

L'erreur dans un cadre praxéologique

طالب دكتوراه: بوحشيش أرزقي
قسم اللغة والأدب الفرنسي
كلية الآداب واللغات
جامعة الحاج لخضر - باتنة-

Résumé :

En nous inspirant du courant praxéologique comme domaine de référence dans les recherches en didactique des langues, nous allons démontrer dans cet article comment la prise en compte de l'erreur dans les productions orales des apprenants algériens du FLE peut permettre de définir des obstacles pédagogiques importants, de les traduire en objectifs d'apprentissage, et de faire ainsi évoluer les conceptions erronées des apprenants. Nous allons tenter d'analyser quantitativement les erreurs avant et après toute intervention pour ajouter plus de crédibilité scientifique à l'intervention didactique sur les erreurs des apprenants à l'oral.

Mots clés :

FLE /Erreur à l'oral /Traitement
/Communication orale

ملخص:

استلهاما من نظرية التطبيق (البراكسيولوجيا) بوصفها مجالا مرجعيا في أبحاث تعليمية اللغات الأجنبية سنسعى في هذا المقال إلى تبيين أن أخذ الخطأ بعين الاعتبار ومعالجته في الإنتاج الكلامي (اللفظي) للمتعلمين الجزائريين للغة الفرنسية في الطور الثانوي بوصفها لغة أجنبية يمكن أن يسمح لنا بتعريف وتشخيص المعوقات البيداغوجية المهمة التي تواجه المتعلم وتحويلها إلى أهداف تعليمية وبناء عليها تسمح لنا العملية بتصحيح التصورات الخاطئة لدى المتعلم. بناء عليه سنحاول أن نحلل كليا الأخطاء القبلية والبعديّة عند كل تدخل لإعطاء مصداقية علمية للتدخل التعليمي على الأخطاء الشفوية للمتعلمين.

Introduction :

Certains auteurs acceptent les erreurs comme reflétant les compétences transitoires et comme outil de manipulation ou de réflexion sur le système de la langue et affirment qu'elles sont inévitables dans le processus d'enseignement/apprentissage du fle (PORQUIER, 2000). Cependant, ils recommandent d'aider les apprenants à faire évoluer leur rapport négatif à l'erreur et de leur redonner une dimension positive dans l'apprentissage. Jacques Fiard et Emmanuèle Auriac ont montré que quels que soient le domaine et la langue, les erreurs sont toujours là, mais ils ont insisté sur l'importance qu'il faut accorder au traitement de ces erreurs. Ces deux auteurs ont dit que *« l'apprenant poursuit un itinéraire sinueux, qui comporte souvent les détours onéreux de l'erreur ou de l'échec ou, du moins, des approximations provisoires, qu'il lui faudra améliorer, des confusions dont il devra s'écarter, des représentations insatisfaisantes ou insuffisantes qu'il importera de remanier et de dépasser »*¹. Pour eux, l'erreur, qui est normale et nécessaire, constitue un indice et un outil d'apprentissage. Cet appel à une prise en charge des erreurs a été aussi lancé par Jean Pierre Astolfi qui les considère comme *« des symptômes importants »*² à exploiter avec beaucoup de rigueur.

Ces affirmations ont suscité notre réflexion et nous ont conduit à soulever cette problématique: Quelles sont les démarches à adopter face aux erreurs des apprenants à l'oral ? Nous nous sommes interrogé sur les stratégies de traitement des erreurs de prononciation et de langue que commettent les apprenants algériens en classe de fle. Nous

avons mis l'accent sur ces trois questions: L'enseignant peut-il tout corriger? Quel serait le moment d'intervention le plus adéquat sur ces erreurs orales? Et quels seraient les acteurs de correction de ces erreurs pour favoriser l'apprentissage? Comme réponse anticipée, nous avons émis les deux hypothèses suivantes : l'apprenant devrait être sensibilisé aux aspects phonétique, morphosyntaxique et lexicosémantique qui sont à la base de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction. Une modération dans la correction de ces types d'erreur pourrait favoriser l'apprentissage et servir d'élément déclencheur de la communication orale.

