

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique**



**Université El Hadj Lakhdar de Batna
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Français
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau Est - Antenne de Batna**

Thème

**La correction de l'erreur à l'oral dans
l'Enseignement/Apprentissage du FLE :
cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire
lycée de Aïn El Kebira Sétif**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère

OPTION : Didactique

**Sous la direction du professeur :
MANAA Gaouou**

**Réalisé par :
BOUHECHICHE Arezki**

Membres de jury :

Pr. DAKHIA Abdelouheb. Président	(Univ. BISKRA)
Dr. METATHA Mohamed El Kamel . Examineur	(Univ. BATNA)
Pr. MANAA Gaouou . Rapporteur	(Univ. BATNA)

Année universitaire 2008/2009

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon encadreur Dr MENAA Gaouaou pour ses conseils, ses orientations et ses éclaircissements. Je serai ingrat si je ne le remercie pas encore une fois pour sa disponibilité et toutes les réponses que j'ai collectées durant la réalisation de mon mémoire.

Mes remerciements s'adressent aussi à messieurs les membres de jury qui ont accepté d'évaluer mon travail sans pour autant oublier le responsable de l'Ecole Doctorale le Dr ABDELHAMID Samir pour la gestion de son service.

Je remercie également les deux enseignantes ainsi que leurs classes qui m'ont aidé à réaliser ce travail sans oublier enfin tous ceux et celles : mes parents, ma femme, mes frères, mes sœurs et mes amis qui m'ont encouragé dans cette étape d'étude.

DÉDICACES

Je dédie ce modeste travail à mes parents, les êtres les plus chers à mon cœur qui ont fait de moi l'amant du savoir, à ma femme qui a nourri cet amour et qui m'a poussé à grimper toujours plus haut, à mes deux fils : Louai et Lioua, mes frères surtout Farouk et sa fiancée, mes sœurs, mes nièces et neveux et à mon cousin et toute sa famille petits et grands.

Je le dédie également à mon beau père, ma belle mère, mes beaux frères surtout Boudjamaa et sa femme et mes belles sœurs sans oublier tous mes collègues et amis surtout Toufik à qui je dois un grand respect.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	2
------------------------------------	---

Première partie : cadre théorique

Chapitre 1 : « Dire et accompagner l'erreur »

Introduction	7
1.1 Quelques définitions :	9
1.1.1 Apprentissage.....	9
1.1.2 Erreur VS Faute.....	11
1.1.3 Correction.....	13
1.1.4 Norme.....	14
1.2. Dire l'erreur	16
1.2.1 Laisser parler et faire parler l'apprenant en classe.....	16
1.2.2 L'apport de l'essai dans l'apprentissage du français langue étrangère.....	21
1.3. Accompagner l'erreur verbale	22
1.3.1 Types d'erreurs verbales.	22
1.3.2 Causes d'erreurs verbales.....	26
Conclusion	30

Chapitre 2 : La correction de l'erreur verbale dans les théories de psychologie et méthodologies d'apprentissage

Introduction	32
2.1. La correction de l'erreur verbale dans les théories psychologiques de référence	33
2.1.1 Behaviorisme.....	33
2.1.2 Constructivisme.....	37
2.1.3 Socioconstructivisme.....	41

2.2 La correction de l'erreur verbale dans les méthodologies d'apprentissage	43
2.2.1 Méthodologie traditionnelle.....	43
2.2.2 Méthodologie directe.....	44
2.2.3 Méthodologie audio- orale et SGAV.....	45
2.2.4 Approche communicative	48
2.3. Modes de correction.....	52
2.3.1 Correction faite par l'enseignant/ Autocorrection/ Intercorrection	52
2.3.2 Correction systématique et sélective.....	53
2.3.3 Correction immédiate/ correction différée.....	55
Conclusion	58

Deuxième partie : cadre pratique

Chapitre 1 : La correction de l'erreur verbale en classe de langue : étude de corpus

Introduction	60
1.1. Description du contexte d'enseignement/apprentissage.....	62
1.1.1 Description du lycée.....	62
1.1.2 Echantillonnage	63
1.1.2.1 Description des deux enseignantes.....	63
1.1.2.2 Description des deux classes.....	63
1.1.3 Description des programmes : projets à réaliser, compétences à installer et objectifs à atteindre.....	64
1.2. Déroulement de l'enquête.....	66
1.2.1 La première classe.....	66
1.2.2 La deuxième classe.....	68
1.3. Constitution du corpus.....	69
1.4. Résultats de l'enquête.....	70

1.5. Présentation, analyse et interprétation des résultats obtenus (corpus).....	73
1.5.1 Du premier enregistrement.....	73
1.5.2 Du deuxième enregistrement.....	91
1.5.3 Comparaison des résultats obtenus.....	105
1.6. Perspectives	111
Conclusion générale	115
Annexes	119
Références bibliographiques	

Introduction générale

Les apprenants du lycée, dans leur ensemble, font beaucoup d'erreurs quand ils se mettent à parler en classe, que ce soit en répondant aux questions de l'enseignant ou en s'exprimant lors d'une prise de parole en situation de communication réelle. Leurs productions à l'oral contiennent dans la plupart du temps des erreurs de types phonétique, morpho-syntaxique et lexico-sémantique. Ces erreurs verbales influent négativement sur la production du sens et créent, chez les apprenants, un sentiment d'insécurité : Certains, continuent à participer malgré ces erreurs verbales, d'autres, au contraire, se privent de prendre la parole devant leurs enseignants et camarades de peur qu'ils se trompent en donnant des réponses non conformes à la norme.

Les didacticiens insistent aujourd'hui, dans leurs écrits, sur la nécessité de la maîtrise des outils linguistiques qui est certainement une caractéristique significative de l'efficacité de la communication et sur l'importance de l'erreur comme une étape intéressante dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère.

Ils soulignent qu'il est inévitable que l'apprenant, au cours de son apprentissage du FLE, fasse un certain nombre d'erreurs verbales. Mais si leur présence n'est contestée par personne, comment utiliser ces dernières et faire en sorte qu'elles ne surviennent pas ou plus, fait l'objet de nombreuses controverses.

Rappelons, par exemple, ce qu'écrivait Jean Pierre ASTOLFI dans *L'erreur, un outil pour enseigner*: « *Les élèves ont leur propre logique et les erreurs qu'ils commettent ne sont pas exemptes de valeur* ». Il voit que l'erreur n'est plus une faute, presque d'ordre moral, ni un manque de respect au savoir, mais devient un facteur positif de détection et de régulation, un objet de confrontation créateur de conflit cognitif.

Si la didactique actuelle insiste donc sur la nécessité de passer de la logique de faute à la logique d'erreur, et d'accepter cette dernière comme un passage naturel et un indice pouvant favoriser le processus d'apprentissage, nous nous demandons comment,

(1) Jean Pierre ASTOLFI, "*L'erreur, un outil pour enseigner*", ESF éditeur, coll. Pratique et enjeux pédagogiques, France, 1997. p 37.

réagissent les enseignants vis-à-vis des productions erronées des apprenants sur le plan verbal. En d'autres termes, quelles sont les démarches qu'adoptent les enseignants en classe face à l'erreur verbale?

A ce titre, nous supposons la réponse suivante comme appui à notre recherche que nous mènerons auprès des deux enseignantes du lycée : les démarches qu'elles adoptent ne seraient pas très souvent didactiquement compatibles.

Nous avons choisi de traiter ce sujet parce que nous avons la conviction que la compétence orale est la première fonction dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et pour la développer, chez l'apprenant, et lui permettre de communiquer correctement, nous avons jugé très utile de le doter d'un outil linguistique performant qui, à notre avis, ne peut s'acquérir que par la prise en compte des erreurs verbales commises en situation d'apprentissage.

Notre travail se donne comme objectif de vérifier sur le terrain (en classe) la manière dont procèdent les enseignants face aux erreurs verbales commises par les apprenants. Nous tenterons de répondre à ces trois questions qui nous paraissent fondamentales : Que corrigent-ils ? Quand corrigent-ils? Et Qui corrigent ces erreurs pour favoriser l'apprentissage? Il s'agit de traiter de l'erreur en tant que telle et de la valoriser pour son potentiel et son effet sur les apprenants en tant qu'étape permettant une meilleure progression.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous voyons dans l'obligation d'opter pour la démarche d'observation directe des classes et de vérification d'attitudes des enseignantes vis-à-vis des erreurs verbales commises par les apprenants, mais Il ne s'agira pas d'un travail diagnostique isolé, nous essayerons également d'analyser et d'interpréter les résultats recueillis.

Notre échantillon sera composé de deux classes de deuxième année secondaire (une classe de langues étrangères et une classe de Sciences Expérimentales) appartenant au même lycée dont le nombre d'apprenants et le volume horaire diffèrent d'une classe à une autre. Nous avons choisi de travailler avec la deuxième année secondaire parce que c'est « *une année charnière dans le cycle secondaire et elle a pour but de renforcer les acquis de la première année et de préparer les nouvelles acquisitions de la troisième année secondaire. Elle doit donc favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle* »¹. Nous assisterons au déroulement des cours dispensés par deux enseignantes ayant une certaine expérience durant deux semaines et nous enregistrerons toutes les séances en procédant à l'enregistrement vidéo.

Cela nous permettra de constituer un corpus qui nous semble très utile pour ce travail. Quand nous aurons formé ce corpus, nous l'analyserons, l'interpréterons et comparerons les résultats les uns aux autres pour savoir si les enseignantes procèdent de la même manière ou différemment et pour savoir également si leurs démarches sont didactiquement compatibles.

Pour mener à bien notre réflexion sur la correction de l'erreur verbale en classe, nous tenterons de tracer une partie théorique dans laquelle nous effectuerons un travail de recherche et d'analyse des conceptions sur l'erreur verbale pour baliser en quelque sorte notre travail et nous donner des repères sur lesquels nous nous fonderons pour l'étude de notre corpus, et une partie pratique pour un travail d'observation et d'interprétation de pratiques relatives à l'erreur verbale en classe.

Dans la première partie, composée de deux chapitres, le premier sera consacré à la définition de certaines notions telles que l'apprentissage, l'erreur, la faute, la norme et

(1) « *Programme de français de 2^{ème} année secondaire* », ONEFD, Algérie, Mars 2006, p.39.

la correction, à la présentation des types et des causes d'erreurs verbales et à l'insistance sur la nécessité de les dire. Dans le deuxième chapitre, nous envisagerons la conception de l'erreur verbale dans les théories psychologiques de référence et dans les différentes méthodologies d'apprentissage.

Dans la seconde partie, constituée d'un seul chapitre intitulé la correction de l'erreur verbale en classe : étude de corpus, nous entamerons notre travail de vérification de l'hypothèse par une enquête pour savoir les démarches adoptées par les deux enseignantes et leur impact sur l'acquisition du français langue étrangère.

Première partie : cadre théorique

Chapitre 1

« Dire et accompagner l'erreur »

Introduction

La didactique actuelle accorde une grande importance, dans les objectifs d'apprentissage et les techniques à mettre en œuvre à la communication orale. En effet, Tout enseignant est appelé à développer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. Faire donc de l'apprenant un locuteur capable de s'exprimer en situation de monologue et d'interlocution, de façon correcte et efficace, reste pour l'enseignant le grand défi à relever. Cela ne signifie en aucun cas que l'apprenant est exclu, au contraire, il devrait participer à la construction de ses savoirs. Il est de son devoir de mettre sa main à la pâte car la maîtrise de cette compétence exige la conjugaison de tous les efforts : ceux de l'enseignant et de l'apprenant.

Installer cette compétence chez l'apprenant exige, à notre avis, qu'on développe au préalable la compétence linguistique. « *L'apprenant doit être sensibilisé aux aspects phonétique, morphosyntaxique et lexico-sémantique qui sont à la base même de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction* »¹.

Les didacticiens insistent aujourd'hui dans leurs écrits sur la nécessité et la valeur de l'essai dans le processus d'apprentissage. Ils y voient l'entraînement et l'exercice qui pourraient permettre à l'apprenant d'acquérir petit à petit cette compétence orale. De plus, ils s'accordent à dire que c'est en parlant qu'on apprend à parler. Pour eux, parler en classe : participer en répondant aux questions de l'enseignant, prendre la parole en situation réelle permet à l'apprenant d'extérioriser ce qui est caché en lui comme structures et de prendre risque de se tromper. La prise de parole nous semble donc révélatrice d'erreurs verbales : c'est un moyen de découverte et de diagnostic des insuffisances des apprenants.

(1) Mokhtar SAHNOUN, "Didactique de l'oral : articulation et harmonisation", *Le français aujourd'hui*, Septembre 2006, n° 154, p.53.

Dans ce premier chapitre, nous voudrions donc mettre l'accent sur la nécessité de « *dire l'erreur* »¹ et de ne pas l'accabler. Laisser parler et faire parler les apprenants nous semble une action fructueuse parce qu'elle provoque les erreurs verbales et leur permet d'apparaître.

Nous essayerons d'abord d'apporter des précisions sur certains termes relatifs à notre problématique tels que l'apprentissage, l'erreur, la faute, la correction et la norme afin d'éviter des confusions puis nous tenterons de mettre l'accent sur les différents types d'erreurs verbales et enfin nous nous proposerons de reconnaître les causes principales pour lesquelles se produisent les erreurs de langue à l'oral en situation d'apprentissage.

Ce chapitre a pour objectif d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité « *de considérer les erreurs comme des éléments de systèmes particuliers qui restent à découvrir et non comme des éléments autonomes et disparates* »². Nous voudrions montrer qu'il est important de dire et d'accompagner les erreurs dans le processus d'apprentissage pour pouvoir les identifier (diagnostiquer) et les comprendre avant de leur proposer des traitements adéquats et d'en faire des outils de reconstruction et de progression.

(1) Daniel DESCOMPS, "*La Dynamique de l'erreur*", Hachette, Paris, 1999, p.3.

(2) Martine Marquilló LARRUY, "*L'interprétation de l'erreur*", CLE International, Août 2006, p.6.

1.1 Quelques définitions

1.1.1 Apprentissage

En didactique actuelle du français langue étrangère, on demande de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Cela signifie que l'enseignant est appelé à aller vers des démarches qui font des apprenants des partenaires actifs dans l'itinéraire de leur formation. L'apprentissage est devenu au centre de toute pratique pédagogique. Que faut-il entendre alors par la notion d'apprentissage ?

L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances dans un contexte institutionnalisé.

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable.

D'après le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980), l'apprentissage est une construction progressive d'un système de plus en plus complexe de savoirs et de savoirs faire. L'interaction entre l'individu et son environnement est une condition nécessaire à son développement cognitif. Le psychologue russe Lev Vigotsky (1896-1934) ajoute que cet apprentissage se fait nécessairement dans un groupe, il s'agit donc d'un apprentissage collaboratif.

Selon Anne-Marie BOUCHER, Monique DUPLANTIE et Raymond LEBLANC, « *l'apprentissage est un processus conscient, axé sur la forme, par lequel on accède aux règles de la grammaire. Il est le résultat d'un enseignement explicite et*

analytique. D'après KRASHEN (1981, 1982), c'est le processus d'acquisition qui conduit à un usage efficace de la langue non maternelle »¹

Jean-Pierre CUQ (1990) le définit dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme « *une démarche observable ayant pour but l'appropriation. Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut les catégoriser en trois phases : a) les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement. b) les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances. c) les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés »².*

Pour lui, tout processus d'apprentissage est fondé sur la détermination d'objectifs, le choix des supports, la détermination des modalités de réalisation d'activités d'apprentissage, la gestion de la succession des activités choisies et la définition des modalités d'évaluation des résultats et l'évaluation des résultats atteints.

Pour les tenants de l'approche par compétences, l'apprentissage doit être centré sur les apprenants. Cela signifie que l'enseignant considère l'apprenant tel qu'il est avec ses structures mentales, ses modes de penser et d'agir, et ses connaissances réelles. L'enseignant est donc appelé « *à prendre l'habitude de définir les objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'apprenant dans la progression, à s'intéresser à ses comportements face à son apprentissage et à avoir l'occasion d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'apprenant »³.*

(1) A-M. BOUCHER, M. DUPLANTIE et R. LEBLANC, "Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère", De Boeck Université, Bruxelles, 1988, p.56.

(2) Jean Pierre CUQ, "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde", CLE international, 1990, p22.

(3) Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO, "Se former en didactique des langues", ellipses, 1998, p. 37

La prise en charge de l'erreur est donc apparente et elle fait partie du processus d'apprentissage. Mais avant de voir comment la traiter, il faut d'abord la définir par rapport à la faute.

1.1.2 Erreur VS Faute

R, GALISSON et D, COSTE s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute. Cette dernière est définie comme suit : « *la faute désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie* »¹. Mais, en situation d'apprentissage, ils préfèrent employer le concept d'erreur. D'après eux, la faute est d'une valeur dépréciative à connotation morale; C'est pourquoi, ils voient qu'il est nécessaire d'aborder la faute de façon plus neutre et de lui reconnaître sa place dans l'acquisition des langues.

Dans son Dictionnaire de didactique des langues publié en 1990, Jean Pierre CUQ définit l'erreur comme « *un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* »². Pour lui, elle est considérée comme une réponse non conforme à la réponse attendue. En outre, il voit qu'elle est d'une importance capitale dans l'apprentissage des langues. En effet, elle pourrait aider les apprenants à progresser si elle était prise en compte par les enseignants. « *Le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants* »³.

Le psychologue cognitiviste James REASON donne à la notion d'erreur un statut générique. A son avis, l'erreur couvre « *tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard* »⁴. L'erreur est une réponse différente

(1) Robert GALISSON et Daniel COSTE, "Dictionnaire didactique des langues", Hachette, 1976.p.215.

(2) Jean Pierre CUQ (1990), Op.cit., p86-87.

(3) Ibid. p86-87.

(4) James REASON, "L'Erreur humaine", PUF, 1993, Paris, p31.

de la réponse correcte et souhaitée, elle n'est plus un effet de hasard. Elle est significative et elle a ses raisons d'être. Comprendre ses raisons pourraient permettre d'en tirer profit et la mettre au service d'apprentissage.

Pour Jean Pierre ASTOLFI, l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui est en train d'avoir lieu. Elle est considérée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que et la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* »¹. Il voit qu'il est question de processus et non de produit fini.

D'après lui, l'erreur est une étape intégrante de l'itinéraire d'apprentissage. Elle est incontournable, inévitable et d'une grande importance puisqu'elle permet d'apprendre, car elle suggère le type de régulation nécessaire et évoque l'étape suivante de l'apprentissage. Dans son ouvrage intitulé *L'erreur, un outil pour enseigner*, publié en 1997, il rappelle que « *les élèves ont leur propre logique et les erreurs qu'ils commettent ne sont pas exemptes de valeur. L'imperfection est une condition obligée d'un véritable apprentissage* »². Cela signifie que l'erreur précède toujours l'étape de maîtrise.

Quant à Daniel DESCOMPS, l'erreur est perçue comme « *un processus non conforme au contrat* »³. Le premier terme de cette définition montre que l'erreur est une production de sens. Elle n'est plus un produit parce qu'il s'agit de quelque chose qui évolue avec le temps. Le second terme révèle que toute production erronée signale l'existence d'un écart par rapport à une référence fixée. De cette définition, DESCOMPS veut décontaminer l'erreur de tout jugement moral. Pour lui, l'erreur n'est plus ce qu'elle était. Il veut dire qu'elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, d'après lui, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

(1) Jean Pierre ASTOLFI (Mars 2008), Op. cit., p45.

(2) *ibid.*, p37.

(3) Daniel DESCOMPS (2002), Op. cit., p. 18.

1.1.3 Correction

Jean Pierre CUQ, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire, définit la notion de correct et celle de correction. Pour lui, le terme correct est à ne pas confondre avec celui de grammatical : un énoncé correct n'est plus seulement l'énoncé conforme aux normes grammaticales, mais il dépend aussi du degré d'intelligibilité. Il voit qu'« *un énoncé dont la structure n'est pas totalement conforme aux règles canoniques mais qui ne pose aucune difficulté de compréhension peut être jugé correct selon les conditions de communication dans lesquelles il est produit* »¹. Cela nous laisse dire qu'il privilégie aussi bien l'aspect formel que communicationnel.

Pour ce qui est de la notion de correction, elle est définie comme suit : « *Le terme de correction recouvre trois acceptions : A) L'acte de rectifier une (des) productions lors de certaines activités (on parle par exemples de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses. Etc., d'un apprenant de langue ou d'un locuteur non natif. B) L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de tests ou de cours informels. C) Le caractère correct acceptable, approprié d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques* ».²

D'après lui, la correction peut revêtir plusieurs formes : « *immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives. On distingue en particulier l'autocorrection (par l'apprenant lui-même, de façon spontanée ou incitée), la correction mutuelle (d'un apprenant par un ou des autres, de façon spontanée ou préréglée), la correction par l'enseignant* »³. La correction qui veut dire modifier une

(1)Jean Pierre CUQ (1990), Op. cit., p. 58.

(2)Ibid. p. 58.

(3)Ibid. p. 58.

réponse erronée va donc permettre d'impliquer les apprenants dans leur projet personnel d'apprentissage. Elle pourrait également créer de nouvelles situations d'échange en classe.

On ne peut parler de la correction de l'erreur sans se confronter au problème de la norme. Cette notion est un élément central dans tout processus de correction. Tout enseignant de français s'est déjà posé la question de la norme à adopter dans ses réactions en réponse à des erreurs commises par les apprenants en classe. Par rapport à quelle norme doit-on donc corriger tout écart ?

1.1.4 Norme

Avant de répondre à ces interrogations, il nous paraît très utile de définir la notion de norme. D'après Jean Pierre CUQ, cette conceptualisation ne s'est pas faite sans ambiguïté. Dans son dictionnaire de didactique, il insiste sur la nécessité de ne pas confondre entre les deux termes suivants : normal et normatif. Pour lui, le premier relève de l'ensemble d'usages, tandis que le deuxième relève de l'ensemble de règles. De plus, il nous y propose trois types de norme :

En premier lieu, il met l'accent sur ce qu'on appelle la norme objective. En effet, il la définit comme « *l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue* »¹. Selon ce didacticien, ce type de norme se limite à enregistrer des faits sans associer de jugement de valeur et de hiérarchisation à leur description. En deuxième lieu, il évoque la norme prescriptive qui, d'après lui, s'oppose à la première parce qu'elle hiérarchise des usages identifiés en description. « *Les critères de hiérarchisation sont à la fois internes et externes à la langue* »². En dernier lieu, on y assiste à la norme subjective. Cette dernière dépend des attitudes des locuteurs et accorde des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes. « *C'est l'ensemble des normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues* »³.

(1) Jean Pierre CUQ (1990), Op. cit., p 77.78.

(2) Ibid. p 77.78.

(3) Ibid. p 77.78.

Françoise GADET, dans son ouvrage intitulé *La variation sociale en français*, s'est intéressé également à la notion de norme. D'une part, il met l'accent sur la différence entre la norme objective et la norme subjective. En effet, il prétend que la première est observable et correspond au terme normal, par contre la seconde, elle est liée au système de valeurs et impose aux locuteurs une contrainte collective, mais il ne cache pas leur dépendance puisqu'il voit que « *la norme subjective s'appuie très souvent sur la norme objective* »¹. D'autre part, il affirme que la norme est d'une importance capitale et elle n'est pas exempte de valeur la norme a pour effet de renforcer la cohésion sociale.

Du point de vue sociolinguistique, Christian BAYLON distingue entre la norme sociale et la norme linguistique. Cela ne signifie en aucun cas qu'elles sont indissociables, au contraire, elles dépendent l'une de l'autre. Mais en réalité, c'est « *la norme linguistique qui est un aspect de l'ensemble complexe des normes sociales* »². Selon ce sociolinguiste, la société a une grande part de responsabilité dans la mise en place de la norme linguistique.

En matière de langage, on y voit la langue sans les écarts. cela nous permet donc de parler de la norme d'usage, c'est-à-dire que les registres populaires et familiers sont rejetés. Comme on peut y voir le modèle à imiter, c'est-à-dire l'ensemble des formes habituellement considérées comme correctes, et là, nous pouvons évoquer ce qu'on appelle la norme prescriptive. Pour la désigner, on se réfère à de nombreux termes tels que le bon usage, langue de référence ou français référentiel.

Pour Christine TAGLIANTE, la norme diffère de la notion de critères. D'après lui, « *ni l'enseignant, ni l'apprenant n'ont de prise sur elle. La norme est définie a priori : c'est celle des grammaires, des dictionnaires, des manuels d'apprentissage, du système phonologique* »³. Par contre les critères sont toujours formulés par l'enseignant.

(1) Françoise GADET, "*La variation sociale en français*", OPHRYS, 2003, p.19.

(2) Christian BAYLON, "*Sociolinguistique, société, langues et discours*", Armand Colin, 2005, pp.161.162.

(3) Christine TAGLIANTE, "*L'évaluation et le cadre européen*", CLE international /SEJER, Paris, 2005, p.10

L'objectif de tout enseignant de langue en classe est de faire apprendre à ses apprenants la norme de la langue cible. Le souhait qui le tient toujours à la tête est de les rapprocher de cette norme, c'est-à-dire de les amener à s'exprimer dans cette langue étrangère de manière correcte.

Dans une classe de langue, le but n'est plus, dit Christine TAGLIANTE, la fabrication des bilingues. Parce que cela exige le respect total de la norme, chose qui paraît difficile à réaliser. Tout enseignant devrait donc se préoccuper de la prise en charge des apprenants en les conduisant d'un niveau à un autre et en leur permettant de se rapprocher du bon usage, autrement dit de la bonne utilisation des règles qui régissent le français langue étrangère.

La norme ne s'acquiert que progressivement. C'est pourquoi on parle actuellement des paliers d'apprentissage ou chaque période a ses propres niveaux de compétences. Pour le cadre européen commun, l'objectif du système et celui de l'enseignant n'est plus « *de faire acquérir aux apprenants, au cours de leur scolarité, le palier le plus haut, mais il s'agit des paliers progressifs qui doivent être établis pour chaque étape de l'apprentissage, et c'est uniquement la maîtrise de ces paliers- de ces niveaux – qui doit être évalué* »¹. Cela prouve encore une fois l'aspect inatteignable de la norme qui restera la référence de l'enseignant et la hantise des apprenants comme le confirme le même auteur.

1.2 Dire l'erreur

1.2.1 Laisser parler et faire parler les apprenants en classe

Si l'apprenant ne risque pas de prendre la parole en classe, en situation d'apprentissage, serait-il possible de parler de ses erreurs et de leurs corrections ? Bien sûr que non. Alors, tout enseignant, à notre avis, est appelé à mettre en place une stratégie pour favoriser la prise de parole en classe afin de permettre aux erreurs verbales d'apparaître.

