis (*tombé<sup>OK</sup><sub>e</sub>) amoureux<sub>(OK)</sub> <u>euse</u> de ces rues historiques</i>   |

## 2.2. Bilan chiffré de l'analyse des fautes/erreurs

Total étudiants : 50  
 Total mots (pour les deux textes) : 5350  
 Total mots pour *Mon rapport à la France* : 3550  
 Total mots pour *Prononciation de mon prénom* : 1800  
 Moyenne mots/étudiant/2 textes : 107  
 Moyenne mots par texte :  
*Mon rapport à la France* : 71  
*Prononciation de mon prénom* : 36  
 Total fautes (pour les deux textes, pour tous les 50 étudiants) : 321  
 Taux d'erreur (nombre d'erreurs /nombre de mots) : 6%

Sauf spécification contraire, L1= ro/ L2 = fr

Tableau 2. Analyse quantitative des fautes relevées

|                                 | Type de faute          | Chiffres absolus |        | %      |
|---------------------------------|------------------------|------------------|--------|--------|
| Fautes d'interférence (F-L2/L1) |                        | 145              |        | 45,17% |
|                                 | Lexique (Lex-L2/L1)    | 31               | 21,38% |        |
|                                 | Syntaxe (Synt-L2/L1)   | 123              | 84,83% |        |
|                                 | Syntaxe (Synt L2/L3)   | 1                | 0,69%  |        |
| Fautes de langue F-L2           |                        | 134              |        | 41,74% |
|                                 | Orthographe (Orth-L2)  | 19               | 14,18% |        |
|                                 | Ponctuation (Ponct-L2) | 10               | 7,46%  |        |

|                                 |                                     |    |        |        |
|---------------------------------|-------------------------------------|----|--------|--------|
|                                 | Lexique (Lex-L2)                    | 73 | 54,48% |        |
|                                 | Morphologie flexionnelle (Morph-L2) | 6  | 4,48%  |        |
|                                 | Syntaxe (Synt-L2)                   | 26 | 19,4%  |        |
| Conception-rédaction (Conc-réd) |                                     | 39 |        | 12,15% |
| Performance (Perf)              |                                     | 3  |        | 0,93%  |

### 3. STRATÉGIES DE REMÉDIATION D'UNE FAUTE D'INTERFÉRENCE SYNTAXIQUE

Nous avons choisi d'illustrer les démarches de remédiation structurées entamées dans le cadre de cette expérience pédagogique, par une micro-séquence d'activités fermées que nous avons proposée, d'abord à titre d'outil personnalisé, à ceux des bêta-testeurs ayant extrapolé au français, le patron roumain du complément d'agent pronom personnel, ensuite, à titre d'activité décrochée, indépendamment du bêta-test, à divers groupes d'étudiants en LLCE et en LEA, lors de TD en traduction spécialisée ou en linguistique française.

Dans un premier temps, il s'agissait de faire découvrir aux étudiants en quoi consiste la faute d'expression respective, par comparaison d'énoncés illustrant deux constructions alternatives en relation de paraphrase :

- (1) Laquelle des phrases suivantes vous semble mieux tournée (plus naturelle) ?
- La porte est ouverte par moi*
  - C'est moi qui ouvre la porte*
  - Jean est encouragé par moi*
  - C'est moi qui encourage Jean*

Dans un second temps, il fallait leur faire découvrir les conditions d'emploi des constructions (plutôt que de les leur présenter directement).

- (2) Lire attentivement les phrases ci-contre :

- La porte est ouverte par Jean*
- Jean ouvre la porte*
- C'est Jean qui ouvre la porte*

Laquelle/Lesquelles de ces phrases énonceriez-vous si :

- Si vous vouliez dire quelque chose à propos de Jean
- Si vous vouliez dire quelque chose à propos de la porte
- En réponse à la question « Et Jean, que fait-il maintenant ? »
- En réponse à la question : « Qui (est-ce qui) ouvre la porte ? »
- Si vous voulez opposer Jean à son frère Pierre ?
- Si vous voulez opposer l'action d'ouvrir la porte à l'action de fermer la fenêtre ?

