UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Contribution pédagogique à l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement- apprentissage de la grammaire au 4ème cycle fondamental. Enquête menée dans quelques classes de 9ème année fondamentale de la DCE Matana

Niyongabo, Christophe; Sous la direction de : Dr Willy Ngendakumana

2023
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1735

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

CONTRIBUTION PEDAGOGIQUE À L'ANALYSE ET TRAITEMENT DE L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AU 4ème CYCLE FONDAMENTAL. ENQUÊTE MENÉE DANS QUELQUES CLASSES DE 9ème ANNÉE FONDAMENTALE DE LA DCE MATANA.

Par :

Christophe NIYONGABO

Sous la direction de :

Dr Willy NGENDAKUMANA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, décembre 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr Pierre Claver MUKARABE

Directeur : Dr Willy NGENDAKUMANA

Secrétaire : Pr Remy NDIKMAGENGE

DÉDICACE

A mon regretté père ;

A ma chère Mère ;

A mes frères et sœurs ;

A vous tous qui me sont chers ;

A tous ceux qui aiment la langue française ;

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier sincèrement Dr Willy NGENDAKUMANA qui, malgré tant de préoccupations, a accepté de diriger ce mémoire. Nous lui sommes beaucoup reconnaissant pour sa disponibilité, ses orientations, ses conseils et sa bonne compréhension.

Notre profonde reconnaissance est particulièrement adressée aux membres du jury qui ont accepté de lire mon travail et de l'enrichir de leur savoir et expérience scientifique.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs, intervenants et toutes personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire au secondaire et particulièrement les professeurs de l'Université du Burundi et de l'École Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir être et qui ont muri notre esprit de recherche.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en 9ème année Langues de la DCE Matana, qui ont répondu à nos questions sur la contribution didactique de l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement- apprentissage de la grammaire. Nous remercions corolairement tous les directeurs qui nous ont accueillie et accepté de nous donner la permission pour que nous ayons l'accès aux copies des apprenants. Ils ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

Nos remerciements finaux et non les moindres vont à nos camarades de classe et tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué dans l'élaboration de ce travail. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

A toutes ces personnalités, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

Christophe NIYONGABO

RESUME

La grammaire s'avère une étape incontournable de la maîtrise du français chez les apprenants du cycle Fondamental. Cependant, son enseignement-apprentissage se heurte à de nombreux défis en l'occurrence la non-maitrise par un bon nombre d'enseignants des pratiques de la pédagogie de l'erreur comme moyen efficace d'emmener les apprenants vers la maîtrise du français. Nous estimons que l'analyse et le traitement de l'erreur contribuent à la réussite des objectifs de l'enseignement du français en général, et de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en particulier. Les résultats issus de l'enquête par le questionnaire et l'analyse des copies des apprenants menés auprès des différents enseignants des classes de la 9e année Fondamentales de la DCE Matana en DPE Bururi, révèlent que l'analyse et traitement de l'erreur ne sont pas efficacement exploités. Ces mêmes résultats montrent que les enseignants ne maîtrisent pas les pratiques de la pédagogie de l'erreur ce qui influe négativement sur la maîtrise de la grammaire en général et du français en particulier.

Mots clés : Enseignement-apprentissage de la grammaire, erreur, pédagogie de l'erreur.

ABSTRACT

Grammar is an essential step in mastering French for learners in the basic cycle. However, its teaching-learning comes up against numerous challenges, in this case the lack of mastery by a good number of teachers of the practices of error pedagogy as an effective means of taking learners towards mastery of French. As we believe, the analysis and treatment of errors contribute to the success of the objectives of French teaching in general, and the teaching-learning of grammar in particular. The results from the survey by the questionnaire and the analysis of the learners' copies carried out with the different teachers of the 9th year basic classes of the DCE Matana in DPE Bururi, reveal that the analysis and treatment of the error does not are not effectively exploited. These same results show that teachers do not master the practices of error pedagogy, which negatively influences the mastery of grammar in general and French in particular.

Keywords: Teaching-learning of grammar, error, pedagogy of error

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DÉDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX ix
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS x
AVANT-PROPOS xi
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Choix et motivation du sujet 3
2. Problématique 3
3. Hypothèse de recherche 6
3.1. Hypothèse générale 6
3.2. Les hypothèses spécifiques 6
4. Objectifs de recherche 6
4.1. Objectif général 7
4.2. Objectifs spécifiques 7
5. Méthodologie de recherche 7
6. Délimitation du sujet 7
7. Articulation du travail 8
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE 9
I.1. Élucidation des concepts clés 9
I.1.1. La didactique 9
I.1.2. La grammaire 11
I.1.3. Notion d'erreur 12
I.1.3.1. Définition 12
I.1.3.2. Erreur Vs Faute 13
I.2. Enseignement-apprentissage 15
I.2.1. Enseignement 15
I.2.2. Apprentissage 16
I.3. Enseignement-apprentissage de la grammaire et stratégies de développement de la compétence grammaticale 18
I.3.1. L'enseignement de la grammaire dans la méthode traditionnelle 18

I.3.2. La méthode directe 18
I.3.3. La méthode audio-orale 19
I.3.4. La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) 20
I.3.5. La méthode communicative 21
I.3.6. La perspective actionnelle 23
I.3.7. L'apport de la grammaire dans l'enseignement -apprentissage du FLE 25
CHAPITRE II : LA PÉDAGOGIE DE L'ERREUR 27
II.1. Historique de la pédagogie de l'erreur 27
II.2. L'erreur dans les différentes approches didactiques 28
II.3. La source des erreurs 31
II.3.1. L'interférence de la langue maternelle 32
II.3.2. Système d'interlangue 33
II.3.3. La situation didactique : "l'environnement de travail" 34
II.3.4. Analyse des erreurs 35
II.3.5. Apport de l'analyse des erreurs 36
II.3.6. Traitement de l'erreur 38
II. 3.6.1. Traitement de l'oral 39
II.3.6.2. Démarche adoptée pour corriger 39
II.3.6.3. Traitement appliqué à quel type d'erreur 40
II.3.6.4. Traitement de l'erreur à l'écrit 41
II.3.6.5. Quelle démarche adoptée pour corriger ? 41
II.3.6.6. Quel traitement appliqué à quel type d'erreur ? 42
II.3.6.7. La pédagogie différenciée au service de la remédiation 45
II.3.6.8. La remédiation pédagogique 45
II.3.6.9. La remédiation immédiate et différée 46
II.3.6.10. Dispositifs de remédiation 49
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 53
III.1. Choix des instruments de recherche 53
III.1.1. La méthode documentaire 54
III.1.2. Enquête par questionnaire 54
III.1.2.1. La conception du questionnaire 56
III.2. Présentation du lieu d'enquête 57
III.2.1. Population d'enquête 58
III.3. L'échantillon 60
III.4. La pré-enquête 62
III.5. Enquête proprement dite 62