(1) Christine TAGLIANTE (2005), Op.cit., p.10

Les didacticiens soulignent aujourd'hui que l'apprentissage est centré sur l'apprenant. En effet, Sa participation à la construction de ses savoirs s'est avérée d'une importance capitale ; c'est pourquoi ils affirment qu'il est de son devoir de se faire part et d'être un partenaire actif dans son processus d'apprentissage. A cet égard, l'enseignant est invité à laisser aux apprenants un espace pour s'exprimer et s'entraîner à prendre la parole. Monopoliser la parole, pour nous, paraît comme un comportement antipédagogique parce qu'il ne permet pas aux apprenants d'intervenir, d'essayer et de prendre risque de se tromper. L'enseignant doit pouvoir s'effacer et se mettre en retrait en sollicitant l'action de l'apprenant.

Mais si on demande à l'enseignant de parler moins que ses apprenants, comment inciter ces derniers à prendre la parole et lutter contre leur mutisme ? Les nouvelles approches d'apprentissage insistent sur la nécessité de promouvoir l'enseignement dialogique. Ils voient en lui le moyen qui pourrait permettre à l'enseignant d'écouter ce que disent les apprenants, de les aider à construire, élargir et approfondir leurs idées. Pour eux, il s'agit d'une occasion pour connaître les structures erronées intériorisées.

Certes, ce travail est ingrat, mais il nous semble que si nous arrivions à maîtriser les deux aspects suivants : relationnel et organisationnel, nous pourrions amener le maximum d'apprenants à parler et par conséquent laisser apparaître leurs erreurs.

« La prise de parole en situation d'apprentissage dépend, à notre avis, de l'enseignant. De son attitude, son caractère, ses exigences et de sa façon d'être à l'égard de ses apprenants. Une bonne relation enseignant/apprenant doit s'établir pour que l'apprenant soit plus à même de participer et de s'intéresser au cours »¹.

L'attitude de l'enseignant envers les apprenants, le type de relations qui s'établissent entre les acteurs de la classe sont d'une importance capitale dans le

(1) Christian PURIN, Paola BEROCCHINI et Edwige COSTANZO (1998), Op.cit., p.100.

processus d'apprentissage. En effet, savoir créer un climat incitant à parler, le respect de la parole de l'apprenant peuvent faciliter l'apprentissage et l'encourager à ne pas hésiter à prendre la parole.

A cet égard, il faut que l'enseignant réduise sa parole au plus strict minimum pour laisser plus de place aux productions orales des apprenants. Ne pas monopoliser la parole, savoir s'effacer en valorisant l'initiative de l'apprenant et le laisser terminer ses propos sans lui couper la parole peuvent également développer, chez lui, l'envie de participer et de s'exprimer. « *Les interactions et les rétroactions surtout les techniques de questionnement, la formulation des consignes, les tours de paroles et la répartition du temps de parole ainsi que la gestuelle et la voix de l'enseignant ont une répercussion sur la prise de parole en situation d'apprentissage* »¹.

L'enseignant est incité à faire preuve de compréhension en classe. Il faut leur donner confiance en eux. Il est souhaitable de les mettre en toute sécurité et de tout faire pour ne pas susciter l'ennui chez eux. L'enseignant est aussi appelé à arrêter de dire non à une production erronée. Une telle attitude est propice au découragement des apprenants.

Il nous semble aussi très intéressant de promouvoir l'enseignement dialogique dans la classe en respectant la pensée de l'apprenant. Cela permettrait d'écouter ce que disent les apprenants et les aide à construire, élargir et approfondir leurs idées. En outre, se trouver dans un climat chaleureux, être au courant du devoir qui lui est dévolu sont des éléments qui pourraient amener l'apprenant à prendre la parole sans hésitation.

Face au silence de certains apprenants qui refusent de participer et de faire part de l'échange, l'enseignant est interpellé à repenser à son rôle et à ses comportements langagiers dans la classe. Faire une autocritique, négocier le problème avec les

(1) <http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx./theses/notice.xsp?id=lyon2.2006> consulté le 30/06/2008

apprenants, essayer de prendre en compte leurs propositions et attentes, s'approcher d'eux, pourraient, à notre sens, leur permettre de sortir de leur coquille, prendre l'initiative et déclencher des prises de parole. Cette attitude est susceptible de les motiver et d'avoir confiance en eux.

Il est donc nécessaire que l'enseignant ait des attitudes positives et confiantes pour solliciter la parole des apprenants. Il faudrait qu'il reste un guide et un accompagnateur qui montre le chemin à suivre, facilite la tâche et met en œuvre des modalités et des stratégies afin de les aider à s'exprimer oralement et à laisser émerger leurs erreurs. En bref, l'enseignant doit donner comme s'accordent à le dire Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO « *une importance décisive à la dimension relationnelle (relations enseignant- élèves, relations élèves- élèves), et faire relever sa formation non seulement de la didactique des langues, mais aussi de la pédagogie générale* »¹.

Mais, on ne voit pas à présent que la maîtrise de l'aspect relationnel, toute seule, soit suffisante pour réussir à solliciter la parole des apprenants en classe. Il paraît, à notre sens, très important de réussir à réunir toutes les conditions matérielles nécessaires et à mettre en œuvre des démarches pratiques pour faciliter l'atteinte des objectifs. Cet aspect est d'une grande importance parce qu'il pourrait permettre de mieux ordonner et structurer la situation d'apprentissage et d'inciter par la suite les apprenants à prendre la parole.

L'enseignant n'a qu'à avoir en tête l'idée de changer et de rénover. Il n'est plus question aujourd'hui de s'enfermer et d'utiliser des supports déjà dépassés. Il est prié de se mettre à jour. Il peut se servir de plusieurs outils pouvant susciter la motivation. L'intégration de l'image projetée, les supports audio, la vidéo ainsi que le multimédia

(1) Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO (1998) , Op.cit., p.37.

en situation d'apprentissage peut créer, chez l'apprenant, l'envie de dire, et le plaisir d'intervenir. Ces supports pourraient apporter un complément intéressant, à condition de trouver le moyen d'impliquer les apprenants dans un processus d'écoute active.

Il est donc souhaitable de choisir un matériel qui peut susciter l'échange en situation d'apprentissage. La didactique actuelle exige de tout enseignant de langue l'utilisation d'un « *matériel pédagogique de nature communicative* » tel qu'il est appelé par A. M. BOUCHER en 1986. Il est préférable de proposer des supports authentiques afin de permettre à l'apprenant de se familiariser avec les différents accents et de s'adapter aux différentes situations de communications réelles. L'objectif de leur utilisation, dit A. M. BOUCHER, est celui de « favoriser l'implication des apprenants dans leurs propres processus d'apprentissage et, en présentant des activités variées, les encourager à communiquer »¹.

Il est aussi nécessaire que l'enseignant fasse preuve d'intelligibilité dans ses tâches et consignes. Cet accompagnateur devrait éviter toute forme d'ambiguïté afin de faciliter le travail aux apprenants. Dans ce cas, il est préférable que l'enseignant recoure à des activités d'intégration en précisant les moyens à réemployer. Cela aidera, à notre avis, les apprenants à comprendre le produit à réaliser et à se situer par rapport au travail proposé.

Les consignes devraient être formulées de manière claire pour éviter le mauvais décodage chez l'apprenant. La compréhension de la consigne peut aider l'apprenant à prendre la parole sans hésitation. Une consigne claire est indispensable parce qu'elle pose que l'apprenant en dénote les informations explicites, qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. La précision peut donc enthousiasmer l'apprenant à s'exprimer en classe.

(1) A. M. BOUCHER, "A quoi reconnaît-on du matériel pédagogique de nature communicative ? Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes", Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp.151.153.

L'implication des apprenants dans le choix des supports et des thèmes de discussions est d'une grande importance, nous paraît-il. Cela les laisse comprendre que rien ne leur est imposé et qu'ils sont de vrais partenaires dans l'itinéraire d'apprentissage. Cette participation est susceptible de créer, chez eux, un esprit de négociation et un sentiment de responsabilité. Elle leur permettrait de dire leur avis et de proposer ce qui leur plaît. C'est une occasion à saisir pour s'exprimer et par conséquent vérifier leurs propres hypothèses. Les enseignants sont donc incités à maîtriser ces deux aspects pour solliciter la prise de parole en classe et permettre aux erreurs verbales d'apparaître.

1 . 2 . 2 Apport de l'essai dans la découverte de l'erreur verbale

L'enseignant en tant qu'accompagnateur est incité à inculquer, chez les apprenants, l'idée d'implication et d'essai. L'apprenant devrait comprendre qu'il est un partenaire actif dans la réalisation de tous les projets pédagogiques qui lui sont proposés en situation d'apprentissage. Mais, pour que l'apprenant puisse réaliser un projet, c'est-à-dire présenter un produit final qui prendra généralement du temps, il devrait passer par des essais.

L'essai est une prise d'initiative, un entraînement, et une source de progression. Il s'agit d'une technique qui nous semble utile parce qu'elle pourrait permettre aux apprenants d'extérioriser les structures intériorisées, d'appliquer leurs savoirs antérieurs et de se développer avec le temps. L'essai n'est qu'une opportunité pour réemployer et réinvestir ce que nous avons acquis. C'est une chance pour vérifier et tester le degré d'assimilation de ce que nous avons appris.

De plus, il permettrait à l'apprenant de se remettre en cause puisqu'il aura l'occasion de comparer ses propres hypothèses à celles de son enseignant et ses camarades. Et c'est là, à notre avis, où il pourrait prendre conscience de certaines

structures erronées et s'en débarrasser par la suite. L'utilité d'un savoir acquis réside donc dans sa mise en œuvre.

L'essai est un passage intéressant dans le processus d'apprentissage. Ce n'est qu'une preuve d'une envie d'apprendre et de s'améliorer. Il permettrait à l'apprenant, non seulement, de révéler ses erreurs verbales, mais aussi de se rassurer de ses acquisitions. Mais pour que ces essais aient une valeur et soient une source de progression, il est souhaitable qu'on les prenne en considération. A cet égard, l'enseignant est appelé à favoriser une attitude si importante qui est l'écoute.

1.3 Accompagner l'erreur verbale

1.3.1 Types d'erreurs verbales

L'apprentissage du français langue étrangère doit se faire par l'acquisition continue des règles et techniques qui la régissent. Tout apprenant devrait jouir d'une aisance dans ses pratiques linguistiques et devrait s'approprier le statut d'un interlocuteur qui a la possibilité de comprendre et de produire. Nous procéderons dans ce qui suit à mettre en lumière quelques problèmes et difficultés inhérents à ce processus d'apprentissage du FLE dans un contexte d'enseignement secondaire. Nous essaierons de faire un aperçu analytique des erreurs les plus fréquemment commises lors de cet apprentissage. Le plan morpho-syntaxique nous intéressera le plus.

Si la syntaxe, par définition, s'intéresse à l'ordre des mots à l'intérieur de l'énoncé, et la morphologie, la science qui rend compte de la combinaison/ la structuration intérieure des mots, la morpho-syntaxe est loin d'être uniquement la combinaison des deux disciplines. L'ambiguïté s'y installe pour but de dégager une définition précise de la discipline morphosyntaxique. Certes, la dépendance de la syntaxe de la morphologie devrait être bien éclaircie.

Un apprenant producteur d'énoncés, afin de s'exprimer en français, aurait affaire à veiller à ne pas commettre des erreurs de types morphosyntaxiques. Les didacticiens

avaient tenté de classer en divers rangs les erreurs produites par les apprenants, d'où l'intérêt serait de classer les causes principales puis d'émettre un plan de rectification par la proposition d'efficaces méthodes aboutissant à un meilleur apprentissage.

a) Erreurs verbales d'ordre phonétique

Avant d'exposer les carences au niveau morphosyntaxique, on aurait aimé commencer notre analyse par mentionner les erreurs phonétiques et lexico-sémantiques. Le système phonétique arabe influe certainement sur le système phonétique du français. La présence de quelques consonnes et voyelles en français est l'une des difficultés car l'apprenant n'arrive pas à faire la distinction entre les deux systèmes et a souvent tendance à faire appel à la phonétique arabe dans son articulation du français.

Le passage qui suit précise l'ordre d'acquisition phonétique tel qu'il est vu par les spécialistes en la matière : « *il semble que tous les enfants du monde, lors de l'acquisition définitive de leur système phonologique, apprennent en premier les voyelles et les consonnes communes à toutes les langues du monde, les plus universelles, et apprennent en dernier les phonèmes qui se singularisent davantage. La première voyelle acquise est une voyelle ouverte, le [a] suivie d'une voyelle fermée d'avant le [i] puis une voyelle d'arrière également fermée le [u]. Les trois voyelles forment le système minimal, les autres venant se situer par rapport à elles, et ce, en nombre infiniment variable d'une langue à l'autre* »¹.

En établissant une simple comparaison entre les deux systèmes phonétiques de l'arabe et du français, nous pouvons prévoir quelques difficultés inhérentes à l'apprentissage du français langue étrangère par un arabophone ou un berbérophone.

Arabe	Français
3 voyelles	16 voyelles

(1) www.ac-nancy-metz consulté le 09/08/2008.

Nous remarquons ici, que le système phonétique de l'arabe pourrait être qualifié de minimal, par rapport à celui du français. Cela impliquerait que l'apprenant, lors de sa découverte du français, fera face à de multiples problèmes aux niveaux des plans suivants : l'ouverture et la fermeture des voyelles ϵ vs e , vs o et très particulièrement a vs $\text{ }.$ Il dit par exemple le *bureau* au lieu de *bureau*. Cela s'explique par l'inexistence du [u] en arabe. De même pour les voyelles nasales comme $\text{ }.$ qui sont absentes en arabe et qui posent problème dans leur prononciation en français. Cela pourrait entraîner, chez les apprenants, d'énormes confusions dans la prononciation des mots.

Le système consonantique de l'arabe qui est différent de celui du français laisse les apprenants confondre également entre certaines consonnes à savoir le [p] et le [b], le [v] et le [f]. Ils disent par exemple une *feste* au lieu de *veste*, et une *barabole* au lieu de *parabole*. Ils trouvent aussi des difficultés de liaison quand il s'agit du [h] dans certaines expressions comme c'est le cas pour les hommes (le *hom*) et les héros (*lezero*).

b) Erreurs verbales d'ordre lexico-sémantique

Pour ce qui est des erreurs d'ordre lexico-sémantique, les apprenants trouvent, dans leur ensemble, des difficultés de choix des mots et expressions pour exprimer leurs idées. Cela pourrait influencer négativement sur les sens. Dans la plupart du temps, ce problème résulte de leur bagage lexical restreint et de leur soumission au lexique propre à leur langue maternelle.

c) Erreurs verbales d'ordre morphologique

Nous nous limitons dans ce qui suit à mentionner le problème de la détermination. Les mots français à catégorie grammaticale de nom devraient avoir un déterminant, qu'il s'agisse d'un article ou d'un adjectif ex : un livre/le livre/ce livre/ son livre/ certains livres/ quelques livres...etc. L'absence du déterminant est présente en

français dans le cas des expressions figées ou des locutions tous types confondus (adverbial, verbal, adjectival). L'apprenant aura tendance à omettre les articles qui n'ont pas une grande importance ex : ce est médecin au lieu de dire c'est un médecin.

Il est nécessaire également ici, d'aborder le problème du genre des mots, souvent rencontré, chez les apprenants arabophones apprenant le français. Village, phénomène, jardin, mouchoir, cartable, arbre, ventre, avion, point, vote, paragraphe, état, soleil, est une liste non exhaustive de mots masculins en français, mais féminins dans la langue maternelle de l'apprenant. Il préférera dire : la soleil, la ventre, la paragraphe...etc. Le cas inverse, lui aussi, serait à mentionner : le lune, le partie, le clef...etc. Le problème de la confusion des genres des mots est l'une des difficultés souvent rencontrées. On ne pourrait plus y remédier si l'on ne renforce pas l'apprenant à se consacrer à faire le maximum de lecture.

La lecture et la communication orale seraient seules les solutions qui pourraient écarter de telles confusions. Quoique le genre d'un mot soit toujours arbitraire, une aide lexicale devrait contribuer à trouver des solutions partielles. On pourrait préciser, par exemple, qu'avec les mots se terminant par age et ment, il s'agira du masculin et avec ceux qui se terminent par ution, ation, tion, ade, il s'agira du féminin.

Notre présent point morphologique nous conduit aussi à signaler les axes suivants : l'axe du verbe et l'axe de l'adjectif. En dressant un petit aperçu sur l'importance du verbe dans la grammaire du français, nous avons pu révéler que sa place est importante. Quoique les traditionalistes ne lui attribuent pas le titre de noyau phrastique, les nouveaux grammairiens trouvent que le verbe pourrait même accrocher à la phrase un statut à la place d'un autre.

Le cas de l'arabe est à noter : absence du verbe donne une phrase nominale et sa présence donne une phrase verbale. L'apprenant trouve donc des difficultés de bien

ordonner le verbe dans ses énoncés. Il dit tantôt l'enfant traverser la route et tantôt traverser l'enfant la route. La conjugaison du verbe lui pose donc un grand problème. L'infinitif du verbe en arabe n'est autre forme que celle de sa conjugaison au passé à la troisième personne du singulier. En outre, les apprenants trouvent des difficultés dans l'emploi de l'adjectif possessif. En arabe, le genre de l'adjectif dépend de la personne qui détient l'objet ; c'est pourquoi ils disent de temps en temps « elle a perdu sa stylo ».

d) Erreurs verbales d'ordre syntaxique

Généralement, cet ordre est considéré tel le plus important dans l'apprentissage des langues étrangères, et particulièrement du français. Une phrase qui ne respecte pas la syntaxe et ses règles entraîne un malaise chez l'interlocuteur au premier lieu. Nous nous contentons ici de ne pas donner la structure des phrases canoniques du français, mais plutôt nous y mentionnerons sommairement quelques obstacles relatifs à ce point. Les apprenants trouvent des difficultés dans l'emplacement des mots dans leurs énoncés. Ils disent par exemple moi et mon frère alors que c'est l'inverse en français. Ils exagèrent aussi dans l'emploi de la conjonction de coordination et en disant par exemple « Karim et Ahmed et Saïd » tout en sachant que sa répétition en arabe ne représente pas une erreur quelconque.

1 . 3 . 2 Causes d'erreurs verbales

Tout enseignant de français langue étrangère est appelé à amener ses apprenants à maîtriser le mieux possible la langue et donc à commettre de moins en moins d'erreurs verbales. Pour atteindre cet objectif, il nous semble très intéressant de considérer l'erreur comme étape obligée dans l'itinéraire d'apprentissage. La prendre en compte, la comprendre et la faire comprendre aux apprenants en partant d'elle, en la décortiquant et en la travaillant pourrait permettre de construire de véritables savoirs chez les apprenants. Donc, pour amoindrir leurs erreurs verbales et les aider à s'en débarrasser progressivement, il est nécessaire d'en comprendre les causes.

La cause principale pour laquelle se produisent les erreurs verbales en situation d'apprentissage, à notre sens, est liée à la notion de compétence et à l'activité

mentale sous-jacente. En effet, il paraît que la gestion des erreurs dépend dans la plupart du temps de la compréhension des mécanismes psychologiques susceptibles de les induire. Certes, elles sont difficiles à contrôler, mais elles restent les meilleurs « *moyens pédagogiques d'aide à la compréhension et l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant* »¹. Cela signifie que les erreurs verbales, dans leur ensemble, sont dues à l'insuffisance du savoir (connaissances conceptuelles), du savoir-faire (connaissances procédurales) comme elles peuvent provenir de la gestion des activités complexes.

a) Erreurs verbales liées au savoir

Le recours à la langue maternelle en transposant ses règles à la langue cible (problème d'interférence), l'application des règles au-delà du domaine concerné de manière abusive, c'est-à-dire la généralisation d'une règle valable pour un contexte précis à des contextes sémantiquement ou syntaxiquement proches (le phénomène de surgénéralisation) ainsi que les facteurs extralinguistiques tels que la mauvaise interprétation des consignes et la mauvaise gestion du temps sont des causes susceptibles d'induire plus d'erreurs chez les apprenants. Ces causes agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxique, lexical et sémantique. Autrement dit, ne pas prendre en compte « *la totalité des détails intervenant dans les scénarios possibles, élaborer un modèle mental incomplet et inadéquat* »² sont les causes de plusieurs erreurs. Se doter donc d'un savoir incompatible peut conduire à faire des choix non pertinents qui peuvent, eux aussi, être sources d'erreurs verbales.

b) Erreurs verbales liées au savoir-faire

D'après REASON, Les erreurs verbales liées au savoir-faire, c'est-à-dire au savoir procédural peuvent provenir de deux raisons primordiales : soit la mauvaise application d'une bonne règle, soit la bonne utilisation d'une règle fautive. Pour lui, les

(1) <http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx./theses/notice.xsp?id=lyon2.2006>.

(2) J. REASON (1993), Op. cit., p.68.

procédures activées par les apprenants en situation d'apprentissage peuvent présenter des déroulements erronés. Ce genre d'erreurs est généralement lié aux situations de résolution de problèmes. C'est là où les apprenants font appel à des règles qu'ils maîtrisent sans pouvoir les adapter à la situation problème ou se permettent d'utiliser des règles qu'ils ne maîtrisent pas.

Pour la psychologue américaine Karmiloff-Smith, qui s'intéresse à l'acquisition du langage, un problème ne sera résolu que si l'enfant arrive à maîtriser les routines et les mécanismes pertinents. « *Elle voit qu'ils s'acquièrent en trois phases principales : dans la première dite procédurale, l'enfant construit une règle pour chaque situation en fonction des rétroaction que provoquent ses actions ; cette phase suscite peu d'erreurs ; dans la deuxième nommée méta procédurale, l'enfant généralise, organise et relie les démarches qui fonctionnaient de manière indépendante dans la phase 1 : dans cette phase, beaucoup d'erreurs liées à une application rigide et non contextuelle des règles apparaissent. La dernière dite conceptuelle, fait intervenir des mécanismes de régulation très subtils. Dans cette phase, peu d'erreurs sont produites* »¹.

Ces erreurs verbales liées au savoir procédural peuvent encore se répartir en deux catégories : des erreurs résultant d'une mauvaise interprétation des indices de la situation et des erreurs provenant de règles fausses liées à un défaut de l'action. Pour conclure, nous pouvons dire que le plus important à faire vis-à-vis de ces erreurs est de les corriger pour ne pas les laisser s'installer.

c) Erreurs verbales liées à la gestion

Les erreurs verbales liées aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, du fait de l'incapacité de l'apprenant à gérer simultanément ou en situation difficile des activités

(1) <http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx./theses/notice.xsp?id=lyon2.2006> consulté le 30/06/2008

cognitives requérant un certain niveau de contrôle attentionnel. Ce type d'erreur est inévitable et survient même chez les experts. Pour expliquer l'apparition de telles erreurs, M. Fayol fait appel à trois notions : celle d' « *activité automatique* », celle d' « *activité contrôlée* » et celle de « *capacité limitée de traitement* »¹.

Les activités automatiques s'améliorent par la pratique, demandent peu de contrôle attentionnel et utilisent peu de capacité en mémoire de travail (par exemple, dans le cas de l'accord sujet-verbe, où l'accord par proximité est le plus souvent pertinent, la probabilité de commettre des erreurs en l'appliquant à chaque fois reste très faible). Les activités contrôlées sont, quant à elles, plus lentes, plus coûteuses en ressources cognitives, chaque séquence nécessitant un contrôle suivi ; (dans le cas du même accord grammatical, le calcul explicite : identifier le verbe, rechercher le sujet nécessite un contrôle conscient). C'est pourquoi elles sont facilement perturbées par des activités secondaires, ce qui peut conduire à des performances erronées.

« Pour chacune des trois catégories d'erreurs verbales, il y a des modalités d'intervention différentes ; les connaissances déclaratives qui s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation pourraient être soit modifiées progressivement, par ajout de nouvelles informations à celles déjà existantes ou en recourant à des associations ou à des analogies, soit restructurées radicalement, par le biais de conflits cognitifs. Les manques concernant les connaissances procédurales amènent à proposer des activités et des exercices visant à automatiser les procédures apprises. Enfin, pour les difficultés provenant de la gestion des activités complexes, il convient de rechercher des stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler les différentes composantes en vue de répartir les tâches et d'éviter le plus possible le risque de surcharge cognitive »².

(1) FAYOL Michel, "La notion d'erreur, élément pour une approche cognitive, intelligences, scolarité et réussites", Grenoble, La Pensée sauvage, 1995, p. 147.

(2) <http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx./theses/notice.xsp?id=lyon2.2006> consulté le 30/06/2008

Conclusion

Aucune étude ne pourrait être faite sur les erreurs verbales des apprenants si ces derniers ne prenaient pas la parole. L'enseignant du français langue étrangère est appelé donc à mettre en œuvre une stratégie pour susciter la parole chez eux et pour découvrir leurs erreurs dans leurs contextes.

Cette stratégie consiste, à notre avis, à maîtriser l'aspect relationnel avec ses apprenants et à réunir toutes les conditions matérielles à savoir les supports didactiques susceptibles de les solliciter à s'exprimer en toute spontanéité et de leur permettre de faire sortir toutes les formes erronées.

Mais si l'enseignant réussissait à les faire parler et se trouvait devant une multitude d'erreurs verbales de tout ordre, comment devrait-il se comporter ? Nous essaierons de répondre à cette question dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2
**La correction de l'erreur verbale dans les
théories de psychologie et méthodologies
d'apprentissage**

Introduction

Dans leur ensemble, les apprenants qui interviennent en classe dans les différentes séances de la séquence d'apprentissage, que ce soit volontairement ou après avoir été sollicités par l'enseignant, se trompent : ils font beaucoup d'erreurs verbales. En effet, ils éprouvent des difficultés d'ordre phonétique, morphosyntaxique et lexicosémantique. Tout le monde s'accorde à dire qu'il est normal et naturel de se tromper, mais dans ce cas, nous nous interrogeons, que faudrait-il faire dans cette situation? Quelle devrait être la réaction de l'enseignant face à ces productions erronées? Pourrait-il faire la sourde oreille ou devrait-il les corriger et en tirer profit ? Ces questions ont suscité non seulement l'attention des didacticiens, mais aussi celle des praticiens.

Dans ce deuxième chapitre, nous essayerons d'abord de voir comment est conçue l'erreur dans les différentes théories psychologiques de référence telles que le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, ensuite nous nous proposerons de voir sa conception dans les différentes méthodologies d'apprentissage. Nous voudrions donc savoir s'il est suffisant de dire et signaler les erreurs des apprenants et d'identifier les causes pour lesquelles elles se produisent ou y a-t-il une autre tâche aussi importante à faire pour mieux favoriser le processus d'apprentissage ?