Nous voulons montrer comment l'erreur peut se transformer en outil de progrès. « *En partant des erreurs orales des apprenants, l'enseignant peut définir des obstacles pédagogiques importants, les traduire en objectifs d'apprentissage et faire ainsi évoluer les conceptions erronées des apprenants et les aider à communiquer et à construire leurs savoirs* »³. Nous avons ainsi jugé très utile de le doter d'un outil linguistique performant qui, à notre avis, ne peut s'acquérir que par la prise en considération des erreurs linguistiques à l'oral.

Notre plan de la recherche s'inscrit dans deux paradigmes: l'approche qualitative/interprétative et la recherche exploratoire. En d'autres termes, nous avons opté pour le plan descriptif et expérimental à visée pragmatique parce qu'il est le plus scientifique.

Dans notre recherche, nous nous sommes inspiré du courant praxéologique comme domaine de référence dans la recherche en didactique des langues. C'est un courant qui s'est imposé après des années en réclamant le retour au terrain comme point de départ dans toutes les recherches didactiques. Il s'agit d'un courant qui s'appuie sur l'observation des applications pédagogiques qu'il analyse pour proposer une action sur ces pratiques. C'est un type de recherche qui se veut positive, ancrée dans le terrain. Cette recherche a été qualifiée de réflexive dans la mesure où elle a pour objectif d'agir sur les situations de classe pour résoudre les problèmes rencontrés. Ce domaine de référence privilégie comme le précise Marie Françoise NARCY COMBES « *l'observation des faits pédagogiques, la recherche théorique des solutions et la mise à l'épreuve des solutions trouvées en classe* »⁴. Cela signifie que le didacticien est un homme de terrain : son attention est toujours attirée par les différentes pratiques de la classe: Il se pose des questions à partir d'une ou de plusieurs observations puis il se plonge dans les différentes sciences de référence pour trouver des réponses aux questions posées. Mais pour que ses réponses plutôt ces solutions aient une efficacité, il finit par les mettre à l'épreuve.

En nous appuyant sur ce domaine de référence, nous avons suivi trois étapes : Dans la première étape dite d'observation des réalités des classes de fle, nous avons mis l'accent sur les différents types d'erreurs que commettent la plupart des apprenants du secondaire à l'oral (phase de description et d'identification). C'est une étape où

nous avons considéré les erreurs comme des éléments de systèmes particuliers qui « *restent à découvrir* »⁵ et non comme des éléments autonomes et disparates. Dans la deuxième étape que nous qualifions de théorique, nous nous sommes mis à la recherche d'une stratégie de prise en charge des différents types d'erreurs à l'oral. Dans la troisième et dernière étape (étape d'expérimentation), nous avons appliqué cette stratégie de correction dans une classe de troisième année secondaire pour vérifier son efficacité.

1. La phase d'observation : types d'erreurs à l'oral

Dans la première phase de notre recherche, nous avons mené une enquête en janvier 2013⁶ dans quatre lycées algériens pour recenser les différents types d'erreurs à l'oral. Nous avons assisté à des cours de français dispensés aux apprenants de quatre classes différentes de troisième année secondaire: classe de Langues Etrangères, classe de Lettres et Philosophie, classe de Mathématiques et classe de Sciences Expérimentales. Le nombre d'apprenants dans les quatre classes varie entre 24 et 36. Le projet pédagogique visé en cette période a porté sur « *Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu* »⁷. Nous avons profité des séances de production orale pour constituer notre corpus. Les thèmes abordés dans les classes étaient différents, mais leur choix vise la même intention communicative qui est l'argumentation pour apprendre à se défendre dans un débat d'idées : les effets de l'Internet, le choix entre la vie en ville et la vie dans la campagne, l'automédication et l'immigration.