III.6. Dépouillement du questionnaire 63
III.7. Présentation de l'analyse des copies 63
III.7.1. Echantillon des copies 64
III.7.2. Dépouillement des copies 64
CHAPITRE IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 65
IV.1. Analyse des résultats du questionnaire 65
IV.1.1. Identification des enseignants 65
IV.1.2. Le niveau des enseignants 66
IV.1.3. Expérience professionnelle 67
IV.2. Analyse du questionnaire proprement-dite 67
IV.2.1. Moyen de détection des erreurs 68
IV.2.2. Contenu des évaluations 69
IV.2.3. Correction des copies d'évaluation 70
IV.2.4. Analyse critique des copies 71
IV.2.5. La typologie des erreurs 71
IV.2.6. La pratique de la gestion des erreurs 72
IV.2.7. Connaissance des enseignants sur la pédagogie de l'erreur 73
IV.2.7.1. La pédagogie de l'erreur dans la formation initiale des enseignants. 73
IV.2.7.2. La formation continue 74
IV.2.8. L'erreur dans l'enseignement -apprentissage 76
IV.2.9. Analyse et traitement de l'erreur au service de l'enseignement du FLE 79
IV.3. Résultats de l'analyse des copies 81
IV.3.1. Corpus d'analyse 81
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 91
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 95
ANNEXES 103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La distinction entre "erreur" et "faute 15
Tableau 2 : Historique de la pédagogie de l'erreur 29
Tableau 3 : Processus de médiations et remédiation des erreurs 44
Tableau 4 : La remédiation immédiate et remédiation différé 47
Tableau 5 : Les dispositifs de la remédiation 50
Tableau 6 : Répartition de la population d'enquête 59
Tableau 7 : Les écoles échantillonnées 61
Tableau 8 : Les écoles pris comme échantillons pour l'analyse des copies 64
Tableau 9 : Répartition et identification de niveau d'étude des enseignants enquêtés 66
Tableau 10 : L'expérience des enseignants enquêtés 67
Tableau 11 : Moyens de détection des erreurs pour les enseignants 68
Tableau 12 : Répartition de contenu des évaluations. 69
Tableau 13 : Pratique de la pédagogie d'erreurs en classe des enseignants enquêtés. 72
Tableau 14 : Suivi de cursus de formation sur la pédagogie de l'erreur chez les enseignants enquêtés 73
Tableau 15 : Participation à la formation continue des enseignants 74
Tableau 16 : Organisation des séances de correction des exercices en classe 76
Tableau 17 : Identification des enseignants qui préparent les leçons répondants aux erreurs identifiées sur les copies 77
Tableau 18 : La fréquence des séances de la remédiation des erreurs identifiées sur les copies 78
Tableau 19 : La prise en compte de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage du français 80
Tableau 20 : Tableau récapitulatif des erreurs identifiées sur les copies des apprenants 82

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A.C : Approche Communicative

AC : Analyse Contrastive

BUJA. : Bujumbura

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CEPEC : Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil

Cf. : Confert

CNRLT : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

DEA : Diplôme des Études Approfondies

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

E.S.F : Edition sans Frontières

ECOFO : École Fondamentale

E.N.S : Ecole Normale Supérieure

F.O.S : Français sur les Objectifs Spécifiques

FLE : Français Langue Étrangère.

FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

INRP : Institut national de recherche pédagogique

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée.

LLAF : Langue et Littératures Africaines

LLF : Langue et Littératures Françaises

MEESRS : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

P.U.G : Presses Universitaires de Grenoble

PUF : Presses universitaires de France.

RD : Remédiation différée

RI : Remédiation immédiate

SGAV : Structuro-global audio-visuel

UB : Université du Burundi

AVANT-PROPOS

Au Burundi, les finalités de l'école fondamentale sont l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Pour y arriver, L'enseignement du français, par exemple, va y contribuer.

Dans l'enseignement- apprentissage des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange. L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Considérant ce statut, l'erreur fait partie intégrante de toute pratique didactique, Cependant, la diminution de ses erreurs est un signe d'une bonne maîtrise du contexte des connaissances, ce dernier est omniprésent dans l'acte d'apprentissage. Ainsi, en pédagogie, l'erreur est considérée comme une pratique négative. Et, pas mal d'enseignants ne considèrent pas les théories de la notion d'erreur et son traitement lors de la dispense de la leçon en classe de FLE.

La présente étude cherche donc à apporter une contribution à l'amélioration des pratiques de l'enseignement apprentissage de la grammaire à base des théories de l'analyse et traitement de l'erreur qui sont les deux entités de la pédagogie de l'erreur. Pour réaliser cette étude, nous avons en premier lieu recueillis des informations auprès des enseignants. Il était question d'avoir les résultats en rapport avec les pratiques de l'analyse et traitement de l'erreur et la conception de la notion d'erreur sans oublier la place accordée cette dernière en classe.

En deuxième lieu, il a été aussi question de l'analyse des copies des apprenants. L'objectif était donc de se rendre compte quel type d'erreurs que les apprenants commettent lors des productions écrites en français.

En définitive, cette recherche a révélé que certains enseignants ne maîtrisent pas les théories de l'analyse et traitement de l'erreur et ne sont pas prises en considération. De cette même recherche à base de ses résultats a prouvé que la non maitrise de la pédagogie de l'erreur est à l'origine e la récurrence des erreurs dans les productions écrites des apprenants de la 9ème Année Fondamentale.

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches effectuées en didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit contribue au processus de l'acquisition de la langue tant maternelle que seconde ou étrangère. Dans cette perspective, J.-P. Astolfi (2004 : 27) affirme que : « L'apprentissage n'est pas un processus linéaire. Il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs […]. Il y a donc, pour les élèves, un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte ».

Au Burundi, les finalités de l'école fondamentale sont l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Comme l'indique P. Nduwingoma (2018 : 44), Ces finalités : « visent à préparer des hommes et des femmes conscientes de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part active dans le développement économique et social de la collectivité. »

Pour y arriver, l'élève doit être doté d'une pluralité de compétences comme le souligne le curriculum du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MEESRS, 2015). L'enseignement du français, par exemple, va y contribuer. Les objectifs de l'enseignement de cette discipline sont de permettre à l'apprenant de suivre les apprentissages dans toutes autres disciplines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie scolaire et socioprofessionnelle.

Ainsi, l'acquisition de la grammaire est une étape essentielle vers la maitrise du français langue étrangère (FLE). Elle est le point de départ pour maitriser la langue. La grammaire française se caractérise par sa difficulté. Pour cela, l'enseignant doit faire son possible pour aider ses apprenants à acquérir la compétence grammaticale. Comme l'indiquent Chiss et David, (2011 :136) : « La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives ». Cette tâche n'est pas facile. Donc, l'enseignant doit varier des dispositifs d'enseignement spécifiques garantissant l'acquisition de cette compétence.

Les erreurs, qu'elles soient inusitées ou récurrentes, s'avèrent un outil incontournable pour enseigner et apprendre. Elles constituent la substance, la matière première, à partir de laquelle se construit l'interaction entre apprenant et ses pairs ou apprenant et son enseignant.

Dans cet ordre d'idées J. Ravenstein et G. Sensevy (1993 : 83) soulignent que :

> *« L'erreur, par le discours qu'elle provoque, par le message qu'elle envoie, par les repères qu'elle crée, est bel et bien le principal vecteur de la communication sur ce qui façonne pour l'essentiel de la relation didactique : enseigner, apprendre… et montrer ce que l'on sait*. »

Il ressort de cela que le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans la mesure où l'erreur n'est plus fatale mais un élément essentiel pour cimenter les connaissances et habiletés langagières. Ainsi, pour acquérir la compétence grammaticale, le retour réflexif de l'apprenant sur l'erreur est une voie efficace pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée et son emploi à bon escient en situation-problème. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur devient son outil adéquat de régulation pédagogique comme la stipule le CECR en soulignant les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant de façon suivante :

a. toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant ;

b. la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs ;

c. toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance) ;

d. les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun ;

e. les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître ;

f. on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication ;

g. les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées.