Ce chapitre a pour objectif d'apporter des précisions en mettant l'accent sur les différents engagements des théories et approches vis-à-vis de l'erreur verbale et sa gestion. Ce travail nous semble utile parce qu'il nous permettrait de mieux comprendre les diverses manières de concevoir l'erreur. Cette confrontation, à notre sens, pourrait nous aider à adopter des démarches de correction claires pour bien gérer l'erreur verbale et en faire un moyen d'apprentissage au profit de l'apprenant.

2.1 La place de la correction de l'erreur verbale dans les théories psychologiques

Les questions auxquelles nous voudrions répondre ici sont les suivantes : Comment est vue l'erreur verbale dans ces théories? Et quelle est la place qu'on accorde à la correction de cette erreur ? Mais avant de le faire, nous nous proposons d'abord de définir ces courants de pensée et de rappeler leurs principes.

2.1.1 La correction de l'erreur verbale dans le champ du béhaviorisme

Le béhaviorisme est défini comme « *une théorie psychologique d'apprentissage qui considère que le savoir s'acquiert par formation d'habitudes lorsque le sujet est confronté à des stimuli qui entraînent des réponses renforcées positivement ou négativement* »¹. Cela nous laisse comprendre que l'environnement est un élément très important dans la détermination de l'apprentissage : il s'agit donc d'une source de stimuli ou de renforcement du comportement, c'est-à-dire que tout comportement s'acquiert suivant le mécanisme de conditionnement.

Cette théorie accorde une grande valeur à l'expérimentation .Les phénomènes mis en évidence s'appuient toujours sur des critères observables et mesurables. Apprendre une langue étrangère, d'après les béhavioristes tels que Skinner, devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Il s'interdit de considérer les itinéraires et les facteurs internes inobservables.

Ce modèle comportementaliste est basé sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. Mais, il n'est plus question d'un conditionnement répondant comme le décrit "Pavlov, il s'agit d'un conditionnement opérant comme le voit Watson et Skinner. C'est-à-dire qu'il est possible de faire apprendre des choses difficiles à condition qu'on procède par la décomposition à l'aide des renforcements positifs des acquisitions partielles.

(1) Marie-Françoise NARCY-COMBES, "*Précis de didactique, Devenir professeur de langue*", ellipes Edition, 2005, Paris, p.145.

Elle s'intéresse également à la répétition et l'imitation : l'enseignement est vu comme une tâche qui se réalise par exercice, répétition, et renforcement des bonnes réponses. Elle y voit des facteurs bénéfiques pour l'apprenant en situation d'apprentissage. En effet, ils lui permettent d'imiter des modèles et de répéter jusqu'à ce qu'il obtienne une réponse correcte ou adéquate. Comme elle privilégie aussi la dimension quantitative (l'accumulation des savoirs) et valorise l'acte de mémoriser.

Chez les béhavioristes, l'enseignement a pour objet la constitution d'un répertoire de conduites adaptées au milieu, c'est-à-dire que l'apprentissage ne progresse que dans la mesure où le sujet produit les conduites souhaitées. Pour eux, il est très important de réguler les comportements des sujets en recourant aux renforcements positifs pour éviter toute défaillance dans le processus d'apprentissage. Dans cet enseignement, une réponse directe et correcte donnée par le sujet à la demande de l'enseignant pourrait favoriser l'apprentissage.

Dans le domaine d'enseignement du français langue étrangère, l'objet d'étude est l'ensemble des « *structures de la langue en présence indépendamment des réalisations des apprenants* »¹. En d'autres termes, il s'agit de l'étude des exercices structuraux ou les automatismes linguistiques. En outre, dans cette psychologie dite béhavioriste, toutes les activités des sujets sont guidées pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. Le travail de l'enseignant consiste à mettre en œuvre les moyens nécessaires dans le but d'obtenir le comportement attendu sans tenir compte de l'autonomie intellectuelle du sujet.

Il introduit des structures toutes faites qu'ils fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus de l'enseignant et de la réponse du sujet. Des exercices servaient à rebrasser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de langue bien précis. Cette théorie d'apprentissage ne se base pas sur la déduction, au contraire, elle accorde une importance à la grammaire d'induction.

(1) Jean Pierre ASTOLFI, "*L'erreur, un outil pour enseigner*", ESF Editeur 1997, 8^e édition 2008, Cedex, p. 14.

Le béhaviorisme considère le sujet comme un réacteur appelé à imiter le modèle qu'on lui propose et à mémoriser les structures et dialogues auxquels il assiste dans le cours. Le grand rôle est assigné à l'enseignant. Ce dernier, qualifié de maître d'apprentissage, assume toute sa responsabilité de l'atteinte des objectifs tracés. En effet, il crée des conditions et tout un système de renforcement pour permettre au sujet d'adopter un nouveau comportement.

Nous pouvons dire donc que le sujet est un partenaire passif parce qu'il ne participe pas au développement de ses capacités. Tout est imposé par l'enseignant. Ce dernier ne s'intéresse pas à la réflexion et la cognition du sujet, son souci est celui de l'amener à atteindre à tout prix l'objectif tracé.

Les principes cités ci-dessus nous laissent dire que dans les modèles béhavioristes, l'erreur est vue comme grave car elle risquerait d'être apprise. Selon le béhaviorisme, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur : il s'agit d'éviter à tout prix que les sujets commettent des erreurs et les apprennent.

Avec ces modèles, les erreurs ne devraient normalement pas survenir puisque toute la programmation didactique est élaborée avec un souci constant de l'éviter. Skinner, par exemple, préconise un environnement programmé de telle sorte que les chances de faire des erreurs soient limitées.

Nous pouvons dire donc que l'erreur a peu de place dans le champ béhavioriste. Elle est « *exclue du processus d'apprentissage* »¹. Elle conserve sa place négative et dévalorisée puisqu'on utilise son génie et son énergie à en parer la survenue. Pour les béhavioristes, elle symbolise l'inconfort, c'est pour cela que les enseignants évitent au maximum de la croiser sur leur chemin et cherchent des stratégies d'apprentissage sans erreurs.

(1) Martine Marquilló LARRUY, "L'interprétation de l'erreur", CLE international, Août 2006, p.57.

Skinner insiste également sur la nécessité de réduire les erreurs dans l'apprentissage. D'après lui, l'erreur est illégitime et non tolérée. En effet, il supposait qu'il fallait non seulement que le sujet construise sa réponse, mais construise de surcroît une réponse le plus souvent possible correcte. Le sujet est appelé à produire des énoncés corrects sans lui donner l'occasion de réfléchir et analyser ses erreurs. Le rôle du sujet est très restreint dans l'itinéraire d'apprentissage ; c'est pourquoi le béhaviorisme a été largement critiqué.

Pour les béhavioristes, l'erreur n'est pas permise. Elle est à éviter. Il est important que le sujet produise de bonnes réponses. Face aux productions erronées, l'enseignant a tendance à corriger tout de suite en fournissant la bonne réponse. L'erreur doit être bannie à tout prix.

D'après eux, il convient à l'enseignant d'intervenir immédiatement pour redresser les erreurs de ses sujets même au cours de la conversation. Son objectif est celui de faire la chasse des erreurs tout de suite après l'essai du sujet. L'acteur de cette correction est toujours l'enseignant en tant que maître détenteur du savoir. Le sujet n'est jamais intégré dans cette opération de correction. Sa démarche réflexive est exclue. L'erreur pour le modèle béhavioriste « *est déniée* »¹.

Mais si cette théorie est aujourd'hui largement controversée, on n'en trouve pas moins les traces dans la démarche de nombreux enseignants. Une correction immédiate systématique, une tendance à faire répéter l'énoncé juste, ou à éviter de reprendre l'erreur pour l'analyser, la répétition insistante de l'élément à retenir comme pour en imprégner le sujet, l'absence de prise en compte des processus d'apprentissage ne sont que quelques exemples de cette influence. Pourtant il s'est avéré que « *la correction immédiate et systématique de toutes les erreurs de langue et de prononciation pourrait*

(1) Jean Pierre ASTOLFI (8^{ème} édition 2008), op.cit, p.23.

être le meilleur outil d'interrompre la communication, c'est pour cela que l'enseignant est appelé à trouver d'autres démarches plus efficaces afin de mettre sur la voie celui qui parle et de lui permettre de continuer à s'exprimer »¹.

2.1.2 la correction de l'erreur verbale dans le champ constructiviste

Avant de préciser la conception de l'erreur chez les constructivistes, il nous semble très utile de rappeler au préalable les principes de cette théorie psychologique de référence. Pour eux, la connaissance résulte de la construction par échanges entre les individus et le milieu. Dans cette perspective, la construction du sens est déterminante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et la tâche est au centre de cette construction.

D'après cette théorie, on considère l'apprentissage comme un itinéraire de réorganisation de savoirs qui est dans la plupart du temps conflictuel. C'est-à-dire que le sujet recourt à son ancien savoir pour pouvoir construire un nouveau savoir. Dans ce cas, le sujet, « *pris entre ses anciennes représentations et les nouvelles qu'il entrevoit, se trouve dans une situation de conflit cognitif* »². Ils voient que ce conflit est incontournable et d'une importance capitale parce qu'il permet de créer une tension susceptible d'engendrer de nouvelles structures.

Les constructivistes accordent également une grande importance au sujet et ses actions. Ils insistent sur l'activité organisatrice du sujet dans le processus d'apprentissage. Cette théorie s'affiche contre toutes les démarches qui se basent sur la transmission du savoir. Pour eux, cette manière exclut toutes les initiatives du sujet et donc le marginalise. Alors, pour valoriser ses actions, ils le mettent au centre de l'apprentissage afin de lui permettre de participer à la construction de ses savoirs. L'action est d'une importance capitale dans l'élaboration des processus cognitifs.

(1) Francis DEBYSER, "Le français dans le monde, Pour mieux faire des classes de conversations", Jan-Février, 1970, n°70, Paris, p.15.

(2) Michel MINDER, "Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant", 1999, 8^e édition, Paris, Bruxelles, p.173.

Dans une perspective constructiviste, ce qui paraît intéressant, c'est l'étude des relations entre le développement cognitif et le développement linguistique. Cela signifie que l'apprentissage est lié à une activité mentale de réaménagement des données par le sujet. Ce dernier est appelé à être un partenaire actif et dynamique dans la redécouverte des objets de son savoir. Cela nous permet de comprendre que la progression du sujet exige qu'on lui donne une opportunité de réfléchir et participer à la résolution de ses problèmes.

Pour l'enseignant, il ne suffit pas de faire acquérir aux sujets des compétences en fonction des objectifs tracés, mais il doit prendre en compte ses stratégies cognitives. Ces dernières, pour les constructivistes, permettent au sujet d'activer ses propres démarches d'exploration dans les différentes situations- problème.

Alors, pour qu'il puisse apprendre de manière efficace, il faut l'intégrer dans le processus d'apprentissage en lui laissant l'occasion de construire ses savoirs individuels. Il est donc nécessaire de faire habituer le sujet à mobiliser toutes ses stratégies pour s'approprier des savoirs et par conséquent compter sur lui-même pour trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Grâce au modèle constructiviste, les sujets pourraient vivre l'expérience de la manière dont s'élabore, se transforme, et s'enrichit leurs connaissances, cela pourrait donner davantage de sens aux autres moments, y compris transmissifs, ou ces connaissances leur sont présentées sous une forme accomplie. Et ils les vivraient peut-être, du coup, de façon moins passive.

Pour ce qui est de l'erreur, le constructivisme s'oppose à la conception béhavioriste. Il assigne une nouvelle place à l'erreur dans le processus d'apprentissage.

On dit que le sujet ne peut construire son savoir que s'il prend conscience de ses propres erreurs. Ces dernières témoignent, d'après les constructivistes, des difficultés que doit résoudre le sujet pour qu'il puisse produire un nouveau savoir.

Il ne s'agit pas de faute, l'erreur est dépourvue de toute connotation morale. Pour le constructivisme, « *l'erreur devient un indicateur de représentations et un révélateur d'obstacles* »¹. L'erreur est conçue donc comme un élément indispensable dans le processus d'apprentissage parce qu'il permet au sujet d'apprendre et de dépasser toutes ses difficultés. En d'autres termes, c'est grâce à l'erreur que le sujet peut réduire l'écart qui existe entre sa réponse et la réponse attendue.

Face aux erreurs commises par les sujets, l'enseignant devrait réagir positivement. Il est appelé à profiter de cette opportunité pour apporter un commentaire constructif, c'est-à-dire qu'il est de son devoir de dédramatiser l'erreur et de la considérer comme un passage obligé dans l'itinéraire d'apprentissage. L'enseignant devrait accepter l'erreur des sujets et inculquer chez eux qu'elle est d'une tolérance certaine. Qu'on les maîtrise ou pas, les erreurs sont, comme l'a dit André GAUTHER, le reflet du cheminement parcouru par le sujet lors de sa tentative d'appropriation.

Contrairement à la conception béhavioriste, les modèles constructivistes rejettent d'évacuer l'erreur. Ils lui accordent une place positive. Pour eux, elle est incontournable ; c'est pourquoi ils insistent sur la nécessité de la laisser apparaître pour qu'on puisse réussir à la mieux traiter.

Ils voient que l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les sujets, c'est la raison pour laquelle ils considèrent l'erreur comme « *un repère* »

(1) Michel MINDER, "*Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*", De Boeck Université, 1999, 8^e édition, p.191.

sur l'itinéraire de l'apprentissage »¹. Elle est la preuve que se joue chez le sujet un apprentissage digne de son nom comme le dit Jean Pierre ASTOLFI. Elle est donc vue comme une partie intégrante du processus d'apprentissage ; c'est pourquoi il faut l'exploiter avec beaucoup de rigueur.

Selon le constructivisme, qui se base sur les fondements de la psychologie cognitive, les constructions mentales du sujet sont importantes dans le processus d'apprentissage. Le sujet est incité à être toujours activement engagé dans l'élaboration de ses connaissances. Dans ce domaine de la psychologie cognitive, Martine Marquilló LARRUY dit que « *les erreurs qui se produisent lors de l'appropriation d'une langue étrangère sont rarement dramatiques* »². Il confirme qu'elles sont à dédramatiser et à positiver parce qu'elles constituent des sources de dévoilement et de progrès.

Les chercheurs inspirés du constructivisme nous incitent à ne pas condamner les erreurs commises par les sujets en situation d'apprentissage. Au contraire, ils nous demandent de les considérer comme « *des symptômes importants d'obstacles auxquels la pensée de l'apprenant est confrontée* »³.

Ces symptômes devraient être pris en charge pour pouvoir assurer un traitement adéquat de l'erreur. Il est donc souhaitable que l'enseignant sache les différentes représentations de ses sujets et leur permette de comprendre les raisons de leurs erreurs pour leur donner plus de chance à améliorer leurs performances. Alors, si on lui reconnaît une sa place dans le processus d'apprentissage, comment peut-on la corriger et en tirer parti ?

(1) Martine Marquilló LARRUY (2003), op.cit, p.57.

(2) Ibid.p.49.

(3) Jean Pierre ASTOLFI (8^{ème} édition 2008), op.cit, p.15

L'enseignant, d'après les constructivistes, est incité à travailler l'erreur. Son intégration dans le processus d'apprentissage lui est quelque chose d'incontournable. Il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention à mettre en œuvre.

L'enseignant en tant qu'accompagnateur est appelé à arrêter de dire non à une réponse erronée, et de ne retenir que les réponses correctes, qui servent à bâtir directement le cours. Une telle attitude est propice au découragement des sujets dont la réponse est invalidée sans motif.

Pour amener les sujets à faire moins d'erreurs verbales et les aider à s'en débarrasser progressivement, il faut les intégrer dans le processus de correction. Il faut en faire part parce que la correction de l'erreur par un sujet indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle. Il est souhaitable qu'on lui donne l'occasion de réfléchir sur ses propres erreurs et sur celles des autres. Cette attitude pourrait permettre de redonner confiance et de motiver ces sujets. L'enseignant n'a qu'à les aider dans leur travail de correction. Mais « *l'attention portée à la correction devrait dépendre en partie des besoins des sujets et de l'importance de l'erreur pour l'efficacité de la communication* »¹.

2.1.3 La correction de l'erreur verbale dans le champ socioconstructiviste

Avant de mettre l'accent sur la conception et la place de la correction de l'erreur orale dans le socioconstructivisme, nous nous proposons d'abord de rappeler les principaux fondements de cette théorie psychologique de référence.

Le socioconstructivisme a vu le jour entre 1985 et 1990. Il est apparu en réaction contre le constructivisme auquel on a reproché l'insistance excessive sur la cognition du sujet et l'oubli de la dimension sociale dans l'acquisition des

(1) <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/erreur.html> consulté le 15/10/2008

connaissances. Les premiers tenants de cette théorie tel que VYGOTSKY voient que la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Ils considèrent le sujet comme un être de relation et de paroles.

Contrairement au constructivisme qui marginalise le rôle structurant de la relation sujet-enseignant et sujet-sujet en s'intéressent seulement à la relation sujet-objet, le socioconstructivisme souligne l'impact de la collaboration, du contexte social, et des négociations sur la pensée de l'apprentissage. Cela signifie que l'interaction sociale est constructive et nécessaire dans la formation des compétences car elle est susceptible d'introduire une confrontation entre les différentes visions. Pour VYGOTSKY, le monde social du sujet est un concept de base dans le socioconstructivisme. Il joue un rôle intéressant dans le processus de son développement. D'après lui, « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* »¹. L'apprentissage est donc conçu comme un fruit d'une interaction sociale.

L'acquisition des connaissances passe donc, pour les socioconstructivistes, par une phase d'interaction. Cette mise en commun pourrait devenir la source d'un conflit sociocognitif avec autrui, voire une occasion pour déconstruire et reconstruire de nouveaux savoirs.

L'erreur, chez les socioconstructivistes, est d'une importance capitale. Ils voient qu'il est nécessaire que les enseignants du français langue étrangère « *aident les sujets à faire évoluer leur rapport négatif à l'erreur et lui redonnent une dimension plus positive dans l'apprentissage* »². Pour eux, l'erreur est à réhabiliter dans l'esprit des sujets parce qu'elle pourrait être un élément déclencheur de conflit sociocognitif et un outil de progression.

(1) Notes de lecture

(2) http://www.edu.ge.ch/dip/biblioweb/ifmes/tffi_03_04.html consulté le 15/10/2008

L'enseignant de français langue étrangère, face aux erreurs verbales commises par les sujets en situation d'apprentissage, devrait donc réagir positivement. Il est recommandé d'en faire des sources d'interaction en privilégiant la collaboration dans la correction de ces erreurs.

2.2 La correction de l'erreur verbale dans les méthodologies d'apprentissage

La notion d'erreur est une question fréquemment évoquée tant dans le cadre des méthodologies d'apprentissage que chez les praticiens (enseignants). Dans ce sous-chapitre, notre objectif consiste à démontrer la place accordée à l'erreur en didactique des langues. En d'autres termes, nous voudrions répondre à la question suivante : comment est conçue l'erreur dans les différentes méthodologies d'apprentissage ?

2.2.1 La correction de l'erreur verbale dans la méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle dite méthodologie de grammaire-traduction, l'objectif principal est la lecture des textes littéraires en langue étrangère, ce qui classe alors l'oral en deuxième position. La langue est définie comme étant un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouve et l'on étudie dans des textes et qui peuvent être rapprochés de la langue maternelle. Cette méthodologie accorde une grande importance à la forme littéraire, sans négliger le sens. L'apprenant est censé imiter cette langue de qualité utilisée dans les écrits des auteurs. Elle recourt aux exercices de traduction et de mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue.

Dans cette méthodologie, l'apprenant n'a pas le droit à l'erreur. Il est obligé de fournir de bonnes réponses. L'erreur n'étant pas permise, l'enseignant la corrige systématiquement comme s'il s'agit d'un outrage à la langue normée, la seule admissible. Les productions erronées des apprenants sont immédiatement corrigées par l'enseignant qui se contente de livrer la réponse correcte sans aucune explication. Dans cette démarche, comme le rappelle M. M. LARRUY, « *les erreurs sont attendues*

puisque des « pièges » obligent le recours aux règles grammaticales que les élèves doivent connaître »¹. Cela montre que l'erreur verbale n'a pas de place et est à éviter à tout prix. .

Pour les traditionalistes, « *l'erreur témoigne des faiblesses* »², sa présence signifie l'échec; c'est pourquoi ils voient qu'elle est à combattre. L'enseignant intervient tout de suite dès qu'elle apparaisse sans impliquer l'apprenant dans l'acte de correction. L'erreur et l'hésitation sont refusées par l'enseignant et passibles de punition pour outrage à la langue. Cette démarche a été remise en cause en raison de la rigidité de son système : les conséquences décevantes ainsi que l'exclusion de l'apprenant et la domination de l'enseignant en tant que détenteur de connaissances ont abouti à la disparition de cette méthode imitative laissant sa place à d'autres théories plus efficaces.

2 . 2 . 2 La correction de l'erreur verbale dans la méthodologie directe

Vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, le domaine pédagogique a été bouleversé par l'apparition d'une nouvelle méthodologie dite la méthodologie directe. Cette dernière est fondée sur des principes qui s'opposent dans leur globalité à ceux de la méthode traditionnelle. Ce passage a été qualifié par Christian PUREN de coup d'état pédagogique.

Les partisans de cette méthodologie voient qu'il n'est pas nécessaire de recourir aux intermédiaires pour apprendre une langue étrangère comme le français. Pour eux, l'apprentissage du vocabulaire du français langue étrangère peut se faire sans recourir à son équivalent en langue maternelle. De même pour l'enseignement de la langue orale à laquelle on accorde beaucoup d'importance et l'enseignement de la grammaire qui peut également s'acquérir sans se référer ni à la langue écrite ni au système grammatical de la langue maternelle.

(1) Martine Marquilló LARRUY (2003), op.cit, p.56.

(2) *ibid.*, p.56

Pour cette méthodologie qui repose sur le principe question réponse, qui emploie davantage l'oral par rapport à l'écrit et qui privilégie la fréquence des structures, l'erreur orale est encore vue comme un signe de faiblesse. Elle n'a pas de place dans le processus d'apprentissage : elle n'est pas exploitée et même les exercices sont conçus pour que cette erreur soit fortement improbable. La plupart se chassent dès qu'elles apparaissent sans essayer de comprendre les raisons pour lesquelles elles se produisent. L'enseignant seul a le droit d'intervenir pour corriger telle ou telle erreur en demandant de répéter et de reprendre les structures erronées. Aux yeux de l'apprenant, l'erreur est inutile, dit LARRUY, parce qu'elle est « *interprétée en termes de défaillance ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa valeur en tant que personne* »¹.

2.2.3 La correction de l'erreur verbale dans la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV

Dans les années 1960, une nouvelle méthodologie a vu le jour. Il s'agit de la méthodologie audio-orale apparue en réaction contre la méthodologie traditionnelle. Elle est un mélange de psychologie et de linguistique. En effet, elle se base à la fois sur la psychologie béhavioriste de Skinner et la linguistique structuraliste distributionnelle de Bloomfield.

Dans cette méthodologie, la langue est considérée comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques. La langue maternelle est vue comme une source principale d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Et pour y faire face, on recommande de recourir à la langue étrangère en classe pour ne pas laisser de place à la langue maternelle.

Contrairement à la méthodologie traditionnelle, la MAO accorde une grande importance à l'oral. Son acquisition passe par la répétition systématique de modèles oraux et l'évitement de la langue maternelle qui doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage.

On verra aussi se développer, dans les années 1950, l'analyse contrastive, principalement sous l'influence de R. LADO. L'idée est que les erreurs viennent de

(1) Martine Marquilló LARRUY (2003), op.cit., p.121.

transferts des habitudes prises en langue maternelle vers celles de la langue étrangère. En d'autres termes, il est question de transpositions des structures vers la langue cible. Il s'agit alors d'analyser toutes les interférences possibles pour prévoir les erreurs et établir une gradation dans la méthode permettant d'éviter les erreurs, et ce en fonction de la langue maternelle des apprenants.

Pour cette méthodologie, le grand défi à relever est donc celui de lutter contre le problème d'interférence qui constitue un handicap majeur pour l'acquisition d'une langue étrangère. L'interférence, comme le voit Francis DEBYSER, « renvoie à une contamination des comportements, à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues et se substitue à des termes tels que déviations, glissements, transferts, parasites qui ont, d'après lui, des connotations négatives »¹. Cela veut dire que la présence des structures provenant de la langue maternelle est un signe de non maîtrise de la langue cible.

Dans cette perspective, on voit que la comparaison de la grammaire de la langue étrangère à celle de la langue maternelle est très utile puisqu'elle pourrait permettre aux enseignants « de savoir où leurs apprenants auront le plus de difficultés d'apprentissage, et où ils auront tendance à commettre des fautes »² comme l'avait dit PERERO en 1968. Néanmoins, cette comparaison n'est pas isolée. Elle est toujours accompagnée d'une liste d'erreurs qui proviennent des différences de fonctionnement.

Après le listage d'erreurs d'interférences, et les tentatives d'explication de leurs causes, l'enseignant propose une série d'exercices oraux afin de les réduire progressivement. Cette méthodologie insiste donc sur la nécessité d'exclure l'erreur du processus d'apprentissage. Elle est vue comme une bête noire aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Christian. PURIN dit qu'il sera possible d'aider l'apprenant à se débarrasser de ses erreurs verbales surtout celles qui relèvent des

(1) Francis DEBYSER, "La linguistique contrastive et les interférences", LF, n° 8, p.34.

(2) M. PERERO, "Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones, 1, Ebauche de comparaison grammaticale", Paris, BELC, mp/am, (document ronéoté n°2102).

calques et des emprunts si « on élabore une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales »¹. Selon la MAO, la prise en charge de ces erreurs verbales relève de la responsabilité de l'enseignant. L'apprenant est là, mais il fait tout ce qu'il lui propose. Il ne participe pas à la correction ni de loin ni de près. C'est l'enseignant qui s'en charge.

L'enseignant, aux yeux de ses apprenants, est le maître. C'est le seul détenteur des connaissances. Ils voient en lui le modèle à imiter. Dans leur itinéraire, ils se contentent de la correction de l'enseignant sans prendre l'initiative d'y participer. C'est l'enseignant qui corrige les erreurs phonétiques, morphosyntaxiques et lexico-sémantiques selon le degré de difficulté. Il s'agit donc d'une correction unilatérale et sommaire.