Les étapes suivies pour préparer notre corpus étaient les suivantes : après avoir enregistré 40 productions orales(10 productions dans chaque classe), nous avons opté en premier lieu pour une transcription orthographique de toutes les productions orales qui nous a servi de trace écrite pour fixer les données à analyser : les erreurs morphosyntaxiques et lexicosémantiques et en second lieu pour une transcription phonétique de certains extraits de ces productions afin de bien préciser les erreurs de prononciation.

Après avoir transcrit orthographiquement et phonétiquement toutes les productions orales des apprenants des différents lycées, nous nous sommes mis à analyser et interpréter les résultats obtenus. Les différentes réécoutes et lectures ont révélé que la plupart des apprenants ont éprouvé des difficultés aux niveaux phonétique, lexicosémantique et morphosyntaxique. Les types d'erreurs à l'oral ont été classifiés comme suit:

Types d'erreurs phonétiques	Types d'erreurs morphosyntaxiques	Types d'erreurs lexicosémantiques
<ul style="list-style-type: none"> ◆Escamotage de sons. ◆ Sons indistincts. ◆Voix perçante, nasillarde et éraillée. ◆Voix forcée, 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Non-respect du genre et des accords de genre. ◆Non-respect du nombre et des accords de nombre. ◆Non-maîtrise de la conjugaison verbale. ◆Liaisons fautives ou 	<ul style="list-style-type: none"> ◆Abus de termes vagues. ◆Répétition des mêmes termes. ◆Barbarismes, impropriétés et pléonasmes.

criarde.	absentes.	
◆Posteriorisation de la voyelle /a/.	◆Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.	
◆Ouverture de la voyelle /è/.	◆Non-maîtrise de l'interrogation indirecte.	
◆Diphthongaison des voyelles longues.	◆Non-maîtrise de l'emploi des prépositions.	
◆Prononciation archaïsante.		

Tableau 1 – Tableau résumant quelques types d'erreurs à l'oral

1.1 Quelques erreurs de type phonétique

Les productions orales des apprenants étaient pourvues d'erreurs de prononciation. La plupart ne savaient pas prononcer certaines voyelles et consonnes. Dans la classe de LE, 5 filles sur 14 ont mal prononcé les voyelles orales et nasales. Elles ont prononcé [u] et [e] un [i] dans plusieurs passages : « *l'Internet est * [i] un * [C] moyen de communication * [kominikasjI]* »¹ et [ã] et [I] un [C] dans d'autres : « *Les enfants * [liz Cf C] passent toute les temps dans les cybers* », « *Il est un* [C] instrument d'information* ». Dans la classe de Mathématiques, certains apprenants disaient : « *L'automédication est un * [broblɛm]* », « **[labarabɔl] est dangereux* ». Ils trouvaient des difficultés à distinguer la consonne [p] de la consonne [b]. Ces

¹ L'astérisque (*) indique une production erronée (phonétique, lexicosémantique ou morphosyntaxique)

voyelles et consonnes (y, é, è, p...) qui n'existent pas dans leurs langues maternelles (arabe et berbère) entraînaient chez eux des confusions dans la prononciation des mots. Les apprenants des deux autres classes ont aussi éprouvé des difficultés au niveau de l'ouverture et de la fermeture de ces voyelles : e/ε, o/o. En voici quelques extraits : «* [lavi é kalm], * llimigrasjo etC fleJOI ».

1.2 Quelques erreurs à l'oral de type morphosyntaxique

Nombreuses sont les erreurs morphosyntaxiques contenues dans les productions orales des 40 apprenants. Dans leur ensemble, ils ont rencontré des difficultés à trouver la forme du mot qui convient indépendamment de son insertion dans des phrases et ils n'arrivent pas à bien combiner et ordonner ces mots dans des phrases. Dans cet article, nous avons mis l'accent sur deux types d'erreurs : le non respect du genre et des accords de genre et la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs.