CECR (2001 : 118).

Dans cette logique, l'analyse et traitement de l'erreur permet à l'enseignant de revoir ses démarches pédagogiques afin de pallier les lacunes des apprenants.

1. Choix et motivation du sujet

Le choix de notre sujet de recherche s'inspire non seulement de la politique linguistique du Burundi, mais aussi des objectifs généraux et spécifiques d'enseignement-apprentissage du français en général, et de la grammaire en particulier. Notre réflexion part du fait que les théories de la notion d'erreur et son traitement ne sont pas suffisamment exploitées pendant l'acquisition de la compétence grammaticale.

Or, pendant nos activités de stage de fin du cycle de Baccalauréat et pendant les activités de bénévole que nous avons effectuées, nous avons constaté avec amertume que le niveau des apprenants en compétences grammaticales laisse à désirer.

De plus, certains enseignants ne sont pas informés sur l'apport didactique de l'analyse et traitement de l'erreur de l'apprenant pendant le processus d'enseignement-apprentissage étant donné que l'erreur constitue un outil pédagogique qui renseigne à l'enseignant sur le niveau de compétence de ses apprenants par rapport aux objectifs poursuivis.

Pour l'essentiel, notre travail apportera une contribution, petite soit-elle, à l'amélioration des pratiques enseignantes de la grammaire au 4ème Année cycle Fondamental.

2. Problématique

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenté d'y remédier. Nombreux sont les enseignants de langue qui considèrent que le problème émane des apprenants. Or, notre expérience nous a permis de nous rendre compte du fait que l'enseignant devait, pour remplir au mieux sa fonction, se remettre en question, prendre du recul sur sa pratique et s'appuyer sur des

stratégies méthodologiques variées, afin d'adapter au mieux son intervention à chaque situation d'enseignement-apprentissage.

Pour le cas du 4e cycle fondamental, il s'observe des lacunes dans la qualité des productions orales et écrites des apprenants. Étant donné que la grammaire est le point de départ pour maîtriser la langue, pas mal d'apprenants terminent le cycle fondamental sans savoir comment structurer correctement une phrase tant à l'oral qu'à l'écrit. Quand l'on observe les copies de production écrite des apprenants, force est de constater qu'il y a beaucoup de mélanges de langues liés aux formes et structures syntaxiques de la langue maternelle, le Kirundi et le français ou d'autres langues enseignées comme le kiswahili et l'anglais. Quant aux productions orales, les apprenants commettent beaucoup de fautes d'interférence linguistiques du fait qu'ils pensent en kirundi ou en Kiswahili et font le transfert en français. Cela étant ces difficultés ne sont pas corrigées par certains enseignants de l'ECOFO du 4eme cycle et, entravent par la suite le développement des compétences langagières des apprenants.

Or, corroborant l'idée d'A. Giordan et al. (2013 : 4), dans le cadre scolaire, université comprise : « l'erreur devient au mieux pour l'enseignant une perle pour en rire et pour l'élève/l'étudiant une faute souvent mal vécue et radicalement sanctionnée ».

Au point que très souvent, l'apprenant ne peut plus apprendre et, le plus souvent se décourage, jusqu'à perdre la confiance en soi.

Tout compte fait, certains enseignants, au lieu de considérer l'erreur comme un indicateur et outil d'enseignement-apprentissage, demeurent dans l'ignorance selon laquelle l'erreur est une entrave dans l'acquisition de la langue étrangère.

L'apprenant est alors fortement pénalisé ou stigmatisé ce qui va laisser des conséquences à l'apprenant sur son développement de la compétence communicative. J-P. Cuq et I. Gruca (2005 :389) abondent dans cette perspective en précisant que :

> *« L'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales mentales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de la langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler ».*

Dans ce même ordre d'idée, certains didacticiens soulignent l'importance de l'analyse et traitement de l'erreur. Ainsi, Giacobbe cité par Cécile Desoutter (1990 : 116) dans son article précise l'origine de l'erreur dans l'acquisition des compétences langagières en langue seconde ou étrangère en ces termes :

> *« L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes. Puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de transfert. Si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'interférences ».*

Effectivement, dans une classe de FLE, l'apprenant trouve des difficultés à énoncer ou transcrire un message en utilisant la langue cible. De ce fait, ce dernier est sujet d'erreurs sur plusieurs niveaux de cette langue, à savoir, le niveau morphologique, syntaxique, phonologique et surtout grammatical.

À ce sujet, A. Brahim (1992) cité dans GLOTTOPOL (2005 : 63) affirme que « la cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celle-ci provient des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles. »

Dans la logique de trouver la source des erreurs et de contribuer enfin à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, nous nous sommes posé des questions suivantes :

a) Pourquoi les productions orales et écrites des apprenants restent lacunaires ?

b) Les enseignants du 4eme cycle de l'ECOFO prennent-ils en considération les principes de la pédagogie de l'erreur pendant le processus d'enseignement de la grammaire ?

c) En quoi l'analyse et le traitement de l'erreur contribuent-t-ils à l'amélioration de l'enseignement- apprentissage de la grammaire au 4eme cycle de l'école fondamentale ?

Les réponses à ces différentes questions apporteront une contribution, petite soit-elle, à enseigner efficacement les notions de grammaire, levier du développement des compétences langagières.

3. Hypothèse de recherche

Partant de l'idée de G. De Landeshere (1976 : 56) selon laquelle, *« l'hypothèse de recherche est une intuition que le chercheur a dès le début de sa recherche à l'issue de son investigation »,* nous avons formulé l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques qui sont des réponses provisoires apportées aux différentes questions de notre problématique de recherche.

3.1. Hypothèse générale

Les facteurs liés à la non-maîtrise de la pédagogie de l'erreur seraient à l'origine de la baisse du niveau des apprenants en compétences langagières.

3.2. Les hypothèses spécifiques

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse générale, nous l'avons subdivisée en trois hypothèses spécifiques suivantes :

1. Les erreurs récurrentes dans les productions orales et écrites des apprenants émaneraient de la posture des enseignants face aux erreurs des apprenants.
2. Les enseignants du 4e cycle de l'école fondamentale burundais seraient mieux outillés en termes des principes de la pédagogie de l'erreur.
3. La prise en compte de l'analyse et de traitement de l'erreur contribuent à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et à la réussite des objectifs de l'enseignement du français.

4. Objectifs de recherche

Tout travail scientifique a des objectifs à poursuivre. Ainsi, notre travail de recherche cherche à atteindre un objectif général et des objectifs spécifiques.

4.1. Objectif général

L'objectif général de notre travail de recherche est de déterminer à quel point l'analyse et le traitement de l'erreur contribue à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et à la réussite des objectifs de l'enseignement du français.

4.2. Objectifs spécifiques

Pour atteindre à notre objectif général, nous nous sommes fixés des objectifs spécifiques suivants :

a. Identifier les sources des erreurs nocives des apprenants du 4eme cycle fondamental burundais dans leurs productions orales et écrites.

b. Proposer des démarches méthodologiques efficaces de remédiation pour développer la compétence grammaticale et communicative des apprenants du 4eme cycle fondamental burundais.

c. Montrer la plus-value de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

5. Méthodologie de recherche

Pour mener à bien notre sujet, notre méthodologie de recherche consiste avant tout à un travail de recherche documentaire. La documentation consistera à la consultation de différents ouvrages, les articles et les dictionnaires académiques. Après avoir fait une recherche documentaire, nous procéderons ensuite à un travail de recherche sur terrain.