Cette méthodologie a été mise en cause : on lui reproche son niveau limité. Elle a donné de bons résultats avec les débutants, mais elle est vite devenue ennuyeuse et moins efficace à des niveaux plus avancés. On a reproché aux exercices structuraux exécutés par les apprenants leur décontextualisation puisque l'on a remarqué l'absence de transfert des savoirs hors la salle de la classe. De plus, ses fondements linguistiques ont été attaqués par Chomsky qui voit que l'acquisition d'une langue relève de processus innés et universaux, pas d'un conditionnement.

En ce qui concerne la méthodologie SGAV, l'objectif devient l'apprentissage de la communication surtout verbale. On donne priorité à l'oral sans exclure l'écrit. L'enseignant ne corrige pas les erreurs sur le champ dans la phase de répétition. Il se limite à l'appréciation par oui ou non. De plus, il ne s'oppose pas aux corrections faites par les apprenants. Généralement, les erreurs phonétiques se corrigent dans la phase de mémorisation suivant la méthode originale de correction dite la méthode verbo-tonale. *«Beaucoup d'utilisateurs des cours SGAV ne faisaient donc que faire mémoriser les dialogues en tant que tels sans tenir compte ni de la communication par la parole, ni de la bonne prononciation, ni de la tonalité des procédés mis en œuvre dans le processus global de la communication. On lui reproche donc de privilégier la correction*

(1) Christian PURIN, "Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues", CLE International, Paris, 1988, p.307

phonétique au détriment des activités dirigées vers le réemploi libre».

2.2.4 La correction de l'erreur verbale dans l'approche communicative

Vers la fin des années soixante-dix, en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV, on voit émerger une méthodologie dite approche communicative. Elle a introduit des changements radicaux dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ses apports sont nombreux et divers :

Avant de voir comment elle conçoit les notions d'erreur et de correction dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous proposons d'abord de rappeler brièvement ses principes et ses fondements. Comme il a été dit dans les différents ouvrages de didactique, cette approche est venue après une décennie de monotonie structurale. Elle proclame, comme s'accordent à le dire Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI et Edwige COSTANZO, « *l'utilisation de documents authentiques, l'essai de la prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation, l'enseignement orienté vers l'action et centré sur l'apprenant, la réhabilitation de la langue maternelle et la prise en compte des acquis antérieurs, la redéfinition du rôle de l'enseignant, et la souplesse et la flexibilité dans le déroulement des cours* »².

Pour cette approche, l'enseignant devrait passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est incité à aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif et dynamique dans son itinéraire d'apprentissage. Donc il faut signaler qu'apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes, mais il s'agirait d'un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils causaient une certaine fatigue chez les apprenants et l'enseignant. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation réelle. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner et n'auraient jamais de sens hors contexte.

(1) Christian PURIN (1988), Op. cit. Pp.349-350.

(2) Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO (1998), Op. cit., p. 36.

Pour les tenants de l'approche communicative, l'apprenant est à considérer tel qu'il est avec ses propres structures mentales, ses manières de réfléchir et d'agir, et ses savoirs réels. Ils s'inspirent des travaux linguistiques de Chomsky qui a réhabilité la question des processus mentaux de l'apprenant.

Dans cette approche, la langue est vue comme un moyen de communication ou d'interaction. Les éléments linguistiques (sons, syntaxe, morphologie, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes nécessaires d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Pour installer, chez l'apprenant, cette composante linguistique qualifiée d'importante et d'incontournable pour arriver à développer son habileté communicative, on dit qu'il est nécessaire de tenir compte et de s'occuper de ses savoirs antérieurs, autrement dit, de son déjà acquis. Ce dernier est appelé en didactique actuelle le système intermédiaire ou l'interlangue comme le nomme Silenker dans les années 1972. Pour cette approche, la langue de l'apprenant est d'une importance capitale. Elle sert de plate forme sur laquelle on peut construire de nouveaux savoirs. Sa prise en compte, dans le processus d'apprentissage, pourrait permettre de savoir les vrais besoins et insuffisances de l'apprenant.

D'après Corder, cette interlangue est propre à l'apprenant, elle lui appartient parce que c'est lui qui l'a construite au cours des années d'apprentissage. C'est le niveau de langue auquel est arrivé l'apprenant. Ce dernier, pour lui, n'est jamais définitif, au contraire, il garde ses aspects instable et perméable. Cela signifie qu'on peut élargir ses limites en lui permettant d'évoluer.

Pour l'approche communicative, qui a introduit des changements radicaux dans l'enseignement des langues, le développement de la langue de l'apprenant (l'interlangue) passe par l'acceptation de l'erreur verbale. «*L'utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès* »¹ est l'une des caractéristiques de cette approche comme le dit Brigitte. Elle est indispensable aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant

(1) Cieutat BRIGITTE, "Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires, Les langues modernes", Paris, APLV, n° 5, pp. 35-49

Contrairement aux méthodologies citées ci-dessus, cette approche lui accorde une grande importance. En effet, elle est considérée comme un état provisoire à partir duquel l'apprenant élabore les assimilations futures. Il semble qu'elle a un intérêt et constitue le point de départ d'un travail positif avec les apprenants. Il n'est plus question de faute à connotation morale, mais il s'agit d'un signe et d'une trace d'un apprentissage en cours.

Dans cette perspective, toute erreur est significative verbale et révélatrice de difficultés. Elle n'est pas l'indice d'un apprentissage raté, c'est le témoin lumineux de la progression de l'apprenant. Pour l'enseignant, elle constitue une occasion pour faire un diagnostic pédagogique, c'est-à-dire que c'est en se basant sur l'erreur commise qu'il est possible de transformer les obstacles en objectifs.

«*L'erreur n'est plus ce qu'elle était* »¹ comme le voit Daniel Descomps. Ce dernier souhaite voir, chez l'enseignant et l'apprenant, de nouvelles représentations. Il attend qu'on la positive. Selon lui, il est intéressant de débarrasser l'erreur verbale de l'apprenant de toute connotation morale. De même pour Porquier qui insiste sur sa valeur dans le processus d'apprentissage en concevant que « *l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* »². Il veut montrer qu'il est impossible d'enseigner et apprendre sans passer par l'erreur. Qu'on le veuille ou pas, l'erreur y existe et remplit une fonction celle d'aider à apprendre.

Si l'approche communicative reconnaît à l'erreur verbale sa place positive dans l'itinéraire d'apprentissage du français langue étrangère, comment alors peut-on en tirer profit ? Autrement dit, que faut-il en faire pour pouvoir amener nos apprenants à s'exprimer avec moins d'erreurs pour ne pas dire correctement ?

(1) Daniel DESCOMPS (2ème édition 2002) , Op. cit. p.175 .

(2) R PORQUIER, "l'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", ELA, n° 25, p. 28.

A l'opposée des méthodologies qui l'ont précédée, l'approche communicative s'est inspirée d'une démarche pédagogique particulière pour transformer ce moment difficile en une nouvelle étape d'apprentissage. Il s'agit de l'analyse de l'erreur qui a été élaborée face aux insuffisances de l'analyse contrastive. Ses principes sont les suivants tels qu'ils sont énumérés par Porquier : « *Elle accepte les erreurs comme reflétant les compétences transitoires et comme outil de manipulation ou de réflexion sur le système de la langue, met en jeu la compétence intermédiaire des apprenants, leur intuition grammaticale, leur capacité d'autocorrection et d'intercorrection, et limite le rôle de l'enseignant à celui d'un observateur et d'un facilitateur d'apprentissage, servant de témoin (et non de juge) pour la correction formelle et l'intelligibilité des énoncés* »¹.

Si pour cette approche, la communication est d'une importance capitale et l'erreur est d'une tolérance certaine, « *cela ne signifie en aucun cas que le laisser-aller soit permis* »² comme le disent Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU. Au contraire, on recommande de penser à mettre en œuvre une stratégie de correction des éléments de la langue pour permettre à l'apprenant de s'exprimer efficacement. En effet, ils voient que, dans la plupart du temps, on juge la langue autant que les propos parce que la performance linguistique et communicative sont liées l'une à l'autre.

A cet égard, on juge très utile de prendre en considération les erreurs commises par les apprenants et les corriger intelligemment et de façon modérée, et ce, pour favoriser l'apprentissage et ne pas interrompre l'apprenant et créer des situations de blocage. Il ne s'agit pas de corriger leurs comportements langagiers, mais de corriger les éléments de langue à des fins communicatives.

(1) R PORQUIER., Op. cit. p.40.

(2) Richard ARCAND et Nicole BOURBEAU, "La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression", Paris, Bruxelles, 1998, p.310.

2.3 Modes de correction

Nous essayerons d'apporter des précisions sur les différents modes de correction de l'erreur verbale et d'en savoir celui qui pourrait favoriser l'apprentissage du français langue étrangère

2.3.1 Correction faite par l'enseignant / Autocorrection / Intercorrection

Dans le cadre d'un apprentissage centré sur l'apprenant, il s'est avéré que la correction n'est plus ce qu'elle était, c'est-à-dire l'affaire de l'enseignant. Ce dernier est appelé, aujourd'hui, à faire intégrer les apprenants, tous sans exception, dans le processus de correction. Pour les tenants de l'approche communicative, la correction constitue un travail collectif qui devrait être fait sous l'égide de l'enseignant qui reste toujours un guide.

Tout le monde peut intervenir en classe, mais l'intervention de l'enseignant pour faire une correction devrait être la dernière, c'est-à-dire précédée par celle de l'apprenant qui commet l'erreur puisqu'il peut s'autocorriger et par celle de ses camarades (intercorrection) afin de leur permettre d'intervenir et de réinvestir leurs savoirs antérieurs pour corriger les productions erronées. Les apprenants sont donc invités à participer à résoudre les différentes situations-problèmes en situation d'apprentissage.

L'enseignant, face à une production erronée d'un apprenant, peut se contenter de signaler l'erreur commise. Il est en mesure d'amener l'auteur de la production erronée à s'autocorriger avec une intonation surprise, ou par un mime. Mais, si l'apprenant éprouve des difficultés à redresser sa production, et n'arrive pas à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans sa production, il serait possible de recourir à ses camarades pour leur demander si l'un d'eux peut aider l'apprenant en difficulté. Si le recours aux apprenants ne permet pas de donner des réponses correctes, l'enseignant pourra, en dernier lieu, livrer la bonne réponse.

Faire habituer l'apprenant à s'autocorriger et les autres à s'intéresser à écouter et avoir tendance à corriger sont l'une des premières responsabilités de l'enseignant. Pour l'approche communicative, cette attitude est d'une importance capitale. En effet, elle permettra à l'apprenant de vérifier ses hypothèses et mesurer sa langue, comme elle aidera à créer un climat de travail collectif et d'intéressement. L'objectif primordial à atteindre ici est celui d'installer, chez les apprenants, l'idée de correction mutuelle qui est, à notre sens, une source et un élément déclencheur de la communication en classe. L'apprenant doit donc apprendre à se corriger, à accepter d'être corrigé par ses camarades, et à participer à corriger leurs productions erronées. Il est appelé à prendre conscience de son rôle et de son implication dans la situation d'apprentissage.

Selon l'approche communicative, la correction devrait être, dans un premier temps, confiée aux apprenants. Mais, si l'explication des formes utilisées dépasse leur niveau, il sera de son devoir d'intervenir pour redresser la production lacunaire. Il est donc souhaitable de donner des opportunités aux apprenants pour se corriger mutuellement.

2.3.2 Correction systématique / Correction sélective

Devant une multitude d'erreurs de langue à l'oral, tout enseignant s'est déjà posé cette question que nous qualifions, nous-mêmes, d'importante : que faut-il corriger ? En d'autres termes, quelles sont les erreurs qui méritent d'être corrigées en situation d'apprentissage ? Il convient donc de se demander quelles erreurs sélectionner pour la correction. C'est une autre question aussi intéressante qui a suscité également l'attention des didacticiens d'aujourd'hui.

Pour l'approche communicative, il est impossible de faire une correction systématique, c'est-à-dire de tout corriger surtout lorsqu'on sait que l'objectif premier de l'enseignement du FLE est celui d'installer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. C'est pourquoi, certains didacticiens tels que Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO disent qu'« *il faut moduler constamment*

l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective »¹.

Martine Marquilló LARRUY, de son côté, insiste sur la nécessité de « *corriger principalement les erreurs en fonction d'abord des objectifs des exercices .En effet, l'enseignant doit savoir quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptabilité. Pour lui, ce dernier sera variable selon la spécificité et les objectifs du cursus. De plus, il voit qu'il est important de corriger en fonction du degré de gravité qui est qualifiée de relative car, au fur et à mesure de l'avancée dans la maîtrise de la langue, les erreurs évoluent »². Cela nous permet de dire qu'il faut faire de la correction une étape intermédiaire et non la fin d'une leçon.*

Il n'est plus donc question de tout corriger car cela serait susceptible de nuire à la communication. L'enseignant est incité, dans ce cas, à éviter toute correction systématique parce que « *si on ne s'en tient qu'aux erreurs, on va négliger l'aspect positif de la performance »³ comme le montre Janine COURTILLON. A cet égard, il est préférable de ne pas être obsédé par la grammaire et de ne pas corriger l'erreur à outrance.*

Dans cette perspective, l'enseignant n'a qu'à avoir une stratégie de sélection d'erreurs. Et pour que cette sélection soit fiable, BOLTON. S voit qu'il est nécessaire qu'elle soit basée sur des critères : il s'en propose trois : « *authenticité, fréquence et rentabilité »*. Pour lui, il est souhaitable de se contenter de corriger les erreurs communes et récurrentes qui nuisent à l'échange verbal. Par contre, on peut se passer, de celles qui ne gênent pas l'intelligibilité, et auxquelles il ne faut attacher que peu d'importance »⁴.

(1) Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO (1998), Op.cit., p. 40.

(2) Martine Marquilló LARRUY (2003), op.cit ., p.121

(3) Janine COURTILLON, "Elaborer un cours de FLE", Hachette, 09/2005, p. 48.

(4) S BOLTON, "Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère", HATIER, Paris, juin 1987, p.103.

Il faut donc corriger ce qui touche à l'objectif de la leçon et ce qui nuit à l'efficacité de la communication.

François FREDERIC voit dans cette perspective que « *toute prise de parole peut être considérée au moins de deux points de vue différents : de sa justesse pragmatico-sémantique ou de sa correction formelle* »¹. D'après lui, il est très utile de recourir à une correction sélective, et ce, pour éviter les mauvaises répercussions de la correction formelle sur l'aspect communicatif.

2.3.3 Correction immédiate / Correction différée

Un autre point si intéressant a attiré également l'attention des tenants de l'approche communicative et celle des praticiens. C'est celui du moment d'intervention pour corriger l'erreur de langue à l'oral en situation d'apprentissage. Quel est donc le moment adéquat d'intervention pour corriger ?

Certes, il convient à l'enseignant de redresser les erreurs principales de ses apprenants. Mais, si l'enseignant intervient à chaque fois pour corriger les erreurs de prononciation ou de langue, cela serait, d'après Robert DAMOISEAU, le meilleur moyen de bloquer la communication. Ce dernier confie donc à l'enseignant « *de trouver un moyen terme d'intervenir assez pour remettre sur la voie celui qui parle et de lui permettre de continuer à s'exprimer* »².

La correction immédiate, que ce soit, de la part de l'enseignant ou des apprenants, en demandant des répétitions et des reprises des formes incorrectes ou en corrigeant directement, comme le font la plupart des apprenants, pourrait être fructueuse. Les apprenants qui ont confiance en eux-mêmes pourraient accepter les corrections qui leur sont faites sans aucun complexe et en tirer profit dans leurs interventions futures. Mais la correction à outrance, c'est-à-dire l'exagération dans les

(1) François FREDERIC, "Pratiques de l'oral", Editions Nathan, 1993, p. 132.

(2) Robert DAMOISEAU, "La correction des fautes dans la classe de conversation", LFD, Jan février, 1970, n°70, p.15.

interventions, pourrait créer des sentiments de malaise et d'angoisse chez les apprenants notamment les timides. A cet égard, l'enseignant est appelé à intervenir en fonction de ses apprenants, de ses objectifs, et des types d'activités qu'il leur propose de manière modérée.

Pour privilégier donc la communication en situation d'apprentissage, et encourager l'échange entre l'enseignant et les apprenants, la didactique actuelle voit dans la correction différée le meilleur moyen pour aider l'apprenant à se débarrasser de ses erreurs de manière progressive. Cette correction, d'après les tenants de l'approche communicative, est très utile parce qu'elle permet de ne pas interrompre les apprenants et de ne pas couper la parole comme elle peut permettre à l'enseignant de noter les erreurs communes et récurrentes.

Pour Janine COURTILLON, « *l'effet apporté par la correction deviendra positif à deux conditions : si la correction est faite en dehors de la phase de production, c'est-à-dire après (correction différée), et surtout si l'apprenant est invité à la faire lui-même* »¹. Cette méthode lui semble bénéfique parce qu'elle favorise à la fois la communication et l'adéquation formelle.

La nécessité de faire un équilibre entre la compétence communicative et la compétence linguistique est proclamée même par Martine Marquillo LARRUY. En effet, il dit que « *dans les interactions orales, il faut parfois privilégier le sens aux dépens de la forme mais ne jamais corriger la forme conduit à des fossilisations. Selon lui, il est préférable de privilégier à certains moments les interactions et la communication, et à d'autres moments l'adéquation formelle* »².

Cette façon de corriger, à notre sens, est rentable parce qu'elle permet aux apprenants d'être attentifs et de mieux comprendre ce que veut dire leur camarade.

(1) Janine COURTILLON (2005), op.cit ., p. 67 .

(2) Martine Marquillo LARRUY (2006), op.cit., p. 83.

Comme elle leur offre l'occasion de bien suivre et comprendre le cheminement de sa pensée voire ses hypothèses. Cette correction pourrait même être un élément déclencheur d'une nouvelle communication.

Face à cette réhabilitation, nous pouvons donc dire que tout enseignant est appelé à adopter une attitude positive vis-à-vis de l'erreur. Elle n'est plus à sanctionner. La punition n'engendre que le mutisme et défavorise l'apprentissage. La sanction est à éviter comme le signale Eddy ROULET : « *Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication* »¹.

Christine TAGLIANTE, elle aussi, est de cet avis. Elle voit également qu'il est nécessaire de la prendre en compte parce que c'est par « *ces erreurs que l'on progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer* »². Alors, il est recommandé d'opter pour une démarche de correction des erreurs de langue qui ne devrait pas être faite au détriment de la communication.

Donc, pour favoriser l'apprentissage du français langue étrangère, les partisans de l'approche communicative trouvent qu'il est intéressant que l'enseignant sache l'interlangue de l'apprenant pour pouvoir sélectionner les erreurs à corriger, qu'il intègre l'apprenant et le fasse participer à la correction des erreurs de langue à l'oral, et qu'ils interviennent sans réduire l'impact de la communication. Une souplesse est donc exigée dans la correction de l'erreur orale pour en faire quelque chose de bénéfique et un véritable moment d'apprentissage.

(1) Eddy ROULET, "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", ELA, n°21, p.57.

(2) Christine TAGLIANTE, "La classe de langue", Paris, CLE international, coll., techniques de classe, 1994, p.40.

Conclusion

Après avoir vu les différentes conceptions de l'erreur verbale dans les théories psychologiques et les méthodologies d'apprentissage, nous avons constaté que l'approche communicative, inspirée du constructivisme puis du socioconstructivisme, est l'approche qui prend en charge l'erreur de la façon la plus appropriée. En effet, cette approche se veut révolutionnaire dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère du fait qu'elle remet en cause les principes des autres méthodologies auxquelles les didacticiens reprochent d'avoir négligé et écarté l'erreur du processus d'enseignement/apprentissage .

Cette erreur longtemps oubliée, refait surface et devient un facteur primordial et indispensable pour mener à bien toute démarche pédagogique. L'approche communicative, de part sa vision interactive, incite l'enseignant à prendre en compte l'erreur verbale et à la corriger modérément. De même pour l'apprenant qui est appelé à se débarrasser de sa timidité et à donner libre cours à sa créativité. Cette approche est d'autant plus efficace qu'elle offre à l'apprenant la possibilité de s'autocorriger et de participer à corriger les erreurs de ses camarades.

Dans la partie qui suit, nous essayerons de vérifier si les enseignants du lycée prennent en compte les erreurs verbales de leurs apprenants. Il s'agira d'une enquête pour savoir la démarche dont ils s'imprègnent face à ce fait pédagogique.

Deuxième partie : cadre pratique

Chapitre 1

La correction de l'erreur verbale en classe : étude de corpus

Introduction

Après avoir défini l'erreur, insisté sur la nécessité de la dire, et de l'accompagner, et vu comment elle est conçue dans les théories psychologiques de référence et les méthodologies d'apprentissage, nous allons passer par la suite au terrain qui est la classe pour savoir quelles sont les démarches ou la démarche dont s'imprègnent les enseignants face à l'erreur verbale.

L'objectif du recours au terrain consiste à étudier ce fait pédagogique en situation, et ce, pour vérifier s'il y a une compatibilité entre ce qui se fait pratiquement en situation d'apprentissage et ce qui se dit par les didacticiens à propos de la correction de l'erreur verbale. Il s'agit d'un travail descriptif et analytique pour mettre l'accent sur les différents comportements adoptés par les enseignants face à l'erreur verbale.

Si dans la partie théorique, il s'est avéré que l'erreur est à différencier de la faute à connotation morale, à considérer comme un passage obligé dans le processus d'apprentissage, et qu'elle est d'une tolérance certaine nécessitant une correction modérée susceptible de favoriser l'apprentissage, nous nous demandons s'il y a une évolution dans la conception et la pratique chez les enseignants du français langue étrangère vis-à-vis de l'erreur verbale.

Pour mettre ce fait pédagogique sous projecteur, nous avons mené une enquête avec deux enseignantes appartenant au lycée Merzougui Allaoua implanté dans la daïra de Ain el kebira willaya de Sétif. Mais là, il faut signaler que ce nombre nous est imposé parce qu'au début, nous avions l'intention de travailler avec un grand nombre d'enseignants de différents lycées, mais nous avons rencontré d'immenses difficultés pour les convaincre. Ils ont refusé de nous ouvrir les portes de leurs classes sans nous avoir donné des excuses valables. Mais il nous semble que ce refus serait dû à l'utilisation de la caméra qui leur pose problème. Ce qui finalement aurait demandé plus de temps.

Avec toutes ces données, nous allons voir, dans ce chapitre, comment se comportent les deux enseignantes que nous avons pu convaincre vis-à-vis de l'erreur verbale. Il va s'agir d'enregistrer des séances, de recueillir des résultats, et de les interpréter en les comparant les uns aux autres. Mais avant de le faire, nous allons nous attarder à déterminer le contexte d'enseignement/apprentissage à savoir la description du lycée et la description des deux enseignantes et classes avec lesquelles nous avons travaillé, sans oublier bien sûr de revenir aux programmes et documents d'accompagnement propres aux classes de deuxième année secondaire pour rappeler et préciser ce qu'on dit officiellement à propos de ce fait pédagogique.

1 . Description du contexte d'enseignement/apprentissage

Nous essayerons ici de mettre l'accent sur le cadre général de l'enquête : nous décrirons le lycée, les deux enseignantes, les classes avec lesquelles nous avons travaillé sans oublier pour autant de faire référence à leur programme de français.

1 . 1 . 1 Description du lycée

Notre enquête a été menée dans le lycée Allaoua MERZUOGUI. Il est implanté dans la daïra de Ain El Kebira qui se situe au Nord-est de la willaya de Sétif. Ce lycée a ouvert ses portes en 1986. Il était le seul avant qu'on transforme récemment le Technicum en deuxième lycée. Il est composé de trois étages et dispose de 28 salles de cours avec trois laboratoires. Il est muni également de deux salles d'informatique et une salle d'Internet.

Du point de vue pédagogique, les enseignants y sont de l'ordre de 54. Pour ce qui est des enseignants du français langue étrangère, ils y sont cinq : un homme et quatre femmes. Deux d'entre eux sont titulaires et trois autres en état de suppléance. En ce qui concerne le nombre d'apprenants, le lycée assure actuellement la scolarisation de plus de 974 apprenants. Ces derniers sont inscrits dans les différentes filières à savoir : lettres et philosophie, langues étrangères, mathématiques, sciences expérimentales, mathématiques techniques et gestion et économie.

Pour ce qui est du matériel mis à la disposition des enseignants de français, le lycée dispose d'un magnétoscope et d'un data show qui sont indispensables, que ce soit pour faire un enregistrement audio ou pour faire entendre et regarder les différents supports audio visuels. Ils sont donc très utiles parce qu'ils peuvent aider l'enseignant de français dans la réalisation de sa première tâche qui est le développement de la compétence orale de ses apprenants.

1.1.2 Description de l'échantillonnage

1.1.2.1 Description des deux enseignantes

Les deux enseignantes qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leurs classes pour filmer les séances dont nous avons besoin ne sont pas de la même région. La première avec qui nous avons commencé l'enregistrement vidéo qui a duré plus de 15 jours est de Ain El Kebira. Elle est nouvellement diplômée. Sa licence de français, faite à l'université de Sétif, lui a été délivrée en 2006. Depuis ce temps là jusqu'à nos jours, elle enseigne au même lycée, mais en tant que suppléante.

La deuxième enseignante avec qui nous avons entamé le deuxième enregistrement vidéo et qui a pris plus de temps est originaire de Sétif. Elle poursuit actuellement ses études supérieures à l'université de Msila. En effet, elle est inscrite à l'Ecole Doctorale De Français. Elle vient de soutenir son mémoire de magistère en sciences du langage. Sa licence de français a été faite à l'université de Sétif et elle l'a eue en 2004. Dans le monde professionnel, elle a quatre ans d'expérience dans l'enseignement secondaire. Sa titularisation a eu lieu l'année passée au même lycée.

Ces deux enseignantes ont fait preuve de compréhension et se sont mises à notre service sans aucun complexe. La présence de la caméra ne leur a pas posé problème puisque nous n'avons pas remarqué un grand changement par rapport aux séances auxquelles nous avons assisté dans le cadre de coordination. Encore, faut-il signaler qu'elles ont joué un grand rôle pour convaincre et persuader leurs apprenants qui ont refusé au début d'être filmés.

1.1.2.2 Description des deux classes

Notre enquête n'a pas été faite avec deux classes de la même filière. La première enseignante a choisi de travailler avec une classe de langues étrangères tandis que la deuxième a préféré de prendre une classe de sciences expérimentales. Ce choix n'a pas relevé de notre responsabilité, mais de celle des deux enseignantes. Cette sélection,

d'après elles, a obéi à plusieurs facteurs tels que le niveau, les résultats obtenus, la motivation et le taux de participation et de communication.