Dans les quatre classes, nous avons observé que la plupart des apprenants mettent un déterminant au féminin là où il fallait le mettre au masculin « *une petite village, une moyen, une phénomène, cette pays, une fléau, la bonheur » et le mettent au masculin là où il faudra le mettre au féminin « *un nouvelle technologie, un problématique, un cause, un mer, le compagne, le nateure, mon à maison ». En second lieu, Il s'est avéré qu'ils accordent mal l'adjectif avec son nom « *la partie négatif, des victimes négatifs, des informations négatifs, raisons suivants, une vie persuatif, pays étrangères, la bon vie ». L'influence des langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère) était très

apparente. Ils confondent le système arabe et le système français. Ils se réfèrent à leurs langues maternelles en transposant leurs propres règles (interférence du premier et second degré : calque et généralisation), et par conséquent, ils croient que tout ce qui est féminin en arabe est forcément féminin en français, et tout ce qui est masculin en arabe et forcément masculin en français. Or ce n'est toujours pas le cas. Le tableau qui suit le confirme :

Noms	Genre en arabe	Genre en français
Cause	Masculin : سبب	Féminin : La cause
Mer	Masculin : بحر	Féminin : La mer
Compagne	Masculin : ريف	Féminin : La compagne
Maison	Masculin : منزل	Féminin : La maison
Moyen	Féminin : وسيلة	Masculin : Le moyen

Tableau 2 – Non-respect de genre et des accords de genre

La lecture des textes transcrits nous a permis de faire le point sur un autre type d'erreurs morphosyntaxiques qui est la non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs. La plupart des productions orales sont dépourvues de pronoms relatifs simples et composés (qui, que, où, dont, auquel, à laquelle, duquel, de laquelle, auxquels, auxquelles...). Sur 40, aucune production orale ne contient un pronom relatif composé. La plupart s'aident des pronoms relatifs simples, sans savoir les intégrer dans leurs productions. Les exemples n'ont pas fait défaut puisque nous les avons entendu dire: « * il y a beaucoup de personnes **qui** utiliser l'Internet, elle compose de beaucoup d'informations **qui**

améliorer de niveau » (Classe de LG). « * **Qui** trouver les malades dans le danger, elle contient tous les choses **qui** chercher » (Classe de LP). « * Je suis contre les gens **qui** acheter les médicaments, L'automédication est un phénomène véritable **qui** propager » (Classe de Mathématiques). « * L'automédication est un phénomène mondiale **qui** augmenter » (Classe de Sciences Expérimentales). Ils emploient souvent le pronom relatif « qui » pourtant il y en a d'autres. De plus, pour leur majorité, il leur pose problème. Ils n'arrivent pas à construire des propositions subordonnées correctes. Ils se contentent d'insérer le pronom relatif sans pouvoir l'accompagner d'une structure syntaxique correcte. Leurs propositions manquent des sujets et des verbes conjugués. Aucun verbe n'a été conjugué après « qui » qui sert à expliquer la proposition principale. Nous pensons que ces apprenants ont besoin d'activités de grammaire de textualisation pour qu'ils puissent connaître la nature de ces termes (les identifier) et la fonction qu'ils remplissent dans un discours.

1.3 Quelques erreurs à l'oral de type lexicosémantique

Les erreurs lexicosémantiques dans les productions orales des 40 apprenants ne font pas défaut. Elles sont nombreuses et diverses. Beaucoup d'apprenants ne savent pas choisir le mot qui convient et tombent dans le piège de généralisation. Leurs discours oraux contiennent des termes incompatibles avec ce qu'ils voulaient dire. Ils y emploient des termes qui les trahissent dans l'expression de leurs intentions communicatives et y répètent d'autres à plusieurs reprises

sans qu'ils aient des charges sémantiques.