Pour cela, nous allons soumettre un questionnaire d'enquête à notre population qui sera prise comme échantillon d'enquête. Pour se rendre compte de la réalité de la situation classe, nous procèderons également à l'observation des pratiques enseignantes de la grammaire. Enfin, nous allons collecter les données de notre recherche pour les analyser et interpréter les résultats en les confrontant les uns aux autres.

6. Délimitation du sujet

La notion de l'erreur joue un rôle important dans le développement de l'enseignement d'une langue étrangère. L'enjeu est de taille car l'enseignement de la grammaire influe tout le processus de l'acquisition de quatre compétences langagières.

Notre travail de recherche se limitera sur les enjeux de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire au 4e cycle de l'enseignement fondamental burundais.

Comme ce champ d'activité de recherche est très vaste, nous avons jugé bon de focaliser notre enquête sur les classes de 9e Année Fondamentale de quelques établissements de la DCE de MATANA. De surcroît, c'est à ce niveau que les apprenants doivent améliorer leurs connaissances grammaticales afin de terminer le cycle Fondamental avec un bagage suffisant qui leur permettra de produire des actes de communication naturelle et fluide en français langue étrangère.

7. Articulation du travail

Pour bien mener notre travail de recherche, nous l'avons subdivisé en deux parties. La première partie purement théorique comporte deux chapitres. Le premier chapitre intitulé **« Cadre conceptuel et théorique ».** Nous allons focaliser en premier lieu notre attention sur la définition et l'élucidation des concepts clés de notre sujet de recherche. En second lieu, nous passerons en revue, de l'évolution méthodologique d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Le second chapitre est intitulé **La pédagogie de l'erreur.** Il est question de souligner la plus-value des principes de la pédagogie de l'erreur comme méthode efficace et incontournable pour donner un réconfort au développement des compétences grammaticales et communicatives des apprenants du 4e cycle fondamental.

La deuxième partie est consacrée au cadre pratique du travail est comprend également deux chapitres.

Le troisième chapitre est réservé au Cadre **méthodologique de la recherche**, c'est-à-dire que nous allons décrire les outils de recherche, des techniques d'échantillonnage et de la collecte des données. Le dernier chapitre qui est le quatrième concerne la **Présentation, analyse et interprétation des résultats**. Dans ce dernier, nous allons confronter les données recueillies les unes des autres afin de confirmer ou infirmer les hypothèses de notre recherche et proposer notre contribution méthodologique d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

I.1. Élucidation des concepts clés

Le sujet de notre travail comporte certains mots clés sur lesquels se fondent son articulation et son sens sémantique. Selon le domaine d'intervention du rédacteur, tout travail de recherche véhicule une information ou un enseignement. Alors, dans l'optique d'être précis envers le lecteur, le rédacteur doit essayer d'enlever tout risque d'ambigüité sémantique que renferme le sujet.

Dans le cadre de notre recherche s'inspirant du domaine dans l'enseignement-apprentissage, nous trouvons utile d'élucider certains concepts : La didactique, grammaire, l'erreur, et enseignement-apprentissage.

I.1.1. La didactique

Notre travail de recherche s'oriente dans la didactique du français en tant qu'une langue étrangère. La clarification du terme « *didactique* » semble nécessaire pour bien orienter me sujet de recherche. D'une façon générale, Le mot didactique vient de la langue grecque « didaskein ». Il signifie enseignement et « tékne » indique l'art, « l'art d'enseigner ». Selon les différents domaines d'application et auteurs, ce vocable peut avoir plusieurs définitions.

Potvin et al. (2020 : 7) affirment que « définir simplement le terme *« didactique »* est un défi de taille ». Ainsi, beaucoup des chercheurs se sont intéressés dans le but de bien montrer la clarification du terme « *didactique* ».

D'après J. Therer (1992 : 6), « au cours de l'histoire, l'appellation didactique a pris plusieurs significations ».

Selon P. Martinet (2006 : 8), « la position didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage ». Le concept « didactique » est apparu dans les années 60-70 afin d'introduire une ligne de démarcation entre l'activité d'enseigner (didactique) et celle liée à l'apprentissage (pédagogie) qui est la gestion de la classe pour favoriser l'apprentissage. Dans le domaine éducatif, la didactique est un concept complexe.

Quant à G. Miaret (1979 :12), la didactique en tant qu'un « ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement ». De cela, G. Vergaud (1985) ajoute que « La didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit. »

En effet, R. Legendre (1988 : 65) va trop loin et nous fournit deux définitions du concept « didactique », une générale et une autre spécifique : « La didactique est une discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes de la relation SOMA (Sujet-Objet-Milieu-Agent) au sein d'une situation pédagogique. Discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique. »

A la lumière de cette définition nous constatons que tout apprentissage dirigé implique la mise en rapport de trois entités : l'apprenant (le sujet), l'enseignant (l'agent), et l'objet (l'appris). Ces trois pôles sont liés par trois types de relations : didactique (agent-objet), apprentissage (sujet-objet) et enseignement (agent-sujet). Ces relations ont pour cadre un milieu (ou un environnement) que constitue l'école, l'université, mais aussi la communauté socio-culturelle tout entière.

R. Legendre (1988 : 67) ajoute que :

> « *La didactique est une discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continuelle d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif.* »

Concernant cette seconde définition, elle nous renseigne que certains emploient le concept « didactique » comme synonyme de « pédagogie » ; la didactique appartient au domaine des connaissances et il a rapport aux méthodes de l'enseignement, alors que la pédagogie couvre tout, des finalités aux processus d'apprentissage et du cognitif au socio-affectif.

En conclusion, l'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie. En didactique, l'accent est mis sur les contenus à enseigner, donc sur l'acquisition ; la pédagogie quant à elle, est cette activité qui implique une relation entre l'enseignant et l'apprenant et qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs, donc sur la qualité de l'acquisition.

I.1.2. La grammaire

La grammaire est un terme qui revêt plusieurs acceptions qui varient selon les disciplines, les théories et le contexte dans lequel il s'emploie. H. Besse et R. Porquier (1991 : 11) définissent ce terme comme : « Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée ».

D'après le CNRLT : « La grammaire (…) est l'ensemble de règles conventionnelles (variables suivantes les époques) qui déterminent un emploi correct (ou un bon usage à) de la langue parlée et de la langue écrite ».

La littérature nous renseigne que le terme grammaire connaît plusieurs acceptions et se prête à des interprétations multiples variant au gré des théories linguistiques considérées.

Quant à G. Petiot (2012 : 5) écrivait en examinant la notion de grammaire comme suit :

> *« (…) la discipline scolaire, qui ne nous a pas passionnés, mais c'est aussi se savoir acquis pendant notre enfance, de façon spontanée, dont nous ne sommes pas bien conscients et qui nous permet de parler et de comprendre ce nous dit (…). La grammaire est aussi un domaine de connaissances réfléchies, organisées, explicites, qui permettent de comprendre ce qu'une langue. »*

De cette citation, l'enfant qui apprend la grammaire à travers la langue française n'a pas ce savoir spontané car il n'est placé devant sa langue maternelle. De son coté, il ne fait que suivre et assimile les règles proposées par son enseignant.