Pour la classe de langues étrangères, composée de 24 apprenants dont quatre garçons et vingt filles, il n'y a pas de répétitifs. L'âge des apprenants varie entre 17 et 18 ans. La majorité des apprenants habitent le chef-lieu village de Ain El Kebira. Certains d'entre eux (sept cas recensés) viennent de communes avoisinantes (Babor, Serdj El Ghoul, Dhamcha et Ouled Adouane). Le niveau des apprenants, selon l'enseignante elle-même et selon ce que nous avons constaté, n'est pas très hétérogène. Nous y avons assisté à peu d'écarts de niveau entre eux à l'oral. Cette classe fait sept heures de français par semaine. Le français pour elle est une matière essentielle dont le coefficient est de l'ordre de cinq.

En ce qui concerne la classe de sciences expérimentales, elle a un effectif d'apprenants plus grand que celui de la première classe. Elle contient 36 apprenants (18 garçons et 18 filles). La moyenne d'âge est de l'ordre de 17 ans. Parmi eux, il n'y a que cinq doublants. La majorité habite la même ville et est issue des familles dont les parents sont des fonctionnaires. Les apprenants inscrits dans cette classe composent un public très hétérogène (de grands écarts de niveau) d'après ce qui nous a été affirmé par leur enseignante. Contrairement à la première classe, le français est une matière secondaire dont le coefficient est de l'ordre de deux. Cette classe ne fait que trois heures de français par semaine.

1.1.3 Description du Programme de français de 2^{ème} année secondaire : projets à réaliser, compétences à installer, et objectifs à atteindre

D'après le nouveau programme, les apprenants inscrits en classe de langues étrangères sont appelés à réaliser quatre projets pédagogiques durant toute l'année scolaire. Il s'agit d'abord de concevoir un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque, ensuite de mettre en

scène un procès pour défendre des valeurs humanistes, puis de présenter le lycée, le village, la ville ou le monde des rêves des apprenants, pour faire partager leurs idées et leurs aspirations, et enfin de mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir. Par contre, dans le programme destiné aux classes de sciences expérimentales, on n'y assiste qu'aux trois premiers projets déjà cités ci-dessus.

Selon les directives pédagogiques, à l'oral, « *les apprenants de deuxième année secondaire sont censés comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur, et invités à produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs* »¹. Nous avons choisi ces deux objectifs parce qu'ils compatibles avec notre problématique.

D'après le programme actuel de français de deuxième année secondaire, « *l'utilisation de la langue en situation d'apprentissage, d'une façon appropriée* »², est l'une des capacités que l'enseignant doit développer chez ses apprenants. A l'oral, les objectifs d'apprentissage à atteindre en fonction de cette capacité sont multiples : l'enseignant, à titre d'exemple, doit amener l'apprenant à produire des phrases correctes au plan syntaxique, utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral, et soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire. Pour ce qui est de la réaction face à l'erreur, on insiste dans ces programmes sur la nécessité d'amener les apprenants à « *utiliser une grille d'auto évaluations pour détecter leurs erreurs, à définir la nature de l'erreur, et à mettre en œuvre une stratégie de correction* »³. Les erreurs des Apprenants à l'oral, comme on le montre dans le document

(1) « *Programme de français de 2^{ème} année secondaire* », ONEFD, Algérie, Mars 2006, p.45.

(2) *ibid.* pp. 51.52 .

(3) *ibid.* P. 53.

d'accompagnement des programmes, « sont à exploiter, mais il est préférable de proposer des problèmes à résoudre et non pas des séries d'exercices identiques et fastidieux »¹. Cela nous permet de comprendre que la prise en charge de l'erreur n'est plus seulement l'affaire de l'enseignant. Au contraire, dans cette pédagogie de projet, les apprenants sont obligés de participer à la résolution de leurs problèmes.

Certes, le travail de la grammaire au secondaire n'est pas un objectif en soi, puisqu'il est recommandé d'orienter l'intérêt de l'apprenant sur l'énonciation (la grammaire du sens), mais selon le document d'accompagnement du programme, il ne «*faudra pas négliger le travail sur la grammaire de la phrase* »². Il est donc souhaitable que la grammaire soit intégrée à l'intérieur de la séquence d'apprentissage. Mais, c'est à l'enseignant d'adapter sa démarche aux capacités de ses apprenants et ainsi de ménager au cours de la séquence, des pauses pour l'étude de la langue comme on l'affirme dans les mêmes programmes.

1.2. Déroulement de l'enquête

Nous voulons apporter des précisions sur les conditions d'enregistrement entamés dans les deux classes.

1.2.1 La première classe

Le premier terrain de nos observations a été la classe de langues étrangères. L'observation des cours a été faite dans le deuxième trimestre de l'année scolaire 2007/2008 et plus précisément au mois de janvier. Cette période a été presque imposée par les apprenants qui ont refusé dans leur ensemble et surtout les filles d'utiliser la caméra en classe. Devant leurs hésitations, nous avons eu recours à un autre instrument de travail qui est l'enregistreur, mais malheureusement, nous n'avons pas pu enregistrer toutes les interventions surtout celles des apprenants qui s'assoient au fond de la classe.

(1) « Document d'accompagnement du programme de français de 2^{ème} année secondaire », ONEFD, Algérie, Mars 2006, p. 73.

(2) *ibid.* p 72.

Dans cet état, nous avons été obligés d'intervenir pour leur expliquer les objectifs de cet enregistrement. Après avoir compris notre intention, ils ont décidé de nous accompagner jusqu'au bout.

Pour ne pas vexer ces apprenants, nous avons confié la tâche de filmer à une fille (apprenant) faisant partie du même lycée. Elle n'est pas professionnelle dans ce métier, mais elle a l'habitude d'utiliser la caméra. Avant l'enregistrement, nous lui avons expliqué nos objectifs et donné des consignes telles que la nécessité de filmer la classe dans sa globalité et de tenir compte de toutes les interactions verbales, et ce, pour lui faciliter la tâche et assurer un travail de qualité.

Avec cette classe, l'enseignante a entamé le deuxième projet qui porte sur la mise en scène d'un procès pour défendre des valeurs humanistes dont l'objet d'étude est le plaidoyer et le réquisitoire. L'intention communicative visée dans ce projet est d'argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. Avec cette enseignante, nous n'avons assisté qu'aux séances sur lesquelles s'est étalée la première séquence intitulée plaider une cause. En effet, nous avons enregistré sept séances d'une heure chacune durant lesquelles elle a travaillé toutes les compétences de base.

Dans les premières séances, nous avons observé la présence de tous les apprenants, mais la plupart d'entre eux ont préféré prendre les dernières places. Les premières tables de toutes les rangées ont été laissées vides. Cette attitude a attiré l'attention de l'enseignante qui leur a demandé de rejoindre leurs places. Leurs regards se sont jetés tous vers la caméra. Notre présence, par rapport à cet instrument, n'a pas attiré leur attention.

Au début, ils étaient vexés et perturbés puisque nous avons constaté que la plupart des intervenants baissent la tête ou se cachent le visage, mais au fil du temps et plus précisément à partir de la deuxième séance de la séquence d'apprentissage, ils ont

commencé à se familiariser avec ce moyen puisque nous avons assisté à de vrais échanges en classe. Le taux de participation des apprenants a été très élevé dans toutes les séances, mais la communication pédagogique va toujours de l'enseignant à l'apprenant ou de l'apprenant à l'enseignant. Par contre la communication d'apprenant à apprenant a été presque absente mise à part celle qui a été enregistrée entre un garçon et une fille dans la séance de production orale.

1.2.2 La deuxième classe

Le deuxième terrain d'observation a été la classe de Sciences Expérimentales. L'enseignante nous a ouvert la porte de sa classe dans la première moitié du mois de mai, c'est-à-dire une semaine avant les compositions du troisième trimestre. Nous n'avons pas pu le faire avant à cause de l'absence à répétitions de l'enseignante qui avait des empêchements et des préoccupations. Avec cette classe, nous n'avons pas rencontré de difficultés pour enregistrer. Cela pourrait être dû à la compréhension de nos objectifs grâce aux explications de leurs camarades de la première classe. Une autre apprenante s'est chargée de l'enregistrement après lui avoir donné les mêmes consignes que sa camarade, et ce, pour les mêmes buts que précédemment.

Cette enseignante a travaillé la troisième séquence du dernier projet qui porte sur l'imagination et la présentation du monde de demain dont l'intention communicative est d'amener les apprenants à relater pour se représenter un monde futur. L'objet d'étude visé dans toutes les séances a été la nouvelle d'anticipation. L'enseignante a visé, mise à part la production écrite, toutes les autres compétences de base à savoir la compréhension de l'oral, la production orale et la compréhension de l'écrit. Comme elle a pu intégrer un cours de lexique à l'intérieur de la séquence.

Durant les six séances que nous avons enregistrées, l'enseignante nous a affirmé que les apprenants n'ont pas changé de place. Ils ont repris les mêmes places qu'avant. Mais nous avons remarqué beaucoup d'absences surtout dans les dernières séances. Au cours de l'enregistrement, la plupart des apprenants étaient à l'aise. Aucun signe de refus de la caméra n'a été inscrit, ni de la part des garçons ni de celle des filles.

Peu d'apprenants participent dans cette classe. Sur 36 apprenants, il n'y avait que 7 ou 8 qui interviennent dont la plupart étaient des garçons en dépit des efforts déployés par l'enseignante. D'après elle, ce sont les mêmes éléments qui activent à l'oral. En outre, nous avons assisté dans cette classe à une communication participative. Aucune prise de parole autonome n'a été enregistrée pourtant l'enseignante ne monopolise pas la parole.

En ce qui concerne les supports didactiques employés en classe, les deux enseignantes se sont contentées d'utiliser les manuels scolaires. Les moyens dont disposent le lycée tels que le magnétoscope et le data show n'ont pas été exploités à des fins pédagogiques. De même que précédemment, la communication va toujours de l'enseignant à l'apprenant et vice versa.

1.3. Constitution du corpus

Les étapes que nous avons suivies pour préparer notre corpus sont les suivantes : après avoir enregistré des séances, nous avons formé des extraits. Ces derniers ont été transformés par la suite en séquences transcrites.

Pour avoir une vue d'ensemble des extraits, nous allons recourir à un tableau récapitulatif afin de mettre l'accent sur les différents types d'erreurs faites par les apprenants et les différentes réactions des enseignants face à ces erreurs orales. Ce tableau va nous aider dans l'analyse des séquences qui ne va pas se faire à partir de la trace orale mais à partir des textes écrits. L'analyse de ces séquences transcrites a pour but de revenir sur les types de corrections et de savoir lesquels semblent les plus favorables à l'apprentissage du français langue étrangère.

1.4. Résultats de l'enquête

Dans notre enquête, nous avons enregistré 10 séances d'une heure chacune. 5 séances avec la première enseignante et 5 autres avec la deuxième. Dans l'impossibilité de travailler toutes ces séances, nous avons procédé à la sélection des extraits. En tout, nous en avons eu 10 extraits. Grâce à cette sélection, nous avons pu constituer un corpus composé de 19 séquences transcrites tout en sachant que le nombre de séquences diffère d'un extrait à un autre.

Pour avoir une vue d'ensemble de la répartition des séquences transcrites dans chaque extrait de chaque enregistrement, nous nous sommes proposés de nous servir du tableau suivant :

Enregistrement 1		Enregistrement 2	
Extraits	Nombre de séquences transcrites	Extraits	Nombre de séquences transcrites
Extrait 1	03	Extrait 1	02
Extrait 2	02	Extrait 2	01
Extrait 3	03	Extrait 3	01
Extrait 4	01	Extrait 4	02
Extrait 5	02	Extrait 5	02

La lecture des séquences que nous avons transcrites nous a permis d'avoir une idée globale sur les différents types d'erreurs verbales commises par les apprenants et les différentes réactions des enseignantes vis-à-vis de ces erreurs. Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants tels qu'ils sont présentés dans ces tableaux :

Tableau du premier enregistrement

Types et nombre d'erreurs verbales Types de correction	02 erreurs phonétiques	08 erreurs lexico-sémantiques	30 erreurs morpho-syntaxiques
Correction immédiate sans explication	00	05	17
Correction immédiate avec explication	00	00	00
Correction différée sans explication	00	00	01
Correction différée avec explication	00	00	00
Correction systématique	00	Dominante	Dominante
Correction sélective	00	Quasi-absente	Quasi-absente
Autocorrection	00	00	06
Intercorrection	00	04	04
Correction de l'enseignante	00	01	08
Absence de correction	02	03	12

Tableau du deuxième enregistrement

Types et nombre d'erreurs verbales Types de correction	00 erreurs phonétiques	01 erreur lexico-sémantique	22 erreurs morpho-syntaxiques
Correction immédiate sans explication	00	01	07
Correction immédiate avec explication	00	00	00
Correction différée sans explication	00	00	00
Correction différée avec explication	00	00	00
Correction systématique	00	Dominante	Quasi-absente
Correction sélective	00	Absente	Dominante
Autocorrection	00	00	00
Intercorrection	00	00	00
Correction de l'enseignante	00	01	07
Absence de correction	00	00	15

1.5. Présentation, analyse et interprétation des résultats

L'analyse et l'interprétation de toutes les séquences transcrites visent à préciser en détail la démarche dont s'imprègne chaque enseignante vis-à-vis de l'erreur verbale. Pour ce faire, nous avons jugé très utile de répartir le travail en deux volets : dans le premier, il sera question de l'analyse et de l'interprétation des séquences transcrites contenues dans les deux enregistrements, mais dans le deuxième volet, nous essayerons de faire une étude comparative en confrontant les résultats obtenus les uns aux autres.

1.5.1. Présentation, analyse et interprétation des séquences transcrites du premier enregistrement

Extrait 1

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les apprenants	Corrigées ?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Ouahiba : « L'auteur parle sur Parvati du tiers-monde. »		x	x			x		Systématique	
2 – Khaoula : « L'auteur parle de l'aider des enfants pauvres du tiers-monde. »		x	x			x			
3 – Basma : « L'auteur parle de comment l'aide les pauvres. »		x	x			x			
4 – Sonia : « L'auteur parle d'une fille qui ne savent ni lire ni écrire. »		x	x			x			

Séquence 2

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Ilhem : « Il s'adresste. »		x		x		x		Systématique	
2 – Ouahiba : « C'est une fille qui ne savent ni lire ni écrire. »		x x				x		Systématique	

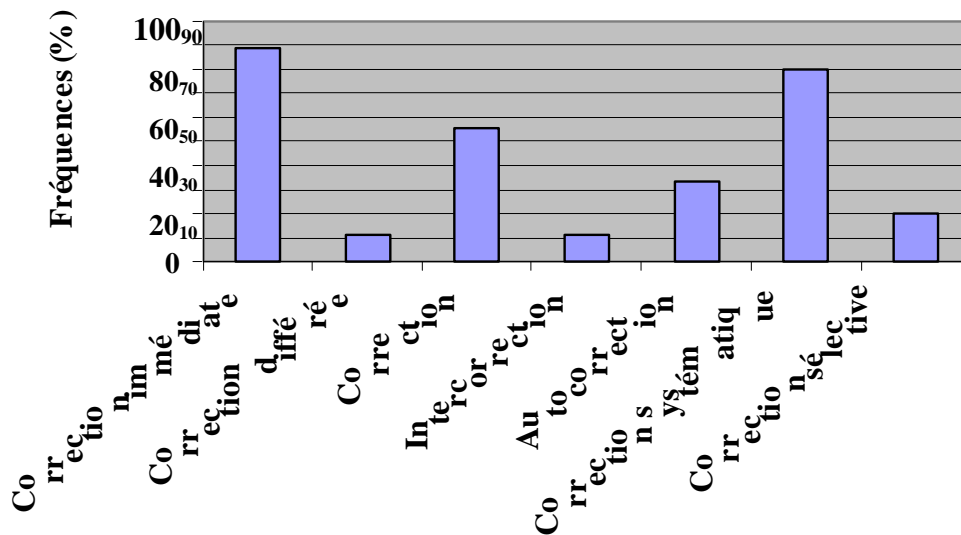
Séquence 3

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Mouna : « Pour aide les pauvres. »	x							Sélective	
2 – Nabila : « Pour aide les enfants qui sont pauvres, changer la vie des enfants qui ne sait ni lire ni écrire. »	x								
3 – Asma : « C'est une association qui aide les enfants qui ne sait ni lire ni écrire. »		x			x	x			

4 – Ouahiba : « Elle leur offrir. »	x						
5 – Sonia : « Premièrement, l'auteur parle de Parvati qui ne savent. »		x		x		x	
6-Sonia:«En dernière paragraphe. »		x		x			x

Histogramme n° :01

Types de corrections dans le premier extrait du premier enregistrement



Présentation des résultats

L'histogramme porté ci-dessus indique la présence de tous les types de corrections. Mais il précise également que la plupart des erreurs commises par les apprenants sont corrigées par l'enseignant de façon immédiate et systématique.

Analyse et interprétation des résultats

Dans ce premier extrait, composé de trois séquences tirées de la première séance du premier enregistrement, l'enseignante a travaillé la réception de l'oral. La compétence qu'elle a visée était l'installation de la compétence d'écoute. Les objectifs qu'elle a déterminés étaient de l'ordre de trois : apprendre à prendre des notes, à restituer et à exposer oralement.

Dans cette première séance, comme nous l'avons remarqué, l'enseignante et les apprenants étaient très motivés. Mais, les regards de la plupart étaient tournés vers la caméra. La présence de notre personne n'a attiré que l'attention de la minorité d'apprenants. Dans ce premier cours, nous avons assisté à une mise en situation de communication et d'apprentissage où tout le monde voulait participer, mais il faut signaler que la majorité se précipitait dans ses réponses et par conséquent faisait des erreurs.

Les 12 erreurs verbales recensées dans les trois séquences de cet extrait sont de l'ordre syntaxique et lexico-sémantique. Les intervenants ont éprouvé des difficultés dans l'usage des prépositions « de » et « pour » et la conjugaison du verbe savoir au présent de l'indicatif. Ils se sont aussi confrontés au problème de transfert comme c'est le cas pour la dernière erreur enregistrée dans cet extrait (en dernière paragraphe).

Pour ce qui est de la correction, nous avons constaté que sur 12 erreurs détectées, il n'y avait que 9 qui ont été corrigées. 8 erreurs de façon immédiate et une seule de manière différée. Une erreur a été corrigée par pair (intercorrection), trois autres par l'apprenant lui-même (autocorrection), mais la grande partie a été corrigée par l'enseignant (5 erreurs). Les corrections effectuées n'étaient pas suivies d'explications. En effet, ils se contentaient d'y donner les bonnes réponses sans leur rappeler les règles qui les régissent. Les interventions des apprenants pour corriger n'ont

jamais été volontaires. Elles ont toujours été précédées par le signalement de l'erreur par l'enseignant soit par une reprise ou une demande de reformulation. Devant ce nombre d'erreurs corrigées, nous avons déduit que la correction de l'enseignant est à dominante systématique puisqu'elle corrige toutes les erreurs dès qu'elles apparaissent.

Nous avons aussi remarqué que certaines erreurs se répètent en dépit de leurs corrections. L'erreur commise par Sonia par exemple et que nous qualifions de récurrente (l'auteur parle d'une fille qui ne **savent** ni lire ni écrire) a été refaite par la suite par Ouahiba, Asma et Sonia elle-même qui est retombée dans le même piège pourtant cette erreur a été corrigée à trois reprises par l'enseignante. Cet état nous a fait penser au problème d'écoute. En effet, nous avons constaté que les erreurs corrigées immédiatement par l'enseignante n'ont pas trouvé un écho favorable chez les apprenants. C'est pourquoi nous pouvons dire que ne pas s'écouter et se précipiter à répondre aux questions posées sans s'intéresser à ce que dit par l'autre pourraient être les raisons principales de cette persistance d'erreurs.

De plus, nous avons compris que les apprenants n'avaient pas l'habitude de se corriger. Aucune intercorrection volontaire n'a été enregistrée dans cette première séance pourtant l'enseignante leur donne de temps en temps l'occasion de participer à la correction des phrases erronées. Cela pourrait être dû à la mauvaise représentation qu'a l'apprenant de l'erreur puisque nous avons ressenti que l'erreur de ses camarades ne le concerne pas et que la correction est l'affaire de l'enseignant en tant que détenteur du savoir. Nous avons également vu qu'au moment où l'apprenant parle, ses camarades se préparent et se précipitent à prendre la parole. Cette attitude les empêche de suivre, de s'intéresser à ce que disent les camarades et de détecter les erreurs verbales commises.

Extrait 2

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camrарades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1-Nabila : « L'argumenter , c'est-à-dire donner des preuves.»	x							Systématique	
2 – Sanaa : « On peut refuser cette point de vue. »	x								
3 – Sonia : « Convaincrer. »		x			x	x			
4 –Ilhem : « Donner des preuves ou preuver. »		x	x			x			
5 – Sonia : « Convaincre, c'est donner des arguments pour prouver une point de vue. »		x		x		x			

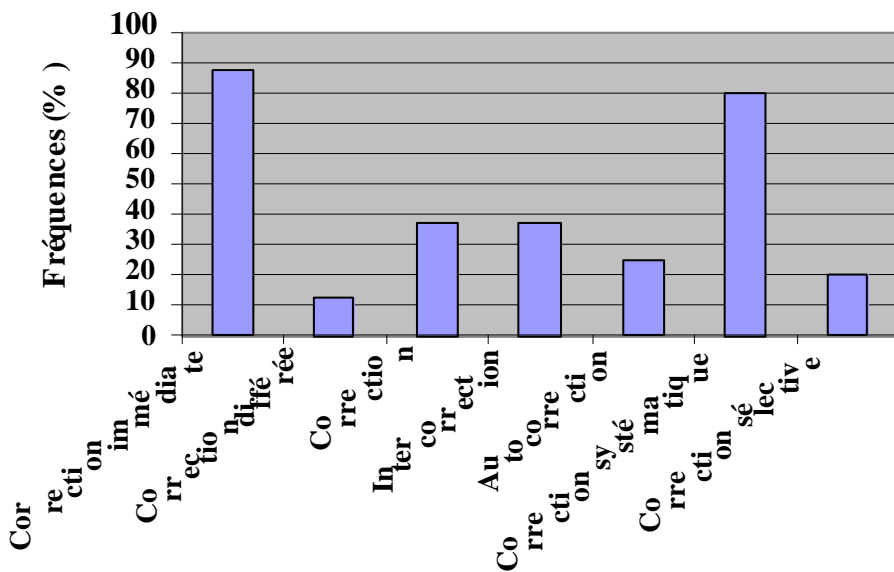
Séquence 2

Erreurs verbales commises par les apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camrарades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Sanna : « On doit classer les arguments du plus fort au plus moins. »		x			x	x		Systématique	

2 – Nabila : « Le technologie. »		×	×			×		que
3– Basma : «Grâce aux moyens de transport, on peut transmettre facilement. »		×			×	×		
4 – Monia : « A mon avis, l'Internet est une moyen de communicationet d'information. Malgré elle a des bienfaits, mais elle a beaucoup plus de méfaits.»		×	×				×	
5 – Monia : « Je suis pour la technologie parce qu'elle est changé la vie.»		×		×		×		

Histogramme n° :02

Types de corrections dans le deuxième extrait du premier enregistrement



Présentation des résultats

A travers le tableau ci-dessus, nous remarquons que l'enseignante a opté encore une fois pour la correction immédiate (soit 87.5 %) et systématique (soit 80 %). Mais cette fois-ci, elle n'a pas monopolisé la correction. En effet, elle a fait participer les apprenants à la correction des erreurs commises.

Analyse et interprétation des résultats

La compétence de base visée dans cette deuxième séance de laquelle nous avons tiré ce deuxième extrait était la production orale. L'objectif qu'elle a voulu atteindre était d'amener les apprenants à s'exprimer pour défendre ou réfuter un point de vue. L'objectif de la leçon était donc d'ordre communicatif. Les thèmes à débattre n'ont pas été imposés par l'enseignante, mais ils ont été négociés avec les apprenants.

Tous les thèmes choisis par les apprenants étaient des thèmes d'actualité. Ils tournaient autour de la nouvelle technologie, le travail et la femme et les cours spéciaux. Dans cette deuxième séance, nous avons remarqué une certaine familiarisation avec la caméra, mais la motivation des apprenants a diminué par rapport à la première séance. Cela a été remarqué dans leur hésitation de prendre la parole. De plus, durant ce cours, nous n'avons constaté aucune prise de parole autonome de la part des apprenants pourtant l'enseignante a essayé à plusieurs reprises de susciter leurs interventions.

Dans ce deuxième extrait, composé de deux séquences, nous avons recensé 10 erreurs. De même que précédemment, elles étaient, dans leur ensemble, d'ordre syntaxique et lexico-sémantique. La plupart des apprenants trouvent des difficultés dans l'utilisation des auxiliaires être et avoir surtout dans la conjugaison des verbes aux temps composés, confondent entre le féminin et le masculin à cause de la transposition des règles de la langue arabe (langue maternelle) et n'arrivent pas à trouver le mot adéquat pour exprimer leurs idées.

Tous les types de corrections étaient présents dans cette deuxième séance. Mais ils diffèrent les uns des autres. Parmi les 10 erreurs commises, il n'y avait que 2 erreurs non corrigées, le reste (8 erreurs) a été corrigé de différentes façons. La correction immédiate était dominante (soit 87.5 %) puisque nous n'avons assisté qu'à un seul cas de correction différée (quatrième erreur de la deuxième séquence).

Mais cette fois-ci, la correction a été faite en collaboration avec les apprenants. Ces derniers ont pris l'initiative pour corriger mais toujours après le signalement de l'erreur par l'enseignante : en tout, 3 erreurs (soit 37.5 %) ont été prises en charge par l'enseignante elle-même, le même nombre a été aussi rectifié par des camarades (intercorrection), mais deux erreurs seulement ont été corrigés par l'apprenant qui commet l'erreur (autocorrection) après lui avoir demandé de reprendre la phrase erronée et lui faisant signe de la présence d'une erreur (hausser la voix).

En ce qui concerne les erreurs à corriger, nous avons vu qu'elle corrige l'erreur dès qu'elle se prononce. La correction ne se faisait pas au détriment ou au profit d'un type d'erreurs donné. L'intéressement à l'erreur a été ressenti, mais la correction passe toujours sans présenter des explications. Sur les 8 erreurs corrigées, soit par l'enseignante ou par les apprenants, aucune n'a été accompagnée d'un éclaircissement ou d'un rappel de règles pourtant toute autocorrection n'est efficace que si l'apprenant arrive à comprendre les raisons de ses erreurs.

Les apprenants, dans cette séance, ont été interrompus à plusieurs reprises pourtant les phrases produites par les apprenants étaient des phrases d'expression. La plupart des erreurs ont été corrigées bien que la leçon ait un objectif d'ordre communicatif. Les erreurs n'ont pas été l'objet d'une correction et d'un traitement ultérieurs.