La première difficulté lexicosémantique réside dans la confusion entre différents termes. Ils n'arrivent pas dans leur majorité à trouver des termes précis et bien concis pour exprimer leurs idées. Ces exemples parmi tant d'autres le confirment :

Abus de termes vagues			
Classe de LE	Classe de LPH	Classe de Math	Classe de SE
<p>Exemples :</p> <p>◆ « * <i>Internet est une <u>rue</u> des problèmes sociaux</i> ».</p> <p>◆ « * <i>A mon avis l'Internet d'abord <u>invention</u> la vie</i> ».</p>	<p>Exemples :</p> <p>◆ « * <i>La ville il est le <u>tuyau</u> du monde</i> ».</p> <p>◆ « * <i>les gens sont généreux et sont <u>amour</u></i> »</p>	<p>Exemples :</p> <p>◆ « * <i>quand les nuages <u>arrivent</u></i> ».</p> <p>◆ « * <i>l'argent est constitué une moyen efficace pour à les gens de partir de la <u>société</u> <u>sociale</u></i> ».</p>	<p>Exemples :</p> <p>◆ « * <i>je vois que cette idée est mal car il <u>compte</u> un grand risque</i> ».</p> <p>◆ « * <i>est un fléau social qui <u>a envoyé</u> notre qui a envoyé les pays</i> ».</p>

Tableau 3 – Confusion entre différents termes

Dans ces exemples, les apprenants auraient pu dire quand il neige au lieu des nuages arrivent, il court un risque au lieu de il compte un risque, un fléau qui a envahi au lieu d'un fléau qui a envoyé. Ces

apprenants, qui n'arrivent pas à trouver le terme adéquat, prouvent que leur lexique est pauvre. Nous pensons que les meilleurs moyens pour s'enrichir lexicalement sont l'écoute et la lecture. Elles permettent de découvrir les termes en situations, c'est-à-dire dans un contexte linguistique. Ils en profiteront pour bien comprendre ce qu'on appelle la polysémie et par conséquent pour s'approprier un lexique riche et varié.

Le deuxième type d'erreurs lexicosémantique qui a attiré notre attention après avoir bien réécouté les différentes productions est celui de la répétition des mêmes termes. Rares sont les apprenants qui savent employer des substituts lexicaux et grammaticaux pour y faire face. La majorité a montré un lexique pauvre et limité. Beaucoup de termes se répètent fréquemment dans la même production orale, chose qui lui fait perdre son harmonie et son charme. En voici un exemple enregistré dans la production orale d'un apprenant faisant partie de la classe de Langues Etrangères : « * Eh L'internet est un phénomène culturel a beaucoup de les utilisateurs et est un réson complexe mon point de vue sur l'Internet est très clair je veux dire que elle est je veux dire que elle est s'alarme à double à double tranche a des bienfaits et des méfaits d'abord il y a beaucoup des parsonnes qui utiliser l'Internet peur l'éducation et l'information eh mais malheureusement ...eh eh ...peur l'éducation et l'information parce que elle a donné des différents services mais malheureusement l'Internet a causé des différents malades comme la diminution des des voir eh enfin l'Internet a mis le monde en petit ville ».

Cette production aurait pu être meilleure si l'apprenant avait utilisé des substituts lexicaux et grammaticaux. Il aurait pu dire par exemple que : *l'Internet est un phénomène culturel et un réseau complexe. Beaucoup de personnes l'utilisent pour s'informer. Ce mass-média a causé... Ces outils peuvent être acquis si l'apprenant s'habitue à lire.*

Le troisième trait négatif remarqué chez les apprenants sur le plan lexicosémantique a un rapport avec ce que les linguistes appellent « barbarismes, Impropropriétés et pléonasmes ». Dans certains cas, des apprenants ont commis des erreurs de vocabulaire touchant la forme du terme (barbarisme) et son sens (impropriété). Dans d'autres, nous avons assisté à l'enchaînement de termes qui expriment la même idée et qui devient une répétition inutile (pléonasme). En voici quelques uns :

barbarismes, Impropropriétés et pléonasmes				
Classe de LE	Classe de LPH	de	Classe de Math	Classe de SE

Exemples :	Exemples :	Exemples :	Exemples :
◆«* avec grâce à l'internet le monde devient un petit village » ◆« *L'Interne t est réson ».	◆«* on trouve à tout toute les facile notre vie ». ◆«*Personnell ement je préfère la vie donne la compagne».	◆« *je pense par moi l'automédication est dangereuse ». ◆« * il y a des cas de mort avec l'automédication »	◆ « *ils ne font pas des des aventures vers l'inconnu ». ◆ « * beaucoup de gens qui fait l'in gration clandestine ».