La maîtrise des éléments grammaticaux permet de construire des phrases et des textes, et aide également à perfectionner l'orthographe, notamment dans les langues qui contiennent des marques morphologiques muettes telles que le français.

Par conséquent, de toutes les définitions que nous proposent les linguistes et la littérature, nous retenons celle suggérée par J. Dubois et al. (1973 : 238) en ce qu'elle nous semble assez claire et complète : « La description des morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes et de leurs combinaisons pour former des mots ou des phrases »

De toutes ces explications, nous constatons que la grammaire est la science qui étudie les éléments d'une langue et ses combinaisons. Elle est par ailleurs, l'art de parler et d'écrire une langue.

I.1.3. Notion d'erreur

Exploiter l'erreur pour la rendre profitable pour l'apprenant revendique d'abord une prise de conscience de ce qu'elle recèle. En fait, cette notion n'est pas aussi simple que l'on croit, elle est souvent dans la vie quotidienne synonyme de **faute**, bien que ces deux termes puissent être opposés.

A cet égard, il est inévitable d'élaborer une définition précise de ces deux termes, pour voir ce qui les distingue, à la fois d'un point de vue sociologique et d'un point de vue didactique**.**

I.1.3.1. Définition

Selon le Petit robert, (2011 : 921), le terme **erreur** vient du verbe latin *error*, d'*errare* qui est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. »

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir. Certains didacticiens comme R. Porquier et U. Frauenfeld er (1980 : 36) soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue. Ils s'expriment en ces termes : « *L'erreur peut (…) être définie par rapport à la langue cible soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner l'erreur à une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* »

Pour Cuq, J-P et Alli (2004 :192), l'erreur est définie comme « L'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue ». Pour eux, l'erreur n'est pas considérée comme un signe de sanction et d'échec, comme l'indice transitoire d'un stade particulier du parcours d'apprentissage. Donc, l'erreur se définit comme un phénomène linguistique qui ne respecte pas les règles et la structure profonde de la langue. C'est ce qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant.

Ainsi, L-M. Martine (2003 :120) soutient que l'erreur se réalise d'un savoir incomplet ou manque de connaissances parce qu'elle est connue comme : « *Partie du processus du traitement de l'information. C'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation.* »

De ce qui précède, il résulte que, dans le cadre scolaire, l'erreur se voit comme un bon processus pédagogique. Elle est considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage. Elle est une étape nécessaire et obligatoire pour construire de nouvelles connaissances. Dans ce contexte, l'erreur est inévitable dans un parcours normal d'apprentissage.

Pour l'enseignant, l'erreur à un statut très spécifique, elle est indispensable, car elle lui permet de se rendre compte de ses stratégies d'apprentissage, et de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, de même, l'erreur est un indicateur qui permet d'identifier et d'évaluer les acquis des apprenants. Pour l'apprenant, l'erreur à un statut profitable qui sera le moteur de l'évolution et de la progression dans l'appropriation d'une langue étrangère.

I.1.3.2. Erreur Vs Faute

Il importe avant tout de distinguer la faute de l'erreur pour pouvoir bâtir un didactique constructiviste centrée sur l'erreur. D'abord, les fautes sont liées à la performance (un locuteur est immédiatement conscient lorsqu'on attire son attention sur elles.

Il peut l'éviter et aussi faire lui-même la correction parce qu'il connaît très bien la règle du système linguistique. Mais suite à certains facteurs tel que : le stress, la fatigue, le manque de confiance en soi, le temps, etc. l'apprenant n'utilise pas la forme attendue.

Les didacticiens R. Galisson et D. Coste (1976 : 215) s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, cette dernière est définie comme suite *:* « la faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la forme choisie. »

En revanche, les erreurs se font d'une façon inconsciente et involontaire ; elles sont liées à la compétence. C'est-à-dire l'apprenant souffre d'une méconnaissance ou bien d'une connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible. Ce qui l'amène à commettre ce qu'on appelle « des erreurs »

Pour J-P. Astolfi, (1992 : 45) l'erreur est considérée comme un signe de l'apprentissage : « c'est la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant toute reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom. »

D'après cette citation ; l'erreur est plus une trace qui révèle la compétence effective de l'apprenant à un stade donné, qu'un signe de déficit dont souffre ce dernier. Ainsi, selon les partisans de ce point de vue, ces erreurs doivent faire l'objet d'une profonde analyse afin de permettre à l'enseignant de poursuivre et de guider la progression de l'interlangue de l'apprenant.

Alors, pour mieux comprendre la distinction entre l'erreur et la faute ce tableau récapitulatif va nous expliquer ses dernières :

Tableau 1 : La distinction entre "erreur" et "faute

Faute	**Erreur**
-Manque de règles de loi, « ne respecte pas la règle »	- Se caractérise par L'incertitude, le manque de jugement
- Elle est consciente, est commise en connaissance, c'est à dire en plein conscience	Inconsciente et involontaire « on ne connaît pas la règle »
-La performance : l'apprenant est dans une situation Consciente de sa faute, il peut la corriger. -il n'existe pas de performance dans la faute	- Manque de compétence c'est-à-dire l'apprenant souffre d'une méconnaissance. - Il n'existe pas de compétence dans l'erreur
-Il s'agit d'un manque de performance	-Problème liée à la compétence. -Manque de connaissance ou bien des connaissances préalables.

Source : S**.** Boucena (2019 :17)

Pour conclure, la faute n'est pas considérée comme erreur, Par conséquent, il faut éviter toute sorte d'utilisation de cette notion « faute », particulièrement, dans la situation d'enseignement /apprentissage. Donc, il faut bien privilégier l'utilisation du terme erreur dans le processus de l'enseignement que celui de la faute.

I.2. Enseignement-apprentissage

I.2.1. Enseignement

D'après le modèle transmissif, **enseigner** signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate (Barnier 2008). Mais avec le courant constructiviste, R. Vienneau (2011) cité par M. Alipour (2018 :11) précise que : « enseigner signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant ».

Tandis que selon l'approche socioconstructiviste, nous retenons la définition de D. Raymond (2006 : 121) qui conçoit l'enseignement comme suit *: « C'est une activité qui consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables*. »

Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés.

Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. Il insiste sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

I.2.2. Apprentissage

Étymologiquement, le concept apprentissage vient du mot latin « *apprehendere* », qui signifie saisir, comprendre. Selon l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant. Ainsi, l'apprenant doit fournir des efforts pour mémoriser les nouvelles connaissances que lui fournit son enseignant.

Du point de vue des béhavioristes, F. Raynal et A. Rieunier (2012 : 36) en reprenant Watson (1913) et Skinner (1953), définissent l'apprentissage en ces mots : « C'est une activité qui s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements. L'accent est mis sur le changement de comportement qui est associé à des stimulis et aux réponses observables de l'apprenant ».

Selon Jonnaert et Vander Borght (1999 : 266), le concept d'*apprentissage* désigne : *« Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances. »*

Enfin, nous déduisons que l'apprentissage est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit ; mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant.

Bref, comme le terme d'**enseignement** va de pair avec celui d'**apprentissage**, C. Tagliante (2006 : 32) parlant de cette la dichotomie enseignement/apprentissage en FLE, elle précise que :

> *« Dans tout processus d'enseignement, il doit y avoir 2 pôles dont les fonctions sont transitives. Ils ont une tâche de maitriser une langue : les deux acteurs apprenant et enseignant, se rejoignent dans un objectif commun : la maitrise de la langue étrangère. Tous les deux ne sont cependant pas sur un plan d'égalité dans cette quête. »*

L'enseignant est celui qui fait acquérir des connaissances à un apprenant. Il est le coordinateur des activités d'enseignement/apprentissage dans une classe. Par contre, l'apprenant est celui sur qui est centré l'apprentissage. Il est de ce fait un acteur qui subit l'action ; une action qui, à son absence, ne sera plus digne d'être un enseignement.