Extrait 3

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Monia : « Il est tiré d'un revue. »		x			x	x		Systématique	
2–Sonia : «L'Unesco est une association. »		x			x	x			

Séquence 2

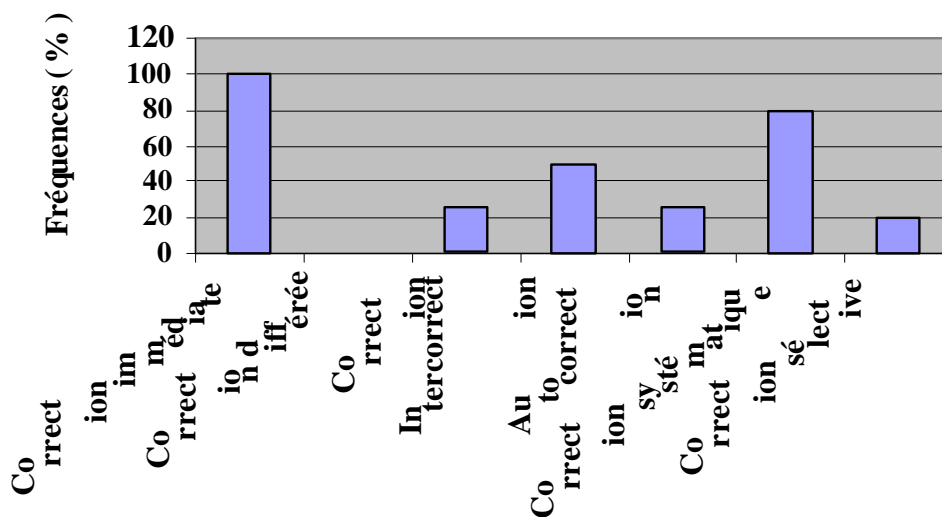
Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1–Ouahiba : « L'Unesco a décrété qu'un mois par an – du 18 avril au 18 mai. »	x							Systématique	
3 – Chahrazad : « x Pourquoi cette institution attache cette importance à ce sujet ? »									
4 – Ouahiba : « Il parle sur patrimoine. »	le	x		x		x			

Séquence 3

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Monia : « Pour sensibiliser sur l'importance du patrimoine.»		x	x			x			Sélective
2 – Sonia : « C'est l'ensemble des coutumes, des traditions, valeurs que nous sommes hérité.»	x								

Histogramme n° :03

Types de corrections dans le troisième extrait du premier enregistrement



Présentation des résultats

Sur les 7 erreurs recensées dans ce troisième extrait, trois seulement n'ont pas été prises en charge. Le reste (4 erreurs) a été corrigé de manière immédiate et à 80 % de façon systématique. Mais le correcteur n'a pas été le même. En effet, 50 % de ces erreurs ont été corrigées par les apprenants écoutants (intercorrection), 25 % par l'enseignant et le même taux a été fait par l'apprenant parlant.

Analyse et interprétation

Ces séquences ont été extraites d'une séance dont la compétence visée était la lecture. Après avoir survolé le texte (support didactique contenu dans le manuel scolaire), l'enseignante a demandé à ses apprenants de le lire silencieusement. Après la formulation des hypothèses de sens, certains apprenants l'ont lu à haute voix (lecture magistrale). Cette lecture a été accompagnée d'une analyse approfondie (exploitation du texte dans sa globalité).

Lors de la lecture du texte, nous avons remarqué que certains apprenants éprouvent des difficultés de prononciation : La majorité confond entre le u et le i, comme c'est le cas pour les deux mots institution et Unesco, de plus, ils prononcent certains mots de la même façon qu'en arabe comme par exemple le mot « mai » puisqu'ils disent may, mais dans tous ces cas, aucune erreur n'a été corrigée ni par l'enseignante ni par les camarades de classe.

Dans leurs réponses aux questions posées par l'enseignante, les apprenants ont commis plusieurs erreurs de langue. Elles sont toutes d'ordre syntaxique et lexicosémantique. Ils sont retombés encore une fois dans le problème de choix d'auxiliaire puisqu'un apprenant s'est trompé dans la conjugaison du verbe hériter comme il est précis dans la troisième séquence et ils trouvent des difficultés dans l'utilisation du déterminant qui convient comme c'est le cas pour la première erreur de la première séquence (il est tiré d'un revue) qui nous fait penser au problème de transfert.

Comme le précisent les tableaux ci-dessus, quatre erreurs seulement (soit de 57.14) ont été corrigées. Elles ont été toutes redressées immédiatement. La correction différée était absente puisque aucune erreur n'a été notée pour une correction ultérieure. Mais nous avons remarqué que l'enseignante ne s'est pas précipitée à corriger, au contraire, elle s'est contentée de signaler l'erreur en attendant que les apprenants interviennent.

L'histogramme n° :03 nous montre qu'elle a donné l'occasion aux apprenants de participer à cette opération de correction. En effet, sur 4 erreurs, une a été corrigée par l'apprenant parlant (autocorrection) et deux autres par ses camarades (intercorrection), mais toujours après son signalement de l'erreur. Cette fois-ci, l'enseignante a voulu que les apprenants réinvestissent ce qu'ils savent déjà pour redresser les lacunes des productions orales.

Nous avons également constaté que les corrections se sont faites en tenant compte de la nature de l'activité d'apprentissage. L'enseignante, comme nous l'avons vu, n'a pas corrigé la dernière erreur contenue dans la troisième séquence du même extrait (que nous sommes hérité). Elle n'a pas interrompu l'apprenant parce qu'il était question d'un moment d'expression : l'apprenant était appelé à restituer le texte lu sous forme de résumé à exposer oralement. Cette attitude nous a permis de ressentir, pour la première fois, la présence d'une certaine correction sélective dépendant de l'activité proposée en situation d'apprentissage. Mais d'après le même histogramme, la correction systématique reste toujours dominante.

Certaines erreurs reviennent malgré leurs corrections dans les séances précédentes. Ouahiba a utilisé « sur » à la place de « de » pourtant cette erreur a été corrigée par l'enseignante elle-même dans la deuxième séance. Cela pourrait être dû à l'absence d'explication des raisons de l'erreur.

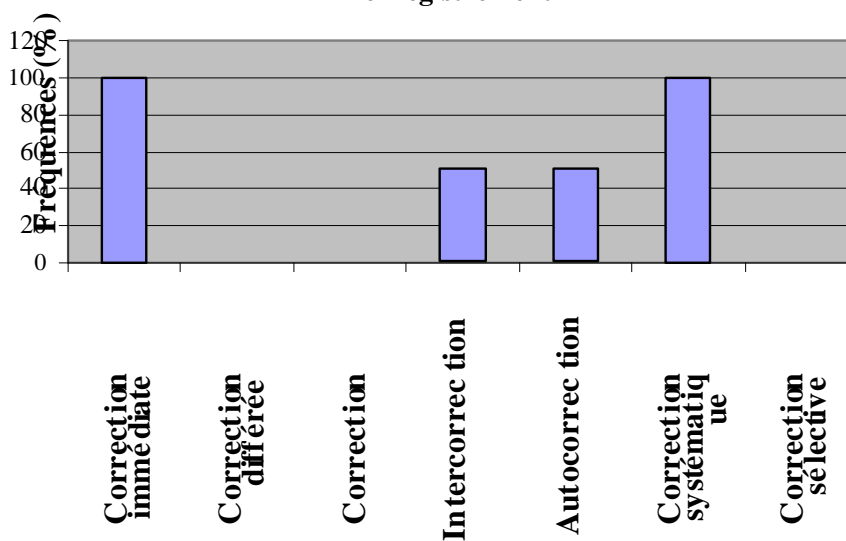
Extrait 4

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Khaoula : «C'est le raison qui exprime une cause.»		x			x	x		Systématique	
2 – Basma : «La coccinelle sont voraces.»		x		x		x			
3 – Mounia : «Pour sensibiliserla jeunesse sur l'importa nce du patrimoine.»	x								

Histogramme n° :04

Types de corrections dans le quatrième extrait du premier enregistrement



Présentation des résultats

Les erreurs contenues dans l'extrait n° :04 sont de l'ordre de trois. Parmi elles, on n'a corrigées que deux. Selon ce quatrième histogramme, la correction a été faite, cette fois-ci, par les apprenants, mais toujours de manière immédiate et systématique.

Analyse et interprétation des résultats

La quatrième séance de la séquence a été consacrée à la grammaire. L'enseignante a fait le point sur les articulateurs logiques. Elle a voulu apprendre aux apprenants comment insérer les termes et expressions de cause et de conséquence aussi bien à l'écrit qu'à l'oral pour plaider une cause.

Dans cette séance, nous avons remarqué le monopole de la parole par l'enseignante. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pris qu'une seule séquence contenant trois erreurs. Un calme a régné durant toute l'heure et l'occasion n'a pas été donnée aux apprenants pour parler.

Dans les interventions des apprenants qui étaient peu nombreuses, nous avons sélectionné trois réponses erronées du point de vue linguistique. Et c'est là où nous avons remarqué que certaines erreurs reviennent fréquemment: la plupart se trompent lorsqu'il s'agit du genre et de l'accord comme c'est le cas pour les deux premières erreurs contenues dans cet extrait (c'est le raison, la coccinelle sont voraces). De même pour (Monia) qui a insisté sur l'emploi de « sur » à la place de « de » malgré la correction de cette erreur. Ce genre d'erreurs a été déjà soulevé dans les séances précédentes, mais toutes les corrections faites par l'enseignante et les apprenants étaient inefficaces. Le retour de ces erreurs pourrait être dû à l'absence d'explications des causes des erreurs et à la correction immédiate qui se faisait généralement au moment où les apprenants se préparent pour prendre la parole. Aucune explication n'a été donnée pourtant l'objectif de la leçon avait un aspect linguistique. La correction sélective absente dans cette séance, comme le montre cet histogramme, pourrait donc aider les apprenant à s'en débarrasser si elle était suivie d'explication des causes d'erreurs.

Extrait 5

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 –Djihad : « Le parbole. »		x			x	x		Systématique	
2 –Sonia :«Le travail de la femme est parfait pour le développement du pays.	x								
3 – Sonia : «Parce qu'elle a devenue officière. »	x								

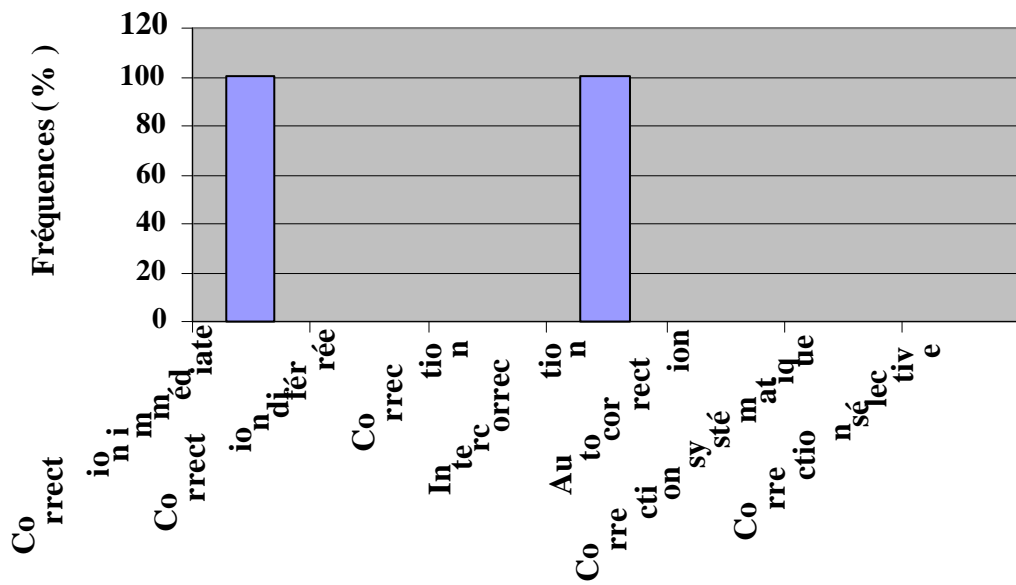
Séquence 2

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées ?		Qui corrige ?			Quand?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Kamel : « La femme est un personnage très important dans la société.»	x							Systématique	
2 –Sonia : «la femme aide son mari pour aboutir une vie. »	x								

3 – Kamel : « La femme il faut qu'il s'occuper dans sa maison avec ses enfants et son mari.»	×						
4 – Sonia : « Mais il y a des établissements spéciales pour laisser ses enfants.»	×						
5–Kamel : «Toutes les femmes doit garder leurs maisons.»	×						

Histogramme n° :05

Types de corrections dans le cinquième extrait du premier enregistrement



Présentation des résultats

Parmi les 8 erreurs recensées dans l'extrait n° :05, nous avons assisté à la correction d'une seule erreur. L'histogramme, cité ci-dessus, montre qu'elle a été faite par les apprenants de façon immédiate après son signalement par l'enseignante.

Analyse et interprétation des résultats

Les erreurs que nous avons mentionnées ont été extraites d'un débat ouvert à la fin d'une séance de production écrite. L'échange entre certains apprenants qui n'a pas duré longtemps a permis à certaines erreurs d'apparaître. La mise en contact qu'a été remarquée a laissé donc le champ libre devant l'émergence de ces erreurs.

Les erreurs commises étaient d'ordre syntaxique et lexico sémantique : les apprenants trouvent d'une part des difficultés dans le choix du mot et de l'auxiliaire qui conviennent puisqu'ils utilisent des mots qui touchent au sens de la phrase comme nous l'avons constaté dans la première et la deuxième erreur de la 2^{ème} séquence ou l'apprenant a mal utilisé les mots personnage et aboutir. D'autre part, ils n'arrivent pas à bien accorder le sujet au verbe (toutes les femmes doit) et le nom à l'adjectif (les établissements spéciales).

Mais dans les moments d'expression que nous avons vécus, l'enseignante a préférée de ne pas interrompre les apprenants qui ont pris la parole. Elle les a laissés terminer leurs interventions bien qu'elles soient erronées sur le plan linguistique. Toute l'attention a été tournée vers la communication déclenchée entre Kamel et Sonia qui n'avaient pas le même point de vue sur le thème abordé « le travail et la femme ». L'enseignante qui était très réjouie a donc privilégié l'aspect communicatif sans avoir accordé une importance aux erreurs de langue qui passaient d'une manière inaperçue. Mise à part la correction immédiate de la première erreur de la 1^{ère} séquence (le parabole) par les apprenants en écoute, tout le reste a été délaissé au profit de la communication.

1.5.2. Présentation, analyse et interprétation des séquences transcrites du deuxième enregistrement

Extrait 1

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Amina : «A la fin, il y a un lecon qu'on peut tirer.»		x	x			x		Systématique	
2 – Ahmed: « Après que son père est mort, il a devenu un marchand. »		x	x			x			

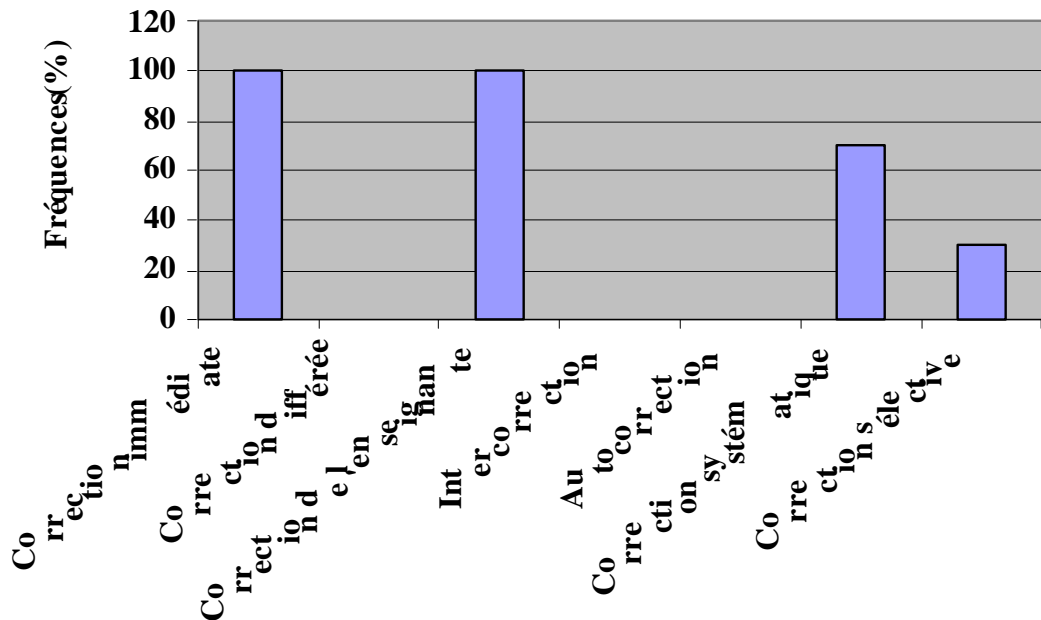
Séquence 2

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Islam : «Un jour, le renard passe d'une arbre. Le corbeau prend un morceau de formage , le renard lui dit des expressions qui nous aident de chanter un belle voix. »	x								

2 – Ahmed: « Il va nous dire qu'il y a un nouveau étudiant dans cette classe. »		×	×			×		Systématique
3 – Amina : «Il ne faut pas que vous soyez peur. »		×	×			×		
4–Islam : «L'histoire de le corbeau. »	×							
5–Amina : «Le cochon n'a pas resté. »		×	×			×		

Histogramme n° :01

Types de corrections dans le premier extrait du 2ème enregistrement



Présentation des résultats

71.44% des erreurs contenues dans le premier extrait de ce deuxième enregistrement ont été corrigées de façon immédiate. Toute cette correction à dominante systématique a été effectuée par l'enseignante (soit de 100%). L'autocorrection et l'intercorrection n'avaient pas de place comme le montre l'histogramme n° :01.

Analyse et interprétation des résultats

La séquence travaillée par cette deuxième enseignante a été introduite par une séance d'évaluation diagnostique. L'enseignante a voulu évaluer la compétence orale puisqu'elle a demandé aux apprenants de relater oralement des histoires qui sortent de l'ordinaire de leur choix. La plupart pour ne pas dire tous les apprenants étaient hésitants et crispés surtout dans les premières minutes de la séance. Ils ont refusé de prendre la parole et se sont contentés de jeter des réponses brèves en dépit des reformulations des questions posées.

Dans cette séance, le nombre de participants était très faible. Sur 36 apprenants, il n'y avait que cinq qui ont participé à plusieurs reprises. Ces participants, par rapport aux autres qui baissaient les yeux et les têtes, ont pu défier la caméra et terminé par parler sans aucun complexe.

Dans les interventions de ces derniers, nous avons entendu plusieurs erreurs de langue. Dans leur ensemble, comme le montre l'extrait cité précédemment, elles sont d'ordre syntaxique : le problème du genre et du nombre (il y a un leçon, un nouveau étudiant), le choix de l'auxiliaire quand il s'agit des temps composés (il a devenu, le cochon n'a pas resté) et la conjugaison des verbes aux temps et modes qui conviennent (il ne faut pas que vous soyez) sont les difficultés dont souffrent Amina, Ahmed et Islam.

Face à ces erreurs orales d'ordre syntaxique, l'enseignante n'a pas tardé à donner les bonnes réponses. D'après l'histogramme n° :01 cité ci-dessus, nous constatons que toutes les corrections effectuées (soit de 100%) ont été faites de manière immédiate : aucune correction différée n'a été enregistrée durant toute cette première séance. Mais dans tous ces cas, la correction se faisait sans explications de causes et sans aucun rappel de règles.

Nous remarquons également que les erreurs détectées ont été toutes corrigées par l'enseignante toute seule sans y faire participer les apprenants. Cette dernière a monopolisé la correction et n'a laissé aucune occasion aux apprenants pour réinvestir leurs savoirs antérieurs et prendre part de ce processus de correction pourtant l'objectif de la leçon avait un aspect communicatif et linguistique (savoir le niveau de communication, les besoins et les insuffisances des apprenants en matière de langue à l'oral.

L'enseignante n'a en aucun cas procédé par le signalement et la demande de reprise. Aucun apprenant n'a été invité et aucun signe de présence de l'erreur ne lui a été fait soit pour s'autocorriger ou corriger l'erreur de ses camarades. De l'autre côté, nous n'avons pas ressenti, chez les apprenants, l'écoute attentive et l'intéressement à ce que disent les camarades. Devant donc la précipitation de l'enseignante et le désintéressement de la majorité des apprenants, beaucoup de corrections se font, mais sans trouver un écho favorable.

Nous pouvons même dire qu'elle opte dans la plupart du temps pour la correction systématique (soit de 70%). En effet, nous avons assisté dans cette séance à la correction des erreurs dès qu'elles apparaissent quels que soient le type d'erreurs et l'objectif de la leçon. Mais même s'il y avait eu une correction sélective, nous n'aurions pas pu la comprendre parce que les critères de choix d'erreurs à corriger étaient implicites.

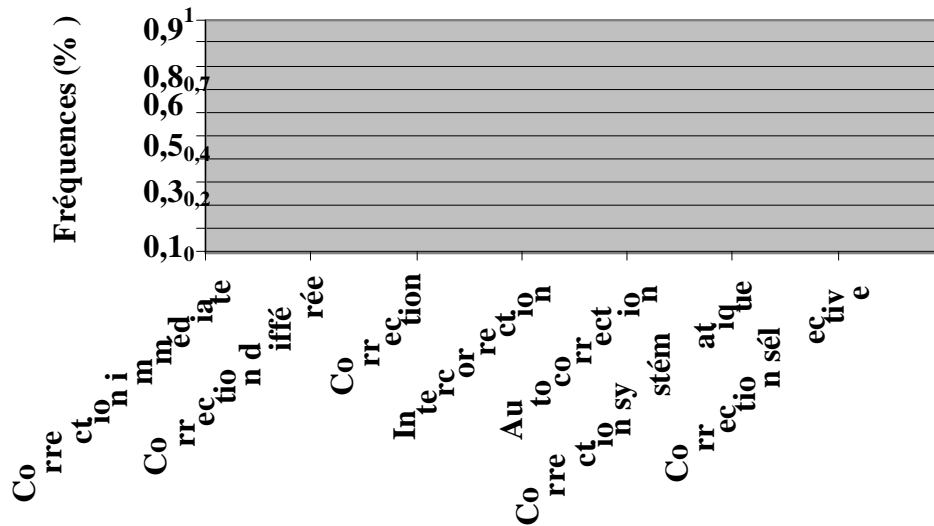
Extrait 2

Séquence 1

Erreurs verbales commises par les apprenants	Corrigées?		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Islam : « Quelque chose qui aura un chose important».	×								
2 – Habib : « une fille qui sache coudre ».	×								
3 – Amina : « une fille fait arrêtée par la police ».	×								
4 - Amina : « les discours d'une madame ».	×								
5 – Ahmed : « après une petite période vena un policier et demanda la femme la responsable de l'hôtel de faire une perquisition. »	×								
6 – Amina : « Un responsable de l'hôtel décida de travailler une femme de ménage. Un jour le commissaire arrive à l'hôtel et demandait à la maîtresse de voir tous les filles qui travaillent dans l'hôtel. Quand il voit Rose, il la prend parce qu'il lui cherchait. »	×								

Histogramme n° :02

Types de corrections dans le deuxième extrait du deuxième enregistrement



Présentation des résultats

Les erreurs contenues dans ce deuxième extrait n'ont pas été corrigées. Tous les types de corrections sont absents comme le précise l'histogramme cité dans la page précédente.

Analyse et interprétation des résultats

La compétence visée dans la deuxième séance était la lecture. L'objectif d'apprentissage qu'elle a voulu atteindre était celui d'amener les apprenants à lire le texte pour restituer les informations contenues sous forme de fait divers. Dans cette nouvelle séance, les apprenants sont devenus moins timides. Ils se sont quand même familiarisés avec la caméra. Mais le nombre de participants n'a pas changé. C'étaient les mêmes éléments qui répondaient aux questions de l'enseignante.

Durant toute la séance, nous avons remarqué que les apprenants ne parlent que là où il y a des questions posées par leur enseignante. Aucune question n'a été posée et aucune remarque n'a été faite par les apprenants. De plus, aux questions posées, ils se contentent de donner des réponses courtes.

Malgré cela, nous avons pu prendre les quatre erreurs recensées dans l'extrait n° :02 tirées des moments les plus parlants de cette deuxième séance. L'accord, la structure de la phrase ainsi que la conjugaison des verbes sont presque les mêmes difficultés qui reviennent. Quelles étaient la réaction de l'enseignante et celle des apprenants face à ces 4 erreurs orales ?

L'histogramme n° :02 nous indique l'absence de tous les types de corrections. Les erreurs commises par les apprenants participants étaient passées de manière inaperçue. Cela pourrait être dû à la nature et l'objectif d'apprentissage de la leçon ayant un aspect communicatif. En effet, nous avons remarqué que toute l'attention s'est tournée vers la série de questions déjà distribuée et vers le contenu du texte. Les deux dernières erreurs commises par Ahmed (une période vena, demanda la femme de faire une perquisition) et Somia (tous les filles, il la prend parce qu'il lui cherchait) à la fin de la séance n'ont pas été corrigées parce qu'il était question de moment d'expression orale puisque aucun blocage n'a été enregistré.

Extrait 3

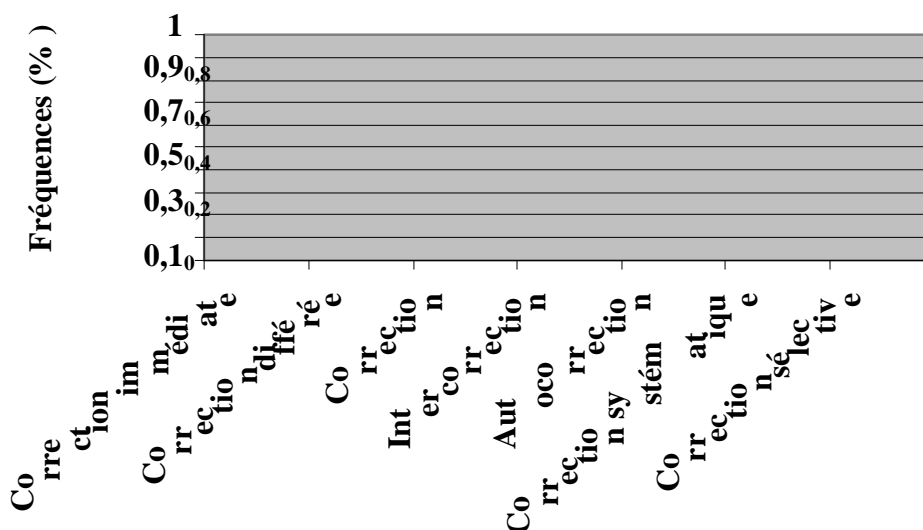
Séquence 1

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systematique	Sélective
1 – Soumia : « d'habitude il prend le café et le pain. »	×								
2 – Amina : « il lui donne son nez et lui remercie. »	×								

3 – Samir : « et malheureusement, il n'a pas trouve cet homme qui perde son nez.»	x								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Histogramme n° :03

Types de corrections dans letroisième extrait du deuxième enregistrement



Présentation des résultats

L’histogramme cité ci-dessus montre encore une fois l’absence totale de la correction des erreurs orales mentionnées dans l’extrait qui le précède.