Tableau 4 – barbarismes, Impropropriétés et pléonasmes

Ces extraits prouvent que l'erreur de barbarisme, d'impropriété et de pléonasmisme est commune. Beaucoup de mots ont été mal utilisés dans leur forme et sens et plusieurs autres se sont enchainés pourtant ils véhiculent le même sens. Elles sont d'une grande ampleur dans les 4 classes. Il était possible de dire tout court: **grâce à** l'Internet, je pense ou pour moi, il y a des cas de morts à cause de, des aventures en évitant vers l'inconnu.

L'abus de termes vagues, la répétition des mêmes termes, les barbarismes, les impropriétés et les pléonasmes étaient très apparents dans leurs interventions. Dans la classe de LG, par exemple, le terme Internet a été répété à maintes fois alors qu'ils auraient pu utiliser des substituts lexicaux et grammaticaux (il, cette nouvelle technologie, etc.). L'emploi des termes vagues a été souvent observé dans la classe

de Mathématiques où certains apprenants ont dit : « *des neiges arrivent, je crois que ce moyen compte un risque » au lieu de dire : il neige, je crois que ce moyen est dangereux. Dans certains cas, des apprenants ont commis des erreurs de vocabulaire touchant la forme du terme (barbarisme) et son sens (impropriété) comme c'est le cas dans ces exemples : « *L'Internet est réson, beaucoup de gens qui fait l'in l'ingratitude clandestine ». Dans d'autres, nous avons assisté à l'enchaînement de termes qui expriment la même idée et qui devient une répétition inutile (pléonasme). En voici quelques uns : « *avec grâce à l'internet, je pense pour moi ». Ces erreurs nous ont boosté à nous mettre à la recherche d'une démarche de prise en charge pédagogique pour y remédier.

2. La phase de recherche théorique des solutions : Stratégies de traitement de l'erreur à l'oral

Dans la deuxième phase, nous nous sommes interrogé sur les démarches à adopter pour les aider à en tirer profit. En effet, nous avons cherché des réponses aux trois questions suivantes : Que faut-il corriger ? Quand faut-il corriger ? Et qui doit corriger ? Des lectures ont été faites dans ce sens. L'auteure qui nous a marqué est Christine TAGLIANTE. Dans son ouvrage intitulé *La classe de langue*, elle a répondu à toutes ces questions. Voici ce qu'elle a proposé comme stratégies de traitement de l'erreur à l'oral :

« Il est important que l'apprenant comprenne qu'il est normal de se tromper et que c'est en se trompant qu'il

progressera. Eviter de corriger soi-même à chaud. Au moment de la correction linguistique, donner toujours en premier à l'apprenant qui a commis l'erreur, l'occasion de se corriger. Solliciter ensuite le groupe classe. Ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve. Dans le cas d'une structure supposée connue, procéder, après la correction, à des activités de rappel de la règle telle qu'elle a été précédemment découverte par les apprenants et à l'élaboration de micro-dialogues de réemploi et de mémorisation. Dans le cas d'une structure nouvelle, procéder à une conceptualisation »⁸.

Dans sa démarche, nous avons ressenti l'intention de « réhabiliter l'erreur »⁹ qui est l'un des principes des approches communicatives et actionnelles. Elle a dédramatisé l'erreur et l'a considérée comme une étape intéressante dans le processus d'enseignement/apprentissage du fle. Pour elle, l'erreur n'est pas une faute. Elle est nécessaire au progrès. « Elle reflète une compétence linguistique transitoire »¹⁰. Son traitement (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique, communicative et culturelle des apprenants. Il faut savoir l'exploiter pour en tirer profit. Ce sont les raisons pour lesquelles nous avons adopté cette démarche.