Cela signifie que la dichotomie enseignement/apprentissage est indéniable dans la mesure où acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être à l'apprenant implique la part de ces deux acteurs : enseignant et apprenant.

I.3. Enseignement-apprentissage de la grammaire et stratégies de développement de la compétence grammaticale

Depuis longtemps, la grammaire était la composante linguistique la plus importante dans la classe de FLE. Où l'enseignant était le seul qui fait beaucoup d'efforts parce que c'est lui qui présente à ses apprenants les différentes règles grammaticales suivies par des exercices d'application qui centrent notamment sur les phrases isolées, décontextualisées où la méthode la plus dominante est la méthode déductive-explicite.

Actuellement, l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère a carrément changé. Parce qu'au cours du processus d'enseignement/ apprentissage l'accent est mis sur les apprenants là où ils sont appelés d'avoir des réflexions sur la langue, à partir des documents authentiques, En vue de favoriser l'apprentissage de la communication mise en situation.

I.3.1. L'enseignement de la grammaire dans la méthode traditionnelle

Elle appelle aussi **méthode traduction dans** cette méthode l'accent est mis sur l'enseignement de la compréhension écrite et les textes classiques. Pour J-P. Cuq et I. Gruca (2003 :235) affirment que : « l'accès à la littérature sous forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues ». Au niveau de cette méthode, l'enseignement de la grammaire se fait d'une manière déductive et explicite où l'enseignant donne des règles à ses apprenants puis ils réalisent une série d'exercices d'application afin de comprendre ces derniers.

Donc l'objectif de cette méthode est de permettre à l'apprenant à savoir faire la littérature étrangère afin d'acquérir la grammaire de cette langue et l'accent est mis sur la pratique de traduction comme étant un outil pour apprendre la grammaire.

I.3.2. La méthode directe

Elle a été créée à la fin de 19éme siècle en opposition à la méthode traditionnelle. Le principe de cette méthode est dans la pratique de la langue étrangère dans le processus de l'apprentissage sans le retour à la langue maternelle, car elle est totalement contre la traduction.

Selon C. Germain (1993 : 127) : « la méthode directe accorde la priorité à la forme orale et à la prononciation, et elle place l'écrit en deuxième lieu. Les habiletés à lire et à écrire se sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler ». Il en est quasiment de même pour les règles grammaticales car elles ne sont expliquées ni dans la langue maternelle, ni dans la LE J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 257).

Quant à C. Puren (1992 :132), il s'agit d'apprendre la grammaire de manière inductive consistant à présenter les exemples et à obliger les élèves à faire un effort personnel de découverte de la règle à partir d'exemples donnés. Donc nous pouvons dire que l'écrit dans la méthode directe est pris en considération. Ainsi, l'enseignement dans cette méthode accorde une grande importance à l'apprentissage du vocabulaire.

La tâche de l'enseignant est de sélectionner les phrases en fonction de leurs similitudes grammaticales et de les présenter à l'apprenant en tenant compte de son bagage lexical limité (surtout au niveau débutant). Ces stratégies sont censées éviter l'apparition de l'erreur qui est rejetée dans la méthodologie directe.

I.3.3. La méthode audio-orale

Cette méthode est aussi appelée **la méthode de l'armée**, elle est apparue aux états unis pendant la deuxième guerre mondiale pour former les armés qui parlaient d'autre langue que l'anglais. Cette dernière donne une grande importance à l'oral en langue cible.

D'après Coronaire et D. Raymond, (1999 : 5) la méthodologie audio orale est : « l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir un réseau d'habitudes au moyen de l'imitation et de la répétition sans qu'il soit nécessaire de penser pour produire des énoncés corrects ». Les quatre compétences de la langue sont visées mais c'est l'oral qui est privilégié par cette méthode.

Pour C. Tagliante, (1999 : 31) : « Les éléments de chaque leçon sont présentés sous forme de dialogues à imiter et à mémoriser ce qui permet l'acquisition inductive et implicite de la grammaire et privilégie la forme au détriment du sens ». Son but essentiel est de développer les compétences de communicatives de la langue étrangère chez les apprenants.

Dans ce cas l'apprenant est appelé de répéter la phrase jusqu'à la mémorisation. Cette méthode centrée sur la grammaire de la phrase, cela veut dire qu'elle se base sur l'enseignement de la grammaire à partir un ensemble des exercices de répétition ou des exercices de limitation jusqu'à la mémorisation ça ce que nomme des exercices structuraux.

Donc l'apprenant reste toujours accrocher aux mêmes exemples et il ne peut pas construire les siennes et il n'a jamais la chance pour s'exprimer ses idées, ses pensées et d'extérioriser tout ce qu'il a appris dans la classe avec son enseignant, c'est pour cela cette méthodologie avait plusieurs critiques.

I.3.4. La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

Dans les méthodes audio-visuelles comme Voix et Images de France (1958), De Vive Voix (1964/65 et 1972) et La France en Directe (1969), fondées sur la linguistique structurale, on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans lui donner aucune description grammaticale. Comme l'indique C. Germain et Séguin *(*1998 : 25) dans cette méthode, il s'agit : « *D'un enseignement de la grammaire implicite "fondée, non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales (comme c'est le cas dans la méthode audio-orale américaine), mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes*. »

Cette méthode (SGAV) donne plus d'importance au travail sur la syntaxe par rapport à celui de la morphologie. C'est la grammaire et les structures qui sont l'axe de la progression et de l'élaboration des méthodes. « La notion de structure couvre la totalité de l'activité langagière mais elle" ne porte jamais que sur l'énoncé, c'est pourquoi cette pratique exclut ce qui relève de l'enchaînement des énoncés et de la grammaire textuelle » soulignent Boyer et Ali (1990 : 205). La priorité accordée à la L2 ainsi qu'à la langue parlée, on abandonne dans ces méthodes, toute idée de progression grammaticale car, ce qui est important, ce n'est pas la maîtrise des formes linguistiques mais, c'est le vouloir et le pouvoir communicatif de l'apprenant. Cela pousse C. Ravenstein (1981 : 340) à confirmer que : « Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire : le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation. »

I.3.5. La méthode communicative

Il s'agit d'un courant de didactique du français des années 70 dont l'un des principaux initiateurs est Evelyne Bérard. Elle est née en réaction contre les méthodes traditionnelles qui étaient essentiellement basées sur la grammaire-tradition. L'A.C est venue réguler les lacunes qu'éprouvait l'apprenant dans ces méthodes traditionnelles.

D'après T. Saydi (2015 : 16).

> « *L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage ; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue. Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative ; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue.* »

De ce qui précède, nous déduisons qu'avant l'A.C, l'apprentissage des langues ne prenait guère en compte les paramètres de la situation de communication, tels que les caractéristiques des interlocuteurs et de leurs relations, le lieu et le moment de la communication, le but de l'échange, l'intention et l'interprétation du destinataire (récepteur).