Analyse et interprétation des résultats

La troisième séance de laquelle nous avons tiré les trois erreurs précédentes a été consacrée à la compréhension de l’oral. L’enseignante a voulu développer, chez les apprenants, la capacité d’écoute à travers l’installation de nouvelles compétences à savoir la prise de notes, la restitution d’informations et l’exposition orale.

Dans cette séance, le taux de participation était faible. En effet, sur les 36 apprenants qui composent cette classe, il n'y avait que 5 (les mêmes éléments) qui prenaient la parole pourtant l'occasion s'annonçait favorable pour la participation et l'expression (la nature de la séquence d'apprentissage qui porte sur la nouvelle d'anticipation qui reste un atout pour le développement de l'oral). Dans leurs interventions que nous qualifions de brèves, nous avons recensées trois erreurs verbales de type syntaxique telles qu'elles sont mentionnées dans l'extrait n° :03.

Personne ne s'est intéressé à ces erreurs verbales et aucun type de correction n'a été enregistré. L'enseignante ainsi que les apprenants n'ont signalé aucune erreur. Elles sont toutes passées d'une manière inaperçue. Pour l'enseignante, l'absence de la correction pourrait être volontaire parce qu'il était question de compréhension et d'expression orales puisque dans son discours oral et mêmes dans ses attitudes comportementales, elle n'a pas fait allusion à la présence de l'erreur verbale. Elle n'a pas voulu intervenir au moment où l'apprenant s'exprime, et ce, pour éviter tout blocage. Par contre, il paraît que l'absence de la correction, chez les apprenants qui ne se manifestent pas face à l'erreur, constitue une mauvaise habitude qu'il faudrait prendre en considération. Mais il nous semble que ce problème ne sera résolu que si on arrive à prendre en charge le problème majeur qui est l'écoute. En effet, plus qu'on écoute, plus qu'on peut s'intéresser à ce que disent l'enseignante et les apprenants et tirer profit des erreurs commises.

Si nous acceptons donc qu'elle ait corrigé en fonction de l'objectif de cette leçon qui avait un aspect communicatif, nous nous demandons comment va-t-elle faire face à l'erreur verbale dans une séance dont l'objectif est d'ordre linguistique comme c'est le cas pour la séance qui suit.

Extrait 4

Séquence 1

Propos des apprenants dépourvus d'erreurs verbales	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Ahmed : « Comment et quand engager le style direct et indirect? »	/	/	/	/	/	/	/	/	
2 – Soumia : « On change les pronoms. »	/	/	/	/	/	/	/		
3 - Soumia : « les temps des verbes. »	/	/	/	/	/	/	/		
4 – Samir : « On ajoute par. »	/	/	/	/	/	/	/		
5 - Ahmed : « On efface les deux points et les guillemets. »	/	/	/	/	/	/	/		
6 - Soumia : « Effacez le tableau. »	/	/	/	/	/	/	/		
7 - Soumia : « Le professeur. »	/	/	/	/	/	/	/		
8 - Soumia : « On va enlever les deux points et les guillemets. »	/	/	/	/	/	/	/		
9 - Soumia : « On ajoute que. »	/	/	/	/	/	/	/		

Séquence 2

Propos des apprenants sans erreurs verbales.	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 -Habib : « Futur antérieur.»	/	/	/	/	/	/	/	/	
2 - Soumia : «La terminaison.»	/	/	/	/	/	/	/		
3 - Soumia : «La veille.»	/	/	/	/	/	/	/		
4 - Habib : «Ce jour là.»	/	/	/	/	/	/	/		
5 - Ahmed : «Précédente.»	/	/	/	/	/	/	/		
6 - Amina: «Il me demande ce que je vais faire.»	/	/	/	/	/	/	/		
7 - Habib : « Qu'est-ce que? »	/	/	/	/	/	/	/		

Présentation des résultats

Les propos dits par les apprenants dans cette séance purement grammaticale, comme l'indique l'extrait cité ci-dessus, sont dépourvus d'erreurs verbales. Il n'y avait rien à corriger.

Analyse et interprétation des résultats

Un cours de grammaire a été intégré à l'intérieur de la séquence d'apprentissage comme nous l'avons vu dans cette quatrième séance. Le point de langue visé en fonction du projet à réaliser était le style direct et indirect. L'objectif d'apprentissage à atteindre était d'amener les apprenants à rapporter des propos de façon directe et indirecte.

Les questions posées par l'enseignante, durant toute la séance et qui tournent autour du point de langue déjà cité, étaient des questions directes (voir l'annexe p : 26,27,28) . Elles n'ont pas amené les apprenants à parler et à réfléchir. Ceux qui ont participé se sont contentés de donner des réponses très courtes et parfois incomplètes. Cela pourrait être dû également aux activités proposées que nous qualifions d'isolées et de décontextualisées.

Dans cette séance, on n'a pas assisté à une linguistique d'énonciation ; c'est pourquoi les apprenants étaient moins motivés et n'avaient rien à dire. Ce n'était pas une occasion pour s'exprimer et pour laisser les erreurs apparaître puisque aucune erreur n'a été soulevée dans les propos que nous avons recueillis. Cette séance dont l'objectif est d'ordre linguistique n'a pas été exploitée au moins pour corriger les erreurs récurrentes commises dans les trois séances précédentes.

Extrait 5

Séquence 1

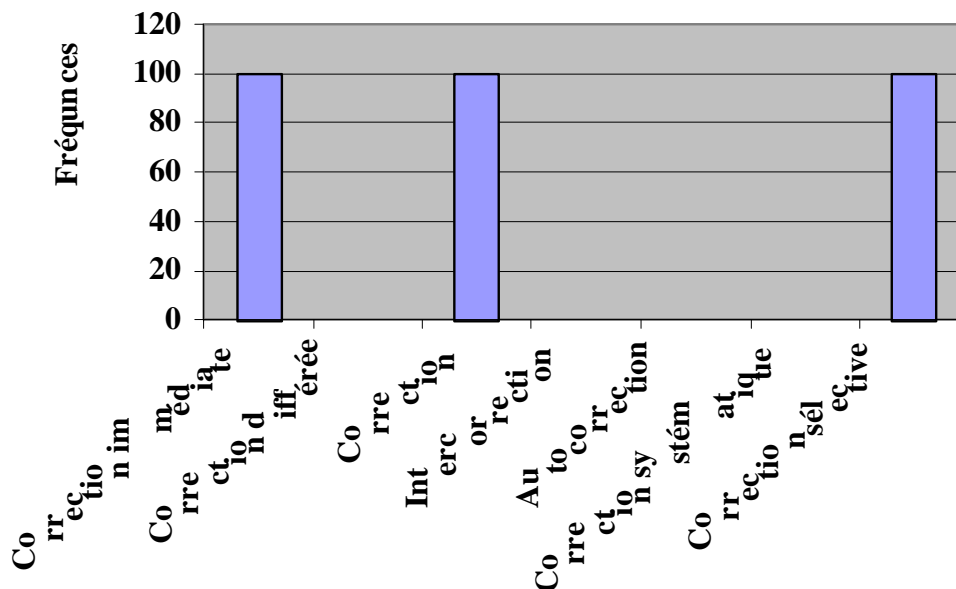
Erreurs verbales commises par les apprenants	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?	
	Non	Oui	Enseignant	Apprenant	Camrades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective
1 – Soumia : «Verscovia est une femme autoritaire, elle fait des bagarres avec son mari toute la journée sur les simples choses, elle jamais pense à lui égoïste et nerveuse, elle ne le respecte plus car elle toujours crie à lui. »	×								

2 – Amina : «Verscovia est une femme méchante et n'était pas en entente avec son mari, c'est pour ça toujours elle déclenchait les causes pour aller lui une guerre contre Ivan.»	×							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Séquence 2

Erreurs verbales commises par les Non apprenants	Corrigées		Qui corrige ?			Quand ?		Quoi ?			
		Oui	Enseignant	Apprenant	Camarades	Immédiate	Différée	Systématique	Sélective		
1 – Amina : «Ivan est une personne comédien qui aime faire rire les autres.»	×							Sélective			
2 – Islam : «Ivan est un personne calme.»	×										
3 – Soumia : «C'est un homme qui se comporte bien avec sa femme et toujours essayer de le satisfaire malgré sa mauvaise comportement. »		×	×			×					

Types de corrections dans le cinquième extrait du deuxième enregistrement



Présentation des résultats

Dans ce cinquième extrait composé de 5 erreurs, nous avons assisté à la correction d'une seule erreur. La correction de l'erreur sélectionnée, comme l'indique cet histogramme a été faite par l'enseignante de façon immédiate.

Analyse et interprétation des résultats

Les erreurs contenues dans cet extrait ont été tirées d'une séance consacrée à la production orale. Les apprenants étaient appelés à résumer oralement la nouvelle qui a été déjà entendue en classe à leur façon. Dans les propos des apprenants qui avaient l'habitude d'intervenir, nous avons recensé cinq erreurs de type syntaxique : Dans leur ensemble, les apprenants confondent entre le féminin et le masculin (un personne, une personne comédien), n'arrivent pas à bien utiliser les différentes parties du discours dans la place qui convient (ex : elle jamais pense à lui) et éprouvent des difficultés dans l'emploi des substituts grammaticaux (confusion entre le et lui dans le troisième propos de la deuxième séquence).

Cette fois-ci, l'enseignante n'a pas tout corrigé. Elle s'est limitée à prendre en charge une seule erreur (malgré sa mauvaise comportement). Par contre, dans les autres quatre cas, elle les a laissées passer. Cette attitude face aux erreurs orales citées ci-dessus nous a permis de comprendre qu'elle voulait privilégier l'échange en classe. Nous avons donc ressenti que toute l'attention de l'enseignante dans cette séance était tournée vers la communication, c'est-à-dire vers les prises de paroles autonomes.

1.5.3. Comparaison des résultats obtenus

Nous voulons savoir à travers cette comparaison les points de divergence et les points de convergence qui existent entre les deux démarches adoptées par les deux enseignantes vis-à-vis de l'erreur verbale. En d'autres termes, comment se comportent les deux enseignantes l'une par rapport à l'autre face à l'erreur verbale ?

Tableau comparatif

Éléments de comparaison	Enseignante1	Enseignante2
Nombre de séances enregistrées.	06	06
Nombre d'apprenants dans chaque classe.	24	36
Nombre de participants dans chaque classe.	12	05
Nombre d'erreurs orales recensées.	40	23
Erreurs non corrigées.	17	17
Erreurs corrigées.	23	06
Correction faite par l'enseignante.	09	06
Autocorrection.	06	00
Intercorrection.	08	00
Correction immédiate.	22	06
Correction différée.	01	00
Correction systématique.	Dominante	Quasi-absente
Correction sélective.	Quasi-absente	Dominante

Présentation des résultats

Le regard du tableau comparatif dans sa globalité nous indique la présence de deux démarches plus ou moins différentes, c'est-à-dire que les deux enseignantes procèdent différemment face à l'erreur verbale en classe.

Analyse et interprétation des résultats

La correction de l'erreur verbale, comme le précise le tableau cité dans la page 104, n'était pas vue de la même façon par les deux enseignantes. Cela a été remarqué à plusieurs niveaux. Dans la classe de Langues Etrangères composée de 24 apprenants, l'enseignante a travaillé la compétence orale à plusieurs reprises. Elle a permis à certains apprenants de prendre la parole volontairement lors d'une séance de production orale et pu faire parler la moitié de la classe (12 participants) dans les autres séances. La majorité était motivée. Cela pourrait être dû à la nature des thèmes choisis et discutés ensemble (la parabole, le travail et la femme, les cours de soutien, le portable) que nous qualifions de thèmes d'actualité et à la compétence discursive visée qui porte sur l'argumentation qui reste une pratique quotidienne.

Ces moments consacrés à l'oral ont permis donc à la majorité d'apprenants de dire leurs erreurs. Les différentes prises de parole et participations que nous avons enregistrées durant les 6 séances ont permis à une série d'erreurs verbales (40 erreurs) d'apparaître.

Dans la classe de Sciences Expérimentales, au contraire, l'enseignante n'a pas consacré beaucoup de temps à l'oral. En outre, elle parlait plus que les apprenants. Ce seraient les deux raisons pour lesquelles nous avons assisté à un nombre réduit de participants (5 participants sur 36). La plupart n'ont pas pris la parole durant toute la séquence d'apprentissage pourtant cette dernière porte sur la nouvelle qui reste l'un des atouts pour l'oral. Nous pouvons donc déduire qu'on n'a pas laissé le champ libre devant l'apparition des erreurs verbales. En effet, dans les propos des 5 participants,

nous n'avons recensé que 23 erreurs verbales. Ce nombre pourrait se multiplier si la majorité prenait la parole.

Dans les discours oraux des deux enseignantes, nous n'avons entendu ni le terme *faute* ni le terme *erreur* (voir l'annexe p : 118-129). Ils n'ont pas été utilisés durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté. Mais elles faisaient signe de leur présence par une demande de reprise ou un changement d'intonation.

Face à ces erreurs verbales, les deux enseignantes n'ont pas réagi de la même manière. La première enseignante a presque tout corrigé lorsqu'il s'agissait de la compétence orale. En effet, elle a pris en charge 18 erreurs verbales sur 29 commises dans les séances de compréhension de l'oral (9 sur 12 erreurs), de production orale (8 sur 10) et des moments d'expression contenus dans la séance de production écrite (1 sur 7 erreurs). Cette enseignante n'a pas pris en considération l'objectif de la leçon qui avait un aspect communicatif. Elle corrigeait même quand il est question de prises de parole autonomes. Mais nous avons remarqué que dans la séance de grammaire consacrée aux liens logiques, là où il fallait qu'on privilégie la compétence linguistique, l'erreur verbale n'a pas été prise en compte : l'enseignante n'a pas exploité cette séance purement linguistique pour corriger les erreurs commises qui étaient peu nombreuses (3 erreurs) et pour corriger celles inscrites dans les séances précédentes. Aucune activité d'apprentissage n'a été proposée dans cette séance de grammaire pour remédier au moins aux erreurs récurrentes.

Pour la deuxième enseignante, la correction de l'erreur verbale était quasi-absente. Sur 23 erreurs commises dans les propos extraits des 6 séances enregistrées, il n'y avait que 6 erreurs corrigées. Le reste est passé d'une manière inaperçue. La plupart des erreurs (5 sur 6 erreurs) ont été corrigées dans la première séance consacrée à une évaluation diagnostique. Dans les autres séances : de compréhension de l'oral, de lecture et de production orale, l'enseignante ne s'est pas intéressée à l'erreur verbale

puisqu'elle a fait la sourde oreille face à 17 erreurs. Cela comme nous l'avons remarqué n'avait rien à voir avec l'objectif de la leçon, mais cette attitude pourrait être due à sa parole qui était, dans la majorité des cas, centrée sur le contenu de la leçon : donner des consignes, questionner, reformuler, voire proposer à la fois la question et la réponse. La négligence de l'erreur orale a été remarquée même dans la séance de grammaire réservée au discours rapporté. Durant cette séance à caractère linguistique, de même que précédemment, l'enseignante n'est revenue à aucune erreur. De plus, elle n'a même pas provoqué l'erreur chez ses apprenants dans cette séance de grammaire. Ses questions directes ont poussé les apprenants à donner des réponses courtes, brèves et dépourvues d'erreurs. Ce cours de grammaire que nous qualifions de sec et d'isolé n'a pas été une occasion pour travailler au moins les erreurs récurrentes telles que la confusion entre le féminin et le masculin et le choix de l'auxiliaire quand il s'agit des temps composés.

La première enseignante a corrigé la plupart des erreurs commises (23 sur 40 erreurs). Elle les corrige, dans la majorité des cas, de manière successive et dès qu'elles apparaissent. La correction systématique était apparente et dominante depuis la première séance où elle a corrigé par exemple 9 sur 12 erreurs. En tout, elle corrigeait non seulement les erreurs qui nuisent à la communication, mais même celles qui ne gênent pas l'intelligibilité du discours. De plus, nous avons constaté qu'elle tient compte de l'erreur de langue même dans la séance de production orale (08 erreurs corrigées sur 10).

Dans la deuxième classe, au contraire, nous avons assisté à la correction de 6 erreurs parmi les 23. Ce nombre nous a fait penser à la correction sélective, mais sans comprendre les critères de sélection. Certes, elle n'a pas corrigé les erreurs commises dans les moments d'expression, et ce, pour favoriser la communication. Mais elle n'a pas bien exploité les séances à caractère linguistique au moins pour redresser les erreurs qui reviennent fréquemment.

Une autre divergence a été remarquée au niveau de la correction de l'erreur verbale. Dans la classe de Langues Etrangères, nous avons assisté en quelque sorte à une correction mutuelle. L'enseignante n'a pas monopolisé la correction. Elle a fait participer les apprenants dans ce processus de correction à maintes fois : sur 23 erreurs, elle n'a corrigé que 09. Le reste a été fait par les apprenants (06 autocorrections et 08 intercorrections), mais, hélas, tout cela se faisait après le signalement de l'erreur par l'enseignante. Nous aurions aimé qu'elles soient de façon spontanée pour favoriser l'interaction et provoquer un conflit cognitif en classe. Mais malgré tout cela, nous pouvons dire que l'occasion a été quand même donnée à certains apprenants pour réinvestir leurs savoirs antérieurs et se sentir comme des partenaires actifs.

La deuxième enseignante, contrairement à la première, a tout corrigé toute seule (06 erreurs). Elle n'a pas intégré les apprenants dans le processus de correction. Aucune occasion ne leur a été donnée pour vérifier leurs hypothèses et mesurer leur langue. L'autocorrection ainsi que l'intercorrection étaient absentes dans les 06 séances enregistrées. Cette attitude, comme nous l'avons remarquée, n'a pas aidé à créer un climat de travail collectif et d'intéressement.

Pour ce qui est des points de convergence, nous avons constaté qu'elles corrigent toutes les deux de manière immédiate. Elles se précipitent généralement à donner la bonne réponse dès l'apparition de l'erreur verbale sans tenir compte de l'objectif de la leçon, du type de l'erreur et de sa gravité. Ces corrections immédiates, non suivies d'explications et de rappel de règles, manquaient d'intérêts parce qu'elles n'ont pas permis aux apprenants de bien saisir les causes de leurs erreurs ; et par conséquent, la plupart reviennent en dépit de leur correction à plusieurs reprises. Les deux enseignantes n'ont noté aucune erreur pour une correction ultérieure (correction différée). Elles n'ont pas proposé d'activités de remédiation ni à la fin des séances ni à la fin des séquences d'apprentissage. Cela pourrait être la raison principale de la persistance de ces erreurs.

Si nous comparons ces résultats pratiques à ceux auxquels nous sommes arrivés dans la partie théorique, nous trouverons que les deux démarches adoptées par les deux enseignantes face à l'erreur verbale n'étaient pas, dans la plupart du temps, didactiquement compatibles, et ce, pour les raisons suivantes :

D'abord, nous n'avons pas senti, chez les deux enseignantes, durant les deux séquences d'apprentissage, la présence d'une intention de travail de l'erreur orale. L'intéressement à l'erreur n'était pas clair ni dans leurs discours oraux ni dans leurs attitudes comportementales. Elles n'ont en aucun cas attiré l'attention des apprenants sur leurs erreurs orales. Aucun signe d'acceptation de l'erreur n'a été fait aux apprenants au moins pour leur montrer qu'il s'agit d'un passage naturel dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ce désintéressement de l'erreur verbale a été remarqué même dans les attitudes des apprenants puisqu'ils se sont montrés inhabitués à s'autocorriger et à se corriger mutuellement. Cela pourrait être dû à la mauvaise représentation qu'ont les deux enseignantes de l'erreur orale.

De plus, nous avons remarqué que la plupart des tentatives de correction de l'erreur verbale se faisaient à tort et à travers : la première enseignante est tombée dans le piège de la correction à outrance puisqu'elle corrigeait, dans la majorité des cas, sans prendre en compte l'objectif de la leçon, la nature de l'activité d'apprentissage, la nature de l'erreur et sa gravité. Elle n'a jamais apporté dans les cours auxquels nous avons assisté une précision sur les causes d'erreurs commises. Elle les corrige également sans rappel de règles. Dans la deuxième classe, au contraire, nous avons assisté à l'absence quasi-totale de la correction mise à part celle inscrite dans la séance d'évaluation diagnostique. Cette enseignante s'abstenait généralement de corriger l'erreur verbale même dans les séances là où il fallait le faire (séances de langue). L'excès de correction vécu dans la première classe et son écartement dans la deuxième n'ont pas permis aux apprenants de tirer profit de leurs erreurs verbales qui continuent à revenir fréquemment. Nous avons donc remarqué qu'elles n'ont pas réussi à atteindre leurs objectifs d'apprentissage à l'oral qui consistent à définir la nature de l'erreur et à mettre en œuvre une stratégie adéquate de correction.

En outre, nous avons constaté que les deux enseignantes n'ont pas essayé de faire de ces erreurs des moments d'apprentissage au service de la communication en classe. Aucun moment des séances enregistrées n'a été consacré à la proposition d'activités pour sensibiliser à la notion d'erreur de forme à l'oral et pour remédier au moins aux erreurs communes et récurrentes.

Enfin, nous pouvons même dire que l'effet apporté par cette correction dans les deux classes n'était pas positif parce qu'elle n'a pas été faite en dehors de la phase de production orale et par les apprenants eux-mêmes. Ces raisons nous semblent suffisantes pour confirmer la réponse que nous avons anticipée à notre problématique.

1 . 6 . Perspectives

Pour aider les apprenants à se débarrasser de leurs erreurs verbales de manière progressive, leur permettre d'utiliser le français d'une façon appropriée comme on le souhaite dans le programme de deuxième année secondaire et les amener à s'exprimer en classe et même ailleurs (en société) dans une langue correcte qui reste comme l'une des finalités de l'enseignement du français, nous jugeons très utile de faire appel à un travail didactique de l'erreur verbale.

Ce travail consiste en premier lieu à sensibiliser les apprenants à la notion d'erreur verbale. Il nous semble qu'il est intéressant que les apprenants sachent que l'erreur est une chance pour vérifier leurs hypothèses et pour progresser et qu'ils n'apprendront pas à se doter d'un outil linguistique performant sans erreurs. L'atteinte de cet objectif dépend, à notre avis, de l'enseignant qui est appelé à montrer, dans son discours oral et dans ses attitudes comportementales, que l'erreur est d'une tolérance certaine. Il faudrait qu'il leur fasse preuve de compréhension et d'acceptation de leurs erreurs en les préparant à s'habituer à s'autocorriger et à se corriger mutuellement. Il nous paraît donc très efficace d'éduquer les apprenants à la reconnaissance et l'analyse de l'erreur verbale et de leur permettre de développer leur vigilance lors de la correction de l'erreur en classe à l'oral.

Mais, ce travail de sensibilisation nous semble insuffisant si nous ne savons pas adapter en deuxième lieu notre correction au contexte pédagogique : l'apprenant, le savoir et le contexte sont des éléments qu'on doit prendre en charge pour pouvoir parler d'une correction efficace.

D'abord, L'enseignant est incité à corriger ses apprenants sans les ennuyer et toucher à leur dignité. Pour nous, il est de son devoir de mettre fin à toute sorte de moqueries. Il faudrait qu'il soit souple dans sa correction pour les aider à en tirer profit. L'implication des apprenants dans le processus de correction nous paraît également un outil efficace pour leur donner confiance en eux, les rendre responsables et leur permettre de se sentir comme des partenaires actifs dans l'itinéraire d'enseignement/apprentissage du FLE. Leur intégration dans cette opération de correction les amènerait même à réinvestir leurs savoirs antérieurs et se sentir comme des détenteurs de connaissances. Elle pourrait être aussi une opportunité pour déclencher de nouvelles communications en classe surtout si l'enseignant savait créer un climat de conflit sociocognitif entre les apprenants. Mais cette implication ne pourrait pas être fructueuse si l'enseignant n'arrivait pas à développer, chez les apprenants, la compétence d'écoute. Cette dernière, à notre avis, est d'une importance capitale : son développement aiderait l'apprenant à saisir la correction de son enseignant et celle de ses camarades et à participer pourquoi pas à une correction communicative.

De plus, il est nécessaire que l'enseignant adapte sa correction à l'objectif de la leçon. L'exagération dans la correction de l'erreur verbale n'aboutirait à rien. Elle est à éviter parce qu'elle peut tuer l'interaction en classe. A cet égard, nous nous proposons de privilégier ce qu'on appelle la correction sélective et différée sans oublier de les faire suivre d'explications des causes d'erreurs commises. Cette façon de correction permettrait aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs et d'en faire de vrais moments d'apprentissage. En outre, il nous semble inutile de tout corriger. C'est pourquoi, il est préférable, à notre avis, qu'on tienne compte des erreurs qui portent sur le sens

Pour conclure, nous pouvons dire que si l'enseignant, en collaboration avec ses apprenants, arrivait à repérer les erreurs verbales récurrentes, à identifier leurs causes en leur contexte et à les corriger de manière modérée en proposant des activités de remédiation adéquates : il pourrait développer, chez eux, la compétence linguistique et les aider à avoir confiance en eux pour s'appropriier les autres composantes de la compétence de communication.

Conclusion générale

En didactique actuelle et dans les nouveaux programmes de français destinés aux apprenants de deuxième année secondaire, on accorde une grande importance à l'oral. Les didacticiens et les praticiens s'accordent à dire qu'il est la première fonction de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour développer, chez les apprenants, cette compétence de communication orale avec toutes ses composantes surtout celle à laquelle nous nous intéressons dans ce travail et que nous qualifions de composante de base (composante linguistique) et leur permettre d'utiliser cette langue en classe et en société de façon appropriée, les spécialistes en la matière voient qu'il est nécessaire de réhabiliter l'erreur verbale.