Afin de fixer l'information, on leur a fait compléter la conclusion de l'exercice précédent.

- (3) Complétez les blancs :

- La porte est ouverte par Jean (et non \_\_\_\_\_) / (et non par Pierre).*
- Jean ouvre la porte (plutôt que de \_\_\_\_\_) / (plutôt que de fermer la fenêtre)*
- C'est Jean qui ouvre la porte (et non \_\_\_\_\_) / (et non Pierre)*

Nous avons en outre proposé aux groupes en seconde année de licence, qui suivent un cours de syntaxe de la phrase modalisée, un exercice de conceptualisation :

- (4) Associer les exemples sous (2) et sous (3), aux règles qu'ils instancient :
- Dans la phrase déclarative, le sujet est interprété comme thème de l'énoncé (ce dont on parle)
  - Dans la phrase active (déclarative) l'agent est interprété comme thème de l'énoncé
  - Dans la phrase passive, le thème de l'énoncé est le patient (l'argument subissant)
  - Dans la phrase passive, le complément d'agent est interprété comme foyer d'information nouvelle (information signalée à l'interlocuteur comme élément le plus informatif de l'énoncé)
  - L'agent est interprété comme foyer d'information nouvelle dans la phrase active clivée à sujet mis en vedette

- f. Le foyer d'information nouvelle est typiquement opposé à d'autres membres du même paradigme (de la même classe)

En ce qui concerne les bêta-testeurs, nous avons pu constater que la démarche inductive progressive à base d'exercices (tâches fermées) reste meilleure en termes de mémorisation et de réemploi des structures recommandées (en particulier lors de la réécriture du texte initial) que la démarche directe autoritaire qui revient à remettre à l'étudiant un corrigé à commentaire des erreurs : plus les apprenants ont été impliqués dans le dépistage et dans la solution de la faute, moins ils l'ont répétée, à terme.

#### 4. CONCLUSIONS

Tant le nombre moyen de mots par commentaire publié que le nombre très réduit de pures coquilles et d'erreurs de ponctuation (par mégarde), de barbarismes et de solécismes (recensés comme fautes de lexique ou de syntaxe selon le cas) semblent indiquer que l'intérêt des testeurs pour le MOOC ait été réel, et que leurs motivations n'aient pas été purement « extrinsèques » (intégration d'un bonus à la moyenne de certaines épreuves, remplacement du portefeuille d'exercices standard). Notons que la formule de calcul du taux d'erreur devrait intégrer des paramétrisations plus précises, du fait que bon nombre de fautes concernent de 2 à 5 mots-formes et que ce sont là justement les fautes à fréquence relative la plus conséquente : les fautes de syntaxe (parmi les fautes d'interférence) et les fautes de lexique-phraséologie (collocations lexicales comprises) parmi les fautes de L2 sans assises interférentielles manifestes. Un chiffre plus réaliste sera donc de 18 à 20%, ce qui est déjà passablement inquiétant.

En amont de cette expérience pédagogique, nous avons administré à un échantillon de 10 bêta-testeurs un bref questionnaire de satisfaction à réponses ventilées selon une échelle Lickert, concernant uniquement la *perception des acquis en compétence* suite au parcours des quatre modules du MOOC : la moyenne de seulement 2/5, pour les acquis en lexique-grammaire-orthographe, contre 4/5 pour les acquis en culture et civilisation française nous ont mis la puce à l'oreille, et nous avons décidé de creuser davantage dans cette direction. Beaven, Fuentes-Gutierrez & Motzo 2017 analysent une enquête du même type, mais bien plus étoffée.

L'un des objectifs du projet *MOOC2move* a été de contribuer, par les activités du MOOC d'abord, par des REL ensuite, au développement de la fluence d'expression des étudiants, en contextes académiques. À cet égard, les *tâches ouvertes* (dont les conversations en différé sur les forums de discussions) intégrées à une approche du type « apprendre à apprendre » sont envisagées par les concepteurs du MOOC de FOU (l'équipe de l'UGA) comme essentielles et de toute manière nettement supérieures *per se*, aux « simples exercices » (*micro-tâches fermées* au sens de Mangenot 2017, réduites, à l'horizon de ce MOOC, aux questionnaires V/F, aux QCM et aux exercices « glisser/déposer »).