Dans cette perspective, Ch. Puren (2005 : 44) rappelle que l'A.C a pour objectif ultime, développer la compétence communicative. Il affirme ceci :

> « *Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique bien, on passe à une ''approche par la communication'' qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines. C'est la fonction du concept de '' compétence de communication'' définie par ses composantes parmi lesquelles où retrouve les anciens domaines de la grammaire (dans la composante '' linguistique''), du lexique (dans la composante ''référentielle'') et de la culture (dans la composante ''socioculturelle.* »

De ce fait, l'A.C correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structuralement. À cet égard, l'esprit innovateur de l'A.C réside dans trois dimensions : les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, la focalisation sur l'apprenant et la perspective retenue pour la notion d'erreur.

Néanmoins, certains linguistes et didacticiens reprochent à ce courant communicatif le rejet du recours à l'enseignement explicatif et analytique de structures grammaticales. À titre d'exemple, J-M. Defays (2003 : 254) explique que : « l'enseignement grammatical est banni parce que les concepteurs croient à tort que la grammaire perturbe l'apprentissage au lieu de le favoriser ».

Quant à M-C. Fougerouse (2001 : 166) rappelle que : « on ne peut pas se passer de connaissances grammaticales dans les pratiques langagières ». De ces propos, l'enseignement-apprentissage de la grammatical ne consiste pas uniquement dans la simple transmission de connaissances mais dans la construction de ces connaissances.

Ainsi, J-C. Chiss (2002 : 9) et H. Besse et R. Porquier (1991 : 158), estiment qu'« une approche méthodologique et didactique devrait être globale et structurale, c'est-à-dire qu'elle devrait porter sur le sens et la forme de la langue car l'enseignement de la grammaire est indispensable pour la production/réception des énoncés. »

Abondant dans le même ordre d'idée, N. Bailly et M. Cohen (2009) ajoutent que les critiques du premier courant de l'approche communicative ont motivé l'apparition, à partir des années 1990, de nouveaux courants méthodologiques afin de combler le vide, c'est-à-dire l'absence de la langue écrite et de la grammaire explicite.

Parmi ces courants, nous citerions « l'éclectisme » : Ch. Puren (1994 : 13) « *La fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique.* »

Ce courant est, d'après J-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 249), un réajustement méthodologique qui s'était installé sur les lignes de force du courant communicatif avec un recours plus systématique à la grammaire, au lexique et à la correction phonétique. Toutefois, le courant le plus réputé et le plus « à la mode » aujourd'hui est celui de la perspective actionnelle.

I.3.6. La perspective actionnelle

Le courant actionnel s'est développé aux alentours des années 2000. Ce courant n'est pas vraiment une nouvelle méthodologie, mais il serait plutôt une nouvelle perspective dans la didactique des langues, J-C. Beacco, (2010 : 60-61), ou une continuité de l'approche communicative E. Bérard (2009 : 36). Selon Bouguignon (2006) cité par M. Bento (2013) dans son article ; « ce courant, l'objectif de l'apprentissage n'est plus la communication en soi mais la capacité d'accomplir une action de manière adéquate. »

Cette nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage s'est éclairée avec la publication des travaux réalisés par le *Conseil de l'Europe du Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues* (CECR) ce qui a donné lieu à l'apparition de l'approche dite actionnelle. Celle-ci est définie par le CECR comme étant :

> « *Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ».

Selon le CECR (2005 : 86), la compétence communicative comporte des compétences linguistiques. « Une aptitude à s'exprimer dans une langue donnée et à comprendre cette langue, à l'écrit comme à l'oral (compréhension et expression) ».

Concernant les compétences sociolinguistiques, Lyster, (1994 : 263) souligne que : « c'est la capacité à reconnaître et à produire un langage socialement adapté selon le contexte » et les compétences pragmatiques qui sont définies par L-F Bachmann (1990 : 87-89) comme des « relations entre les signes, les référents, les locuteurs et le contexte de situation ».

S L- F. Bachmann ajoute que les compétences pragmatiques contiennent la connaissance des actes de langage et des fonctions de la langue et le savoir de ces fonctions dans différents contextes. L.F. Bachmann, et Palmer (1996 : 69) définissent ces connaissances comme « des composants fonctionnels et les composants sociolinguistiques de la compétence pragmatique ».

La compétence linguistique couvre les ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et reformulés.

Quant à la compétence grammaticale, elle se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir comme l'ont souligné C. Puren (1998 : 145) ou encore le CECR (2005 : 89) stipule en ces termes : « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. »

Ce conseil des langues CECR, (2005 : 91) soutient que les langues sont basées sur une organisation de la forme et du sens « la double articulation du langage » que les apprenants sont censés acquérir simultanément. Cela met la compétence grammaticale au centre de la compétence communicative puisqu'elle sert à organiser des phrases permettant de transmettre du sens. Le CECR, (2005 : 116) continue en proposant que la grammaire devrait être apprise de manière inductive par l'exposition à des données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques, ou par des textes conçus spécialement pour montrer les formes grammaticales et leur fonction. Or, les nouveaux éléments grammaticaux ou les points difficiles peuvent se suivre d'explications et d'exercices formels.

En résumé, l'enseignement de la grammaire doit être implicite, déductif et contextualisé. Le CECR, (2005 : 4) propose donc une démarche inductive dans laquelle les exemples permettent aux apprenants de découvrir les règles des structures abordées.

Il encourage aussi les enseignants à élaborer les actions en fonction des besoins langagiers, des motivations et des ressources de l'apprenant. L'enseignant pourrait également tenir compte du profil des apprenants, notamment de leur culture scolaire.

On ne peut pas terminer ce point de la notion de grammaire sans passer en revue à l'apport de la grammaire dans l'enseignement -apprentissage.

I.3.7. L'apport de la grammaire dans l'enseignement -apprentissage du FLE

La grammaire est la reine de l'enseignement du français, elle est considérée comme la composante linguistique incontournable. Elle a pour objectif de faire en sorte que l'apprenant soit communicant. Être communicant signifie au préalable posséder une connaissance solide de la grammaire. Donc la grammaire est une composante indispensable pour apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français par ce que l'apprentissage des règles grammaticales par l'apprenant permet-t-il de produire dans cette langue.

Quant à Y. Natalia (2012 : 3),

> « *Pour apprendre le français il faut passer par la grammaire. C'est en pratiquant des activités grammaticales que l'on apprend implicitement des notions grammaticales. Ces règles de grammaire permettent à l'apprenant de produire dans cette langue. Par ailleurs, elles ne valent rien si elles n'ont pas été appliquées ainsi elles sont vite oubliées.* »

Ainsi, cette notion ne se limite pas seulement à la description de la langue, mais aussi elle tente de préciser les conditions d'emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Cependant toute grammaire comprend une dimension prescriptive qui va nous rappeler à chaque fois les règles et les conditions de son usage afin de produire des énoncés corrects.

En fin de compte, la revue de la littérature spécialisée en grammaire permet de souligner que, dans la démarche didactique, il y a deux tendances principales : l'une consiste à enseigner et à expliquer les règles grammaticales (démarche explicite) afin de faciliter l'accès à la connaissance de la langue tandis que l'autre consiste à découvrir les règles grammaticales (démarche implicite) sans les expliquer, car elles seront découvertes en contexte soulignent H. Besse et R. Porquier (1991 : 181). De même, nous constatons que les méthodes qui s'intéressent de manière égale à l'enseignement de l'écrit et de l'oral prônent l'enseignement explicite de la grammaire.