Cette réhabilitation a été proclamée dans certaines théories de psychologie et méthodologies d'apprentissage. L'approche communicative inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme a considéré l'erreur verbale comme un passage obligé dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Pour elle, cette erreur est inévitable et d'une tolérance certaine. Elle ne témoigne en aucun cas des faiblesses comme il a été dit par le béhaviorisme. Les tenants de cette approche voient, au contraire, qu'il est important de prendre en compte les erreurs verbales des apprenants et de les mettre en relation avec les formes correctes. D'après eux, l'erreur verbale ne doit pas être exclue. Il s'agit d'une opportunité à saisir pour pouvoir repérer et redresser les difficultés des apprenants et pour les aider à s'en débarrasser et à s'exprimer correctement.

Cette approche d'apprentissage trouve, dans une perspective communicative, que la modération dans la correction de l'erreur verbale est d'une importance capitale. Cela veut dire que l'enseignant de français comme langue étrangère est appelé à ne pas exagérer la correction pour ne pas nuire à la communication et à ne pas la négliger pour pouvoir mettre fin à la persistance d'erreurs. Pour cette approche, il est nécessaire de faire de l'erreur verbale un moment d'apprentissage à exploiter à des fins

communicatives. A cet égard, il est souhaitable d'adapter sa correction à l'objectif de la leçon, au type d'erreurs et à leur gravité sans pour autant oublier d'intégrer l'apprenant dans ce processus de correction.

Dans l'enquête que nous avons menée et qui reste comme une étude de cas dont les résultats ne doivent pas être généralisés, nous sommes arrivés à une réalité plus ou moins différente de ce que nous avons dit dans la partie théorique. Les deux enseignantes n'ont pas adopté la même démarche face à l'erreur verbale : Nous avons assisté à une exagération dans la correction de l'erreur verbale en classe de Langues Etrangères et à une absence quasi-totale de correction en classe de Sciences Expérimentales. La première enseignante anticipe généralement la correction alors que la deuxième s'abstient, dans la majorité des cas, de corriger. Ces deux démarches sembleraient ne pas être fondées sur une base didactique :

Dans la classe de Langues Etrangères, l'enseignante a interrompu l'échange à plusieurs reprises. En effet, la majorité des corrections des erreurs verbales avaient été faites dans les moments d'expression vécus en classe durant toute la séquence d'apprentissage. Dans la séance à caractère linguistique où l'enseignante a fait le point sur l'usage et la valeur des liens logiques dans une argumentation, au contraire, les erreurs commises n'ont pas été prises en compte. Ces corrections immédiates à un moment inadéquat, bien qu'elles soient faites en collaboration avec les apprenants, ont nui à la communication et n'ont pas permis à ces derniers d'en tirer profit parce qu'il n'y avait pas, à notre avis, un emploi de procédés d'appréciation positive et une analyse approfondie de l'erreur. Si donc les mêmes erreurs reviennent par les mêmes apprenants malgré leurs corrections, cela prouve encore une fois l'inefficacité de la démarche adoptée.

Dans la classe de Sciences Expérimentales, l'autre enseignante n'a pas pris en compte les erreurs des apprenants. L'erreur verbale a été négligée dans toutes les séances sur lesquelles s'est étalée la séquence d'apprentissage. L'erreur n'a pas été prise

en compte ni en dehors des séances à caractère communicatif ni dans les séances ayant un aspect linguistique. Mises à part celles corrigées par l'enseignante elle-même dans une séance d'évaluation diagnostique, toutes les autres sont passées de façon inaperçue. Cette indifférence de l'enseignante vis-à-vis des erreurs commises n'a pas permis aux apprenants de tester leurs hypothèses, de prendre conscience de leurs erreurs et de réinvestir leurs pré-requis. Cette façon de se comporter avec les erreurs verbales n'a pas été une occasion pour vivre des conflits sociocognitifs entre les apprenants et l'enseignante ni entre les apprenants eux-mêmes, pour créer de nouveaux moments d'apprentissage et pour déclencher de nouvelles communications.

Nous pouvons donc dire que les deux démarches de correction adoptées par les deux enseignantes face à l'erreur verbale telles qu'elles sont décrites ci-dessus étaient à la fois au détriment de la compétence linguistique et de la communication. En effet, nous n'avons pas assisté dans les deux séquences d'apprentissage à une explication de causes d'erreurs commises et à une proposition d'activités de remédiation au moins pour faire face aux erreurs récurrentes et aider ces apprenants à s'en débarrasser et s'exprimer dans un français correct. De plus, nous avons remarqué que toutes les corrections effectuées n'ont pas été exploitées à des fins communicatives. Cela peut, d'après nous, s'expliquer par la négligence de la dimension interactionnelle de la correction. L'erreur, dans tous les cas, n'a pas été une source de mise en commun et de mise en situation conflictuelle en classe.

Sans rien reprocher aux deux enseignantes, cet état de fait nous interpelle et nous oblige à nous interroger sur la stratégie adéquate à mettre en œuvre face à l'erreur verbale. En d'autres termes, nous voulons savoir les procédés à utiliser qui pourraient faire de la correction un moment bénéfique aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan communicatif ? Nous souhaitons que ces questions didactiques soient prises en compte dans les futures recherches.

Annexes

Extraits tirés des séances enregistrées dans la classe de Langues Etrangères

Extrait 1 de la 1^{ère} séance

Séquence 1

Enseignante : Après avoir écouté le texte, qui peut identifier le thème développé dans le texte ? De quoi parle l'auteur dans ce texte ?

Ouahiba : L'auteur parle sur Parvati du tiers-monde.

Enseignante : L'auteur parle de Parvati. Oui, Khaoula :

Khaoula : L'auteur parle de l'aider des enfants pauvres du tiers-monde.

Enseignante : L'auteur parle de l'aide. Très bien. Oui Basma.

Basma : L'auteur parle de comment l'aide les pauvres.

Enseignante : Oui, comment aider les pauvres. Qui a une autre idée.

Sonia : L'auteur parle d'une fille qui ne savent ni lire ni écrire.

Enseignante : Il nous présente une fille qui ne sait ni lire ni écrire.

Séquence 2

Enseignante : En vous appuyant sur les notes que vous avez prises à partir de cette 2^{ème} écoute, répondez aux questions suivantes. Qui parle ? A qui s'adresse-t-il ? Et de quoi parle-t-il ? Oui la première question.

Khaldi : C'est l'écrivain du texte.

Enseignante : A qui s'adresse-t-il ?

Ilhem : Il s'adresse,

Enseignante : Oui !

Ilhem : Il s'adresse à Parvati.

Enseignante : Bien, de quoi parle-t-il ?

Sanaa : Il parle du parrainage de Parvati.

Enseignante : Qu'est-ce qu'elle a cette fille ?

Ouahiba : C'est une fille qui ne savent ni lire ni écrire.

Enseignante : Qui ne sait ni lire ni écrire.

Séquence 3

Enseignante : Pourquoi écrit-il et article ?

Fille : Pour aide les pauvres.

Enseignante : Une autre réponse.

Nabila : Pour aide les enfants qui sont pauvres, changer la vie des enfants qui ne sait ni lire ni écrire.

Enseignante : Répondez par vrai ou faux. Aide et Action est une association qui aide les gens qui souffrent des maladies graves.

Asma : C'est une association qui aide les enfants qui ne sait ni lire ni écrire.

Enseignante : Il y a une faute, c'est la même.

Fille : Qui ne savent.

Enseignante : Oui, qui ne savent, elle a dit les enfants, on peut remplacer ce mot par il avec s.

Enseignante : La dernière question, le parrainage est un nouveau système qui ne permet d'offrir que la scolarisation. Juste ou faux ?

Ouahiba : Elle leur offrir

Enseignante : Elle leur offrir quoi !

Enseignante : Essayez de restituer les notes prises sous forme de résumé.

Sonia : Premièrement, l'auteur parle de Parvati qui ne savent ...

Enseignante : Qui ne savent !

Sonia : Qui ne sait ni lire ni écrire...en dernière paragraphe...

Enseignante : Que pensez-vous de la réponse de votre camarade ? Tu as dit la dernière paragraphe.

Sonia : Le dernier paragraphe.

Extrait de la 2^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Si on vous demandait de définir la notion d'argumentation, quelle serait votre réponse ? Oui, Nabila.

Nabila : l'argumenter, c'est-à-dire donner des preuves.

Enseignante : Oui, quelqu'un d'autre. Monia.

Monia : C'est pour défendre un point de vue.

Enseignante : Est-ce qu'on peut dire que tout argument sert à défendre ?

Sanaa : On peut refuser cette point de vue ou défendre.

Enseignante : Donnez-moi en mot qui peut remplacer le verbe argumenter.

Khaoula : Justifier, oui, Sonia.

Sonia : Convaicrer.

Enseignante : Convaincre !

Apprenants : Convaincre.

Enseignante : Donc, argumenter veut dire.

Ilhem : Donner des preuves ou prouver.

Enseignante : Prouver et pas prouver. A votre avis, les arguments servent à défendre ou à refuser, quoi ?

Sanaa : Pour défendre un point de vue.

Enseignante : Quelle est la différence entre convaincre et persuader ?

Sonia : Convaincre, c'est donner des arguments pour prouver une point de vue.

Enseignante : Une point de vue !

Sonia : Un point de vue. Persuader, persuader, donner une idée.

Enseignante : Convaincre veut dire toucher la raison. Persuader pour les sentiments.

Séquence 2

Enseignante : Est-ce qu'on peut utiliser n'importe quel argument pour défendre une idée?

Sanaa : On doit classer les arguments du plus fort au plus moins.

Enseignante : Au plus moins !

Apprenants : Au plus faible.

Enseignante : Proposez-moi des thèmes.

Nabila : le technologie.

Enseignante : La technologie et pas le. Oui, d'autres thèmes.

Apprenants : Le travail de la femme, la pollution...

Enseignante : Vous avez cinq minutes pour défendre ou refuser l'un des sujets.

Basma : ..grâce aux moyens de transport, on peut transmettre facilement.

Enseignante : Qu'est-ce qu'elle a dit ? Elle a dit qu'on peut transmettre facilement.

Apprenants : Voyager.

Enseignante : On peut se déplacer. Je te remercie Basma. Une autre.

Monia : A mon avis, l'Internet est un moyen de communication et d'information.

Malgré elle a des bienfaits, mais elle a beaucoup plus de méfaits.

Enseignante : Je te remercie Monia. Votre camarade a dit un moyen, un moyen. Une autre.

Ouahiba : Je suis pour la technologie parce qu'elle a changé la vie.

Enseignante : Est changé la vie !

Ouahiba : Parce qu'elle a changé la vie.

Extrait de la 3^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : D'où est tiré le texte ?

Monia : Il est tiré d'une revue.

Enseignante : D'une revue ! Est-ce qu'on dit une revue ?

Apprenants : D'une revue.

Enseignante : Quel est le thème abordé dans le texte ?

Monia : La sauvegarde et la valorisation du patrimoine.

Enseignante : Qu'entendez-vous par l'Unesco ?

Sonia : C'est une association.

Enseignante : Une association !

Apprenants : C'est une organisation.

Séquence 2

Enseignante : Qui veut lire le texte.

Ouahiba : L'Unesco a décrété qu'un mois par an – du 18 avril au 18 mai...

Enseignante : À quelle question répond le texte ?

Chahrazed : Pourquoi cette institution attache-t-elle cette importance à ce sujet ?

Enseignante : Êtes-vous d'accord ? Oui, khaoula.

Khaoula : Quelle est l'importance de la protection du patrimoine ?

Enseignante : De quoi parle l'auteur alors ?

Ouahiba : Il parle sur le patrimoine.

Enseignante : Il parle sur le patrimoine, c'est toujours le même problème !

Ouahiba : Il parle du patrimoine.

Enseignante : La question à la quelle répond le texte est la suivante : pourquoi faut-il protéger le patrimoine ? A vous maintenant de trouver les réponses contenues dans le texte.

Sanaa : Parce que le patrimoine est une composante dans l'identité internationale.

Enseignante : Oui, une autre, Sonia.

Sonia : C'est le génie propre de chaque peuple.

Séquence 3

Enseignante : Quel est l'objectif de l'auteur du texte ?

Monia : Pour sensibiliser sur l'importance du patrimoine.

Enseignante : On dit pour sensibiliser sur !

Monia : Oui, on dit sur.

Enseignante : Non, on dit sensibiliser de, de l'importance du patrimoine. La même chose pour le verbe parler, il toujours suivi de la préposition de, d'accord.

Enseignante : Que signifie le mot patrimoine ?

Sonia : C'est l'ensemble des coutumes, des traditions, valeurs que nous sommes hérité.

Enseignante : Que nous sommes hérité. Merci.

Extrait de la 4^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Dans la séance d'aujourd'hui, on va parler de la cause et de la conséquence. Qu'est-ce que ça veut dire la cause ?

Khaoula : C'est le raison qui exprime une cause.

Enseignante : C'est le raison !

Apprenants : C'est la raison qui exprime une action.

Enseignante : Voici la phrase suivante : transformez-la pour exprimer la conséquence.

Basma : La coccinelle sont vorace...

Monia : Est.

Basma : La coccinelle est vorace si bien qu'on l'utilise.

Enseignante : Merci. Prenez à présent le texte qu'on a lu et essayez de repérer les arguments avancés.

Monia : Pour sensibiliser la jeunesse sur l'importance du patrimoine.

Extrait de la 5^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Donnez- moi des thèmes.

Nabila : La protection des aliments.

Djihad : Le parabole.

Apprenants : La parabole. Le portable, le travail de la femme.

Ouahiba : Les cours spéciaux.

Enseignante : Choisissez un thème pour le débattre ensemble.

Apprenants : Le travail de la femme.

Enseignante : Etes- vous pour ou contre le travail de femme ?

Sonia : Le travail de la femme est parfait pour le développement du pays parce qu'elle participe dans plusieurs domaines comme le domaine de médecine, de l'éducation et même elle est devenue officière.

Enseignante : L'autre groupe, qu'en pensez-vous ?

Séquence 2

Kamel : La femme est un personnage principal dans la société, je suis d'accord, mais le travail de la femme est spécialement précis à la maison mieux qu'ailleurs, parce qu'elle doit s'occuper de sa maison, c'est pour cela que son travail est à la maison mieux qu'ailleurs.

Sonia : Et qu'est-ce que tu dis lorsqu'on dit que la femme aide son mari pour aboutir une belle vie ?

Kamel : C'est pas nécessaire que la femme aide son mari parce que lui seul peut réaliser sa vie.

Sanaa : Le travail pour la femme c'est pas obligé. La femme il faut qu'il, qu'elle s'occuper dans sa maison avec ses enfants et son mari. Elle doit toujours être présente aux cotés de ses enfants en cas de maladie.

Kamel : Je pense que la plus grande responsabilité est la maison

Sonia : Mais, il y a des établissements spéciales pour laisser ses enfants.

Kamel : Toutes les femmes doit garder leurs maisons. Si les femmes travaillent ailleurs, qui va s'occuper d'eux. Je crois que ça marcherait pas.

Enseignante : Je vous remercie pour le débat.

Extraits tirés des séances enregistrées dans la classe de Sciences Expérimentales

Extrait de la 1^{ère} séance

Séquence 1

Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire une histoire qui sort de l'ordinaire ? Que veut dire une nouvelle ?

Amina : À la fin il y a un leçon qu'on peut le passer.

Enseignante : Oui, il y a une leçon à passer. Merci. Est-ce que vous avez des histoires à me racontez ?

Ahmed : L'histoire de Sind Bade.

Enseignante : Allez-y.

Ahmed : Il s'agit d'un homme qui est né dans une famille riche, et après que sont père est mort, il a eu tout cet argent, mais il aime la vie facile, il a dépensé tous ses argents. Il a voulu récupérer cet argent, alors il a devenu

Enseignante : Il est devenu

Ahmed : Il est devenu un marchand, ses voyages se passent à l'Est, il a arrêté sur une île

Enseignante : Oui, il s'est arrêté devant une île. Jusqu'au là, vous avez compris ?

Séquence 2

Enseignante : Est-ce que vous avez d'autres histoires à raconter ?

Islam : L'histoire du corbeau et le renard.

Enseignante : Allez-y.

Islam : Un jour, le renard passe d'une arbre. Le corbeau prend dans son bec un morceau de fromage, le renard lui dit des expressions qui nous aide de chanter un belle voix.

Mais quand le corbeau chante, le fromage est tombe et le renard prend ce morceau.

Enseignante : Quelle est la leçon que vous avez prise ?

Islam : On n'a jamais écouté les paroles des autres avant de savoir leurs buts.

Enseignante : Merci. Bon, imaginez. On est en classe, en plein cours, un sanglier entra, vous imaginez la suite.

Habib : Il y aura des nausées.

Ahmed : L'animal va parler. Il va nous dire qu'il y a un nouveau étudiant dans cette classe.

Enseignante : On parle de l'étudiant lorsqu'on est à l'université, mais lorsqu'on est au lycée, on parle de l'élève, ok.

Amina : Le cochon va nous dire qu'il est domestique, il ne faut pas que vous soyez peur.

Enseignante : Que vous ayez peur. Oui, et la morale.

Amina : La leçon que je peux tirer, il ne faut pas faire confiance, sauf les gens qui méritent.

Islam : l'histoire de le corbeau.

Amina : le cochon n'a pas resté.

Enseignante : Je vais vous distribuer un texte dans lequel il y a une nouvelle, mais à vous de la transformer en un fait divers.

Extrait de la 2^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Pourquoi c'est un événement essentiel ?

Islam : parce que c'est quelque chose qui aura un chose important.

Enseignante : Est-ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ?

Apprenants : Oui.

Enseignante : C'est qui Rose ?

Habib : C'est une fille qui sache coudre.

Enseignante : Et après, qu'est-ce va se passer ?

Amina : Une fille fait arrêtée par la police.

Enseignante : Qu'est-ce que vous avez supprimé ?

Amina : Les discours d'une madame.

Enseignante : Est-ce que vous avez réfléchi au fait divers que je vous ai demandé de faire ?

Ahmed : Après une petite période vena un policier et demanda la femme responsable de l'hôtel de faire une perquisition...

Enseignante : Merci, est-ce que votre camarade a modifié l'histoire ?

Apprenants : Oui.

Enseignante : Quelqu'un d'autre.

Soumia : Un responsable de l'hôtel décida de travailler une femme de ménage. Elle choisissait une fille qui s'appelle Rose. Un jour le commissaire de police arrive à l'hôtel et demandait à la maîtresse de voir tous les filles qui travaillent dans l'hôtel. Quand il voit Rose, il la prend parce qu'il lui cherchait

Enseignante : Oui, c'est la personne qui cherchait, merci, prenez une nouvelle page...

Extrait de la 3^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Quelles sont les réponses que vous avez trouvées ?

Soumia : D'habitude il prend le café et le pain.

Enseignante : Et qu'est-ce qu'il a voulu prendre le jour du 25 mars ?

Amina : Il voulait prendre de l'oignon et du pain chaud.

Enseignante : Qui veut restituer l'histoire en quelques lignes ?

Amina : ...le boulanger a pris son nez et lui remercie.

Enseignante : Merci, qui a trouvé une autre suite ?

Samir : ...et malheureusement, il n'a pas trouvé cet homme qui perd son nez.

Enseignante : Merci, imaginez une autre suite.

Extrait de la 4^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Quel est l'objectif de la leçon ?

Ahmed : Comment engager le style direct et indirect ?

Enseignante : Qu'est-ce que vous devriez faire pour passer du style direct au style indirect ?

Soumia : On change les pronoms.

Soumia : les temps des verbes.

Souad : On efface les deux points et les guillemets.

Samir : On ajoute par.

Enseignante : Etes-vous d'accord ?

Somia : Non, c'est la forme passive.

Enseignante : Bien, je vous donne un tableau dans lequel vous aurez des transformations que vous allez suivre, après je vous donne un exercice dans lequel vous allez passer du style direct au style indirect.

Ahmed : On efface les deux points et les guillemets.

Enseignante : Donnez-moi des exemples.

Soumia : Effacez le tableau.

Enseignante : Qui a demandé ça ?

Soumia : Le professeur.

Enseignante : Qu'est-ce que vous devriez changer ?

Soumia : On va enlever les deux points et les guillemets. On change le temps du verbe.

Enseignante : Comment ?

Soumia : On ajoute que.

Enseignante : Est-ce qu'on peut dire que le professeur efface ? Ici vous avez un verbe conjugué à quel temps ?

Apprenants : C'est l'impératif.

Enseignante : L'impératif devient quoi ?

Habib : L'infinitif.

Enseignante : Qu'est-ce qu'on va mettre ?

Habib : On met de.

Enseignante : Comment dire ?

Habib : Le professeur demande d'effacer le tableau.

Séquence 2

Enseignante : Quel est l'autre temps qui contient également l'auxiliaire ?

Apprenants : passé composé.

Enseignante : Futur, qu'est-ce qu'il devient ?

Habib : futur antérieur.

Enseignante : quelle est la différence entre le futur et le futur antérieur ?

Soumia : La terminaison.

Enseignante : Pour ce qui des indicateurs du temps. Que devient hier ?

Soumia : la veille.

Enseignante : et aujourd'hui.

Hbib : ce jour là.

Ahmed : Aujourd'hui devient ce jour là, et demain devient le lendemain. Et hier la veille.

Enseignante : Que deviennent les adjectifs comme passé et prochain?

Ahmed : précédente.

Enseignante : Une fois vous aurez terminé, vous écrivez les phrases suivantes et transformez-les au style indirect. Attention, les transformations précédentes sont valables lorsque le verbe introducteur est au passé.

Habib : Il me demande ce que j'allais faire.

Enseignante : Allait, c'est quel temps ?

Amina : C'est l'imparfait, il me demande ce que je vais faire.

Enseignante : Quelles sont les autres procédures qu'on utilise pour poser des questions ?

Habib : qu'est-ce que ?

Extrait de la 5^{ème} séance

Séquence 1

Enseignante : Rappelez-moi ce que je vous ai demandé de faire.

Mona : Essayez de faire la description des deux personnages.

Enseignante : Est-ce que vous l'avez fait ? Oui, vas-y.

Somia : La relation entre Ivan et Verscovia est mauvaise.

Enseignante : Qui a fait la description des deux personnages personne, c'est pas grave.

Prenez une feuille et essayez d'imaginer.

Enseignante : Allez-y commencez.

Somia : Verscovia est une femme autoritaire, elle fait des bagarres avec son mari toute la journée sur les simples choses, elle jamais pense à lui égoïste et nerveuse, elle ne le respecte plus car elle toujours crie à lui.

Amina : Verscovia est une femme méchante et n'était pas en entente avec son mari, c'est pour ça toujours elle déclenchait les causes pour aller lui une guerre contre Ivan.

Enseignante : Qui a décrit Verscovia autrement ? Personne. Passons à Ivan.

Séquence 2

Amina : Ivan est une personne comédien qui aime faire rire les autres et qui est une personne en quelque sorte qui aime sa femme.

Islam : Ivan est un personne calme de belle taille sensible il est respectable par les voisins.

Enseignante : Respectable.

Soumia : C'est un homme poli qui se comporte bien avec sa femme et toujours essayer de le satisfaire malgré sa mauvaise comportement.

Enseignante : Satisfaire son épouse malgré ses mauvais comportements.

Références bibliographiques

Ouvrages

- 1.** ARCAND. Richard et BOURBEAU. Nicole, La communication efficace, de l'intention aux moyens d'expression, Paris, Bruxelles, 1998.
- 2.** ASTOLFI. Jean Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques, 1997.
- 3.** BAYLON. Christian, Sociolinguistique, société, langues et discours, Armand Colin, 2005.
- 4.** BOLTON. S, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, HATIER, Paris, juin 1987.
- 5.** BOUCHER. A. M, A quoi reconnaît-on du matériel pédagogique de nature communicative? Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986.
- 6.** BOUCHER. A-M, M. DUPLANTIE. M et R. LEBLANC. R, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, De Boeck Université, Bruxelles, 1988.
- 7.** CIEUTAT. Brigitte, Grammaire et approche communicative, ou l'inséparabilité des contradictoires, Les langues modernes, Paris, APLV, n° 5.
- 8.** COURTILLON. Janine, Elaborer un cours de FLE, Hachette, 09/2005.
- 9.** DESCOMPS. Daniel, La Dynamique de l'erreur, Hachette, France, 2002.
- 10.** FAYOL. Michel, La notion d'erreur, élément pour une approche cognitive, intelligences, scolarité et réussites, Grenoble, La Pensée sauvage, 1995.
- 11.** FREDERIC. François, Pratiques de l'oral, Editions Nathan, 1993.
- 12.** GADET. Françoise, La variation sociale en français, OPHRYS, 2003.

- 13.** LARRUY. Martine Marquilló, L'interprétation de l'erreur, CLE International, Août 2006.
- 14.** MINDER. Michel, Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant, 1999, 8^e édition, Paris, Bruxelles, 1999.
- 15.** NARCY-COMBES. Marie-Françoise, Précis de didactique, Devenir professeur de langue, ellipes Edition, Paris, 2005.
- 16.** PURIN. Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, CLE International, Paris, 1988.
- 17.** PURIN. Christian, BERTOCCHINI. Paola, et COSTANZO. Edwige, Se former en didactique des langues, ellipses, 1998.
- 18.** REASON. J, L'erreur humaine, PUF, Paris, 1993.
- 19.** TAGLIANTE. Christine, La classe de langue, Paris, CLE international, coll., techniques de classe, 1994.
- 20.** TAGLIANTE. Christine, L'évaluation et le cadre européen, CLE international / SEJER, Paris, 2005.

Articles

- 1.** DAMOISEAU. Robert, La correction des fautes dans la classe de conversation, LFD, Jan février, 1970, n°70.
- 2.** DEBYSER. Francis, Le français dans le monde, Pour mieux faire des classes de conversations, Jan- Février, 1970, n°70, Paris.
- 3.** DEBYSER. Francis, La linguistique contrastive et les interférences, LF, n° 8.

- 4.** PERERO. M, Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones, 1, Ebauche de comparaison grammaticale, Paris, BELC, mp/am, (document ronéoté n°2102).
- 5 .** PORQUIER. R, l'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, ELA, n° 25.
- 6 .** ROULET. Eddy, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, ELA, n°21.
- 7.** SAHNOUN. Mokhtar, Didactique de l'oral : articulation et harmonisation, Le français aujourd'hui, n° 154, Septembre 2006.

Dictionnaires

- 1.** CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, 1990.
- 2.** GALISSON. Robert et COSTE. Daniel, Dictionnaire didactique des langues, Hachette, 1976.

Documents officiels

- 1.** Programme de français de 2^{ème} année secondaire, ONEFD, Algérie, Mars 2006.
- 2.** Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème} année secondaire, ONEFD, Algérie, Mars 2006.

Sites d'Internet

- 1.** www.ac-nancy-metz
- 2.** <http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx./theses/notice.xsp?id=lyon2.2006>.
- 3.** <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/erreur.html>
- 4.** http://wwwedu.ge.ch/dip/biblioweb/ifmes/tffi_03_04.html