La recherche dont nous avons présenté ici les résultats suggère cependant que compléter le MOOC par des outils davantage orientés « langue » serait d'une bonne politique, au vu du public visé. Il ne faut pas oublier que les mobilités Erasmus en France ne concernent pas systématiquement de parfaits bilingues.

D'où une conséquence non triviale sur la conception des REL censées pérenniser les résultats du MOOC : les tâches ouvertes, tout en continuant d'occuper le devant de la scène, doivent alors, croyons-nous, être étayées par des séquences d'enseignement-apprentissage à progression linguistique articulée autour d'explications structurées de lexique-grammaire et de micro-tâches fermées, redoublées de supports corrigés. Au « trop tôt, trop d'outils » de la pédagogie de l'erreur française ciblant les jeunes élèves et l'acquisition de l'écrit en L1 (Garcia-Debanc 1990), nous répondrons que, pour de jeunes adultes en apprentissage intensif d'une L2 (voire L3), c'est plutôt du « trop tard, trop peu d'outils » qu'il faudrait se méfier.

#### Références

- Beaven, T.; Fuentes Gutiérrez ; M.; Motzo, Anna. (2017). The language exchange programme: plugging the gap in formal learning. In: Kan, Q.; Bax, S. (2017). *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*, Dublin (Ireland)/ Voillans (France): Research-publishing.net. [Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations \(archives-ouvertes.fr\)](#) (consulté le 12.12.2019), 127- 140.
- Berbinski, S. (2016). Une erreur qui en cache une autre. In Berbinski, S. (éd.), *Traduire les (Non)-Dits*, Collection LangTrad, Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes, 251-266.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of learner's errors. *The International review of applied linguistics in language teaching*, volume 5, Number 4, November 1967.

- Cristea, T. (1977). *Eléments de grammaire contrastive (domaine français-roumain)*. București : Editura didactică și pedagogică.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: OUP.
- Garcia-Debanc, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44. *L'évaluation*, 21-52 ; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2461> (consulté le 10.03.2021).
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°49. *Les activités rédactionnelles*. 23-49 ; doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>. (consulté le 10.03.2021).
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : C.A.S.U.M. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2449](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449) (consulté le 10.03.2021).
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Éditions Hachette collection F, Français langue étrangère.
- Mourlhon-Dallies, F. (2010). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Dialnet - Artículos de revista*, ID : [10670/1.bjmxvy](https://doi.org/10.10670/1.bjmxvy) (consulté le 12.12.2019).
- Soare, E. (2014). Roumain : grammaire. *Langues et Grammaires en (Île-de) France*. Document de travail. [Roumain : grammaire | Langues et grammaires en \(Île-de-\)France \(cnrs.fr\)](https://www.cnrs.fr/langues-et-grammaires-en-ile-de-france) (consulté le 12.12.2019).
- Soare, E. (2016) – Le roumain : quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du FLE par des locuteurs du roumain. *Langues et grammaires en (Île de) France*. [ROUMAIN.07.05.16 \(françaislangueseconde.fr\)](https://www.cnrs.fr/langues-et-grammaires-en-ile-de-france) (consulté le 12.12.2019).
- Véronique, G.D. (2015). Les analyses d'erreur en langue étrangère : une question de « linguistique appliquée » ? F. Carton And J.-P. Narcy-Combes, M. -Fr. Narcy-Combes & D. Toffoli. *Cultures de recherche en linguistique appliquée*, Rive-Neuve, pp.53-68. (hal-01480812).
- Velicu, A.-M., (2010° –Enseigner le « thème » à des apprentis-traducteurs roumains, étudiants en sciences économiques. *Colocviul Internațional « Traducerea specializata »*, București, 13-14 octombrie 2005, Union Latine, Paris, 66-79. Version en ligne : <http://www.unilat.org/Library/Handlers/File.ashx?id=bf311276-3ec0-4b74-977c-7136df8a6cbc> (consulté le 12.12.2019).