3. La phase d'application des stratégies de traitement sur l'erreur à l'oral proposées par Christine TAGLIANTE

Dans cette dernière phase, nous avons mis à l'épreuve ses stratégies de traitement de l'erreur à l'oral. Nous avons pris la même classe de LE en réduisant le nombre d'apprenants à 20. Nous avons nous-mêmes suivi cette classe pendant 3 mois en leur dispensant des cours sur le discours exhortatif (troisième projet pédagogique) hors de leurs séances ordinaires. En somme, nous avons fait 24 séances d'une heure.

3.1 Correction systématique ou sélective ?

En nous inspirant de sa démarche, nous avons opté pour la correction des erreurs communes et récurrentes en nous passant de celles qui ne gênent pas l'intelligibilité. Notre sélection a été basée sur trois critères : l'authenticité, la fréquence et la rentabilité. Nous avons modulé constamment l'attention à la forme et l'attention au sens suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants. Nous avons évité la correction systématique parce que si on ne s'en tient qu'aux erreurs, on va négliger l'aspect positif de la performance. En voici quelques unes en fonction de la nature des cours:

cours à caractère linguistique	cours à caractère communicatif
<p>♦Karima a dit: « <i>*Je vous invitez à ne pas s'adonnez à la drogue. Il faut éviter la.</i> » (enregistrée dans la 4^{ème} séance).</p> <p>♦Nabil a dit : « <i>*Je mange des médicaments pour que je suis en bon santé</i> » (enregistrée dans la 10^{ème} séance).</p>	<p>♦Extrait d'une production orale de Yacine : « <i>* Je prie mes camarades à révise bien pour réussite. Ne regarde pas beaucoup le barabole et il faut utilise le après les examens.</i> » (Enregistrée dans la 6^{ème} séance).</p>

Tableau 5 – Erreurs à l'oral en fonction de la nature du cours

Dans ces extraits, les apprenants ont commis des erreurs phonétiques : Ils avaient du mal à prononcer la voyelle orale [y] du verbe *utiliser* et la consonne [p] du nom *parabole* qui n'existent pas dans le système phonétique de l'arabe et du berbère. Ils ont également éprouvé des difficultés morphosyntaxiques. La fille a mal conjugué le verbe performatif *inviter*. Elle l'a conjugué à la personne 5 *vous* alors qu'il fallait le conjugué à la première personne *je*. Les deux garçons se sont aussi retrouvés incapables de mettre les structures syntaxiques qui conviennent après le verbe *prier* « *prier + de* » et la locution conjonctive *pour que* « *pour que + un verbe au subjonctif présent* ». Le premier garçon est également tombé dans le piège de la généralisation

en utilisant le verbe *manger* alors qu'il aurait pu employer le verbe *prendre*. Ainsi dit, comment, quand et qui a corrigé ces erreurs ?

3.2 Autocorrection, intercorrection ou correction ?

En nous appuyant sur la démarche de la même auteure, nous avons beaucoup insisté sur les actions des apprenants. Nous les avons intégrés dans le processus de correction. L'autocorrection et la correction mutuelle ont été privilégiées. Dans la plupart des séances, nous leur avons fait prendre conscience que « l'erreur est humaine » et que l'on apprend et progresse surtout à l'oral grâce aux essais et erreurs. Nous les avons mis dans un climat de confiance et d'acceptation des remarques constructives des autres. La fille, par exemple, n'a pas pu s'autocorriger dans cette phrase (*Il faut éviter la) pourtant nous lui l'avons signalée à deux reprises en reprenant sa phrase, mais un camarade de classe est intervenu en lui disant « il faut l'éviter ». Cette fille a avec sourire accepté la correction de son camarade. Les autres apprenants ont aussi participé à corriger l'erreur du garçon qui n'a pas su conjuguer le verbe au subjonctif présent après « pour que ». Quant à notre intervention, elle se faisait quand il y avait un blocage : Aucun apprenant n'a pu découvrir l'erreur lexicosémantique commise dans ce passage (*je mange des médicaments). Nous sommes intervenu en leur disant que le médicament se prend. Ces trois types de correction ont laissé les apprenants comprendre qu'ils sont responsables et acteurs. L'interaction vécue en classe leur a permis de se libérer et de dépasser

les effets psychologiques des erreurs.