#### Annexe : Typologie de référence (fautes d'expression en L2)

| Fautes de lexique à l'expression/réexpression en langue étrangère   |  | Fautes de grammaire à l'expression/réexpression en langue étrangère  |   |
|---|--|--|---|
| Fautes d'interférence   | Fautes de langue seconde   | Fautes d'interférence – en particulier de syntaxe (Cristea 1979, Soare 2016)   | Fautes de langue seconde – en particulier fautes de morphologie flexionnelle :  |
| <p>1. Faux sens/ contresens interférentiels</p> <p>2. Fautes d'interférence concernant le genre et le nombre lexical des noms</p> <p>3. Recton des verbes français alignée sur celle de leur équivalent roumain (*remercier à qqn – <sup>OK</sup>remercier qqn)</p> | <p>4. Interférences intra-linguales : homophonies, homographies, paronymies, expressions proches – « faux frères » (Colignon et Berthier 1979)</p> <p>5. Usage réduit ou fautif des collocations lexicales</p> | <p>6. Sujet non exprimé</p> <p>7. Absence d'article (groupe nominal nu) après une préposition ou en cas de référence partitive</p> <p>8. Cumul article défini + déterminant possessif / démonstratifs</p> <p>9. Expression des cas syntaxiques :<br/>a. accusatif et datif [+animé] avec pronom résomptif à la roumaine,<br/>b. accusatif prépositionnel (SN ou SD +humain) (interférences roumain/français et, grâce aux <i>telenovelas</i>, espagnol-français aussi)</p> <p>10. Emploi des modes dans les complétives (indicatif/subjonctif/infinifitif) aligné sur les constructions du roumain : ?<i>je ne crois pas que vous êtes</i> (<sup>OK</sup>soyez) <i>malade</i> ; *<i>je ne veux pas que je vienne</i> (<sup>OK</sup>venir)</p> <p>11. Concordance des temps ignorée (discours rapporté au style indirect ; macrostructures conditionnelles) – en extrapolant les constructions du roumain : <i>elle m'a dit que vous viendrez</i> (<sup>OK</sup>viendriez) <i>le lendemain</i> ; *<i>s'il fera</i> (<sup>OK</sup>fait) <i>beau je sortirai le chien</i></p> <p>12. Relatives déterminatives avec pronoms résomptifs à la roumaine (*<i>le livre que je l'ai acheté</i>)</p> <p>13. Généralisation de la préposition <i>de</i> dans l'expression du complément d'agent, à la voix passive...</p> <p>14. Emploi du complément d'agent exprimé par un pronom personnel ( ? ?<i>ce livre a été acheté par moi</i>)</p> <p>15. Généralisation de l'auxiliaire <i>avoir</i> avec les formes</p> | <p>17. Morphologie flexionnelle nominale (formes contractées de l'article, élision/apostrophe, choix du déterminant devant un nom commençant par <i>h</i> : H aspiré/H muet ; pluriel irrégulier),</p> <p>18. Morphologie flexionnelle adjectivale (pluriel irrégulier, adjectifs à trois formes <i>vieux-vieil-vieille...</i> ; degrés de comparaison irréguliers),</p> <p>19. Morphologie flexionnelle verbale (formes irrégulières, supplétives ; formes moins usitées : passé simple,</p> |



Moc2Move Conference on "MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse"  
9 – 10 April 2021

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | verbales d'aspect accompli (extrapolation du patron roumain) : * <i>il a allé à la fac</i> ( <sup>OK</sup> il est allé) ; <i>il s'a</i> ( <sup>OK</sup> s'est) <i>promené</i><br>16. Participe passé non accordé, à la voix active : <i>elle est allé</i> ( <sup>OK</sup> allée) <i>à la fac</i> | passé antérieur ;<br>passé surcomposé) |
|--|--|--|--|