3.3 Correction immédiate ou différée?

Nos moments d'intervention sur leurs erreurs dépendaient de la nature du cours. Celles enregistrées dans les séances d'expressions n'ont pas été corrigées à chaud. Nous avons noté mentalement la structure erronée, sans interrompre la production. Nous avons demandé aux apprenants s'ils ont repéré des erreurs, puis nous avons corrigé en différé. Nous avons clairement expliqué ce qu'il fallait mettre comme préposition après le verbe performatif *prier* « *prier + de+ verbe à l'infinitif* » à la fin de la séance. Dans les cours à caractère linguistique, toutes les erreurs précédentes ont été corrigées sur-le-champ. Dans notre démarche, nous avons privilégié la grammaire implicite parce qu'elle favorise la découverte. Dans toutes nos activités, nous sommes toujours parti des textes pour leur permettre de bien comprendre le sens des mots dans leurs contextes linguistiques.

Conclusion:

Nous nous sommes évertué, dans cet article, à voir l'erreur du point de vue praxéologique tout en nous inspirant des travaux de l'auteure Christine Tagliante. Notre application a été menée dans des classes du secondaire algérien et qui consistait principalement à traiter les erreurs d'apprenants à l'oral en essayant de mettre en exergue le quoi, le quand et le qui de la procédure d'intervention pédagogique. Les stratégies de traitement de l'erreur à l'oral adoptées, bien que la durée d'application soit courte, étaient fructueuses. En trois mois,

nous avons pu aider les apprenants à prendre la parole, à libérer leurs erreurs et à s'impliquer dans le processus de prise en charge de ces erreurs. Beaucoup d'entre elles ont disparu grâce à l'interaction et la modération dans la correction.

Le post-test que nous avons fait nous a fourni des preuves: La comparaison des productions orales enregistrées dans la dernière semaine du troisième mois à celles des premières séances a révélé toute une amélioration: Le nombre d'erreurs à l'oral chez la plupart des apprenants a été réduit et le nombre d'intervenants a augmenté. Les déclarations des apprenants étaient également notre deuxième protocole qui nous a permis d'affirmer cette progression: les apprenants ont pris conscience de leurs erreurs et ont compris que l'on apprend à parler en parlant et sans avoir peur de l'erreur. Karima parmi tant d'autres a déclaré: « *ça y est Monsieur, je ne suis pas peur de l'erreur. Je vais toujours intervenir. Ce n'est pas la fin du monde.* ».

Références bibliographiques

- 1- Jacques, FIARD et Emmanuèle, AURIAC. « *L'erreur à l'école* ». France, septembre 2007.p 9
- 2- Jean Pierre, ASTOLFI. « *L'erreur, un outil pour enseigner* ». ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. 1997. P 37
- 3- Gérard, DE VECCHI et Nicole, GARMONA-MAGNALDI. « *Faire construire des savoirs* ». France. Hachette Education. 1998. P 47
- 4- Marie-Françoise, NARCY-COMBES. « *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris. Ellipses. 2005. P17
- 5- Martine Marquilló, LARRUY. « *L'interprétation de l'erreur* ». CLE International. Août 2006. P 6
- 6- Programme de français de 3^e année secondaire. Algérie. ONPS. 2007-2008. P 4
- 7- Enquêtes réalisées dans le cadre de notre travail de doctorat ; janvier 2013 (dans quatre lycées, Sétif, Algérie).
- 8- Christine, TAGLIANTE. « *La classe de langue* ». Paris. CLE international. Septembre 2006. P156
- 9- Christian, PURIN, Paola, BERTOCCHINI et Edwige, COSTANZO. « *Se former en didactique des langues* ». Ellipses. 1998. P36
- 10- Christine, TAGLIANTE. Op.cit. P.156