En revanche, les méthodes qui favorisent l'enseignement de l'oral au détriment de l'écrit préconisent l'enseignement implicite de la grammaire.

Dans ce premier chapitre, il a été défini quelques concepts clés et théories de l'enseignement de la grammaire qui composent le sujet de notre travail. Ensuite nous avons vu les différentes techniques d'enseignement de grammaire qui peuvent être mises en œuvre soit explicitement soit implicitement, soit par le biais d'une activité réflexive. Cette dernière prenait comme prétexte les productions fautives des apprenants dans le but d'entraîner l'apprenant à la réflexion et de l'encourager à prendre sa part active dans le montage de son apprentissage.

Enfin nous avons vu l'apport de la grammaire dans l'enseignement apprentissage du FLE. Pour le chapitre suivant, nous allons expliquer la pédagogie de l'erreur et ses théories pour mieux développer l'enseignement apprentissage de la grammaire.

CHAPITRE II: LA PÉDAGOGIE DE L'ERREUR

Pour mieux aborder la question de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement apprentissage du FLE, Il est impératif de donner, dans ce chapitre, quelques clarifications sur les notions clés de la pédagogie de l'erreur. De cela, nous allons montrer l'historique, l'erreur dans les différentes approches didactiques, le statut de l'erreur dans l'apprentissage scolaire, la source des erreurs et nous allons clôturer avec l'analyse et traitement des erreurs.

II.1. Historique de la pédagogie de l'erreur

Dans les différentes périodes de la didactique de langues, l'erreur n'a jamais cessé d'évoluer. Même si l'histoire des courants méthodologiques accorde une place croissante à la question des écarts et à la norme et que progressivement le terme d'**erreur** est devenu plus important que celui de **faute**, on peut s'étonner néanmoins de la place mineure accordée à l'erreur en didactique des langues.

Selon D. Coste (1992 : 289), il s'agit là d'un témoignage de « ce qui a séparé pendant un temps les recherches en acquisition des langues de celles conduites en didactique de langues étrangères ». On connaît la ligne de partage, la dichotomie : apprentissage/ acquisition. Sachant que l'apprentissage est un processus artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme et, que l'acquisition est un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient qui implique une focalisation sur le sens la pédagogie de l'erreur reste un tremplin pour aider l'apprenant à surmonter les obstacles qui subsistent entre l'apprentissage et l'acquisition des connaissances d'une langue. De cela D. Coste (1992 :320), continue en disant que « le camp de l'erreur est résolument situé dans celui de l'acquisition. »

En 1976, le Dictionnaire de didactique de langues va proposer déjà un renvoi pour l'item **erreur** et développe, en revanche **faute**, comme un type d'écart ou d'erreurs par rapport à des normes. Cette même année va apparaître une nouvelle idéologie pour donner place et valoriser la pédagogie de l'erreur.

De ce qui précède, E. Roulet (1976 : 57) avance ce qui suit : *« Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'apprenant, 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. »*

En 1998, dans l'index de l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues de Christian Puren, c'est la **faute** qui renvoie à l**'erreur**. Ce dernier terme comporte une dizaine de références dont la plus développée évoque le changement radical entre la conception de l'erreur de **la méthode traditionnelle à la méthode directe**.

II.2. L'erreur dans les différentes approches didactiques

Dans **la méthode traditionnelle** les erreurs sont attendues puisque des *« pièges »* obligent le recours aux règles grammaticales que les élèves doivent connaître, alors dans cette méthodologie il n'y a pas un traitement de l'erreur, elle est éliminée car elle est hors norme.

En revanche dans **la méthode directe** émergente, dit Christian Puren en substance, les signes avant-coureurs du renforcement positif. Alors l'erreur n'est pas exploitée, il propose des exercices conçus pour que la faute ou l'erreur soit improbable. A cet effet, C. Puren (1988 : 307) a souligné que : « pour éviter le plus possible des risques d'erreurs de la part de l'élève, on élabore une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales »

Finalement c'est C. Germain (1993 : 78), propose une analyse systématique de l'erreur dans l'enseignement apprentissage des langues.

Si on continue avec l'histoire des méthodologies et du statut de l'erreur dans chacune d'elles, il faut dire que dans **la méthode audiovisuelle** l'élève doit répéter des modèles et des structures sans conceptualisation. Dans cette méthode, il y a une priorité de l'oral.

La faute et l'erreur sont toujours bannies parce que l'élève doit répéter exactement ce qu'il a écouté dans l'enregistrement. Alors si l'élève fait des erreurs il doit répéter une autre fois ce qu'il a écouté, et à force de répéter il doit apprendre par cœur cette structure.

Dans **l'approche communicative**, qui est la méthode la plus proche de nos jours, et celle qui est recommandée par *le Cadre Commun de Référence pour les Langues*, on cherche à développer la compétence communicative chez l'apprenant, un *"seuil"* fonctionnel au-delà duquel l'apprenant pourra communiquer de façon autonome en langue étrangère. Dans cette méthode, l'erreur est un élément formateur, et elle est aussi un point de départ et de réflexion. Pour conclure, le tableau ci-dessous montre comment l'erreur a évolué selon les différentes méthodologies qui ont marqué l'enseignement apprentissage des langues jusqu'à nos jours.

Tableau 2 : Historique de la pédagogie de l'erreur

Période	**Représentation associée au cerveau**	**Modèle psychologique associé**	**Démarches d'enseignement et statut de l'erreur**
Fin du XIXème siècle – Début du XXème siècle	Image d'un muscle	Psychologie des facultés Exercices d'entraînements	Grammaire/Traduction Règles, listes des vocabulaires L'erreur témoigne de faiblesse.
De 1940 à 1960	Image d'une boite noire	Béhaviourisme, apprentissage par accumulation d'expérience	Exercices structuraux (automatisme) L'erreur est exclue de l'apprentissage.
De 1960 à aujourd'hui	Image d'une unité de traitement de l'information	Constructivisme ; l'apprentissage est un processus mental volontaire.	Jeux de rôle privilégiant la communication ? L'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Source : Irène de V- T. : (2016 : 8)

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'erreur fait partie intégrante de toute pratique didactique, Cependant, la diminution de ses erreurs est un signe d'une bonne maîtrise du contexte des connaissances, cette dernière est omniprésente dans l'acte d'apprentissage. Ainsi, en pédagogie, l'erreur est considérée comme une pratique négative. Elle se voie comme une faute, Cette dernière doit être sanctionnée.

En effet le statut de l'erreur diffère selon plusieurs conceptions théoriques : Pour le *modèle transmissif,* l'erreur est considérée comme une faute mise à la charge de l'apprenant qui ne met pas en œuvre toutes ses compétences, Dans ce contexte l'erreur est souvent sanctionnée.

Les *behavioristes* voient que l'enseignement-apprentissage de FLE se passe dans un axe là où il n'existe plus l'erreur, Cette dernière se corrige par plusieurs démarches ; des tâches à faire, la répétition, et par le renforcement de la bonne réponse.

L'apprenant, dans ce sens, développe progressivement vers la réalisation de son but, et l'enseignant à son tour, met en considération de nombreuses disciplines pour illustrer cette attitude. La didactique moderne, prend en considération l'erreur comme un processus primordial, désirable dans toute forme d'apprentissage.

C'est à partir de cette erreur qu'on apprend, Dans ce contexte J. Piaget (1970 : 83) précise ceci *: « L'erreur attribue un rôle actif dans le processus d'apprentissage, elle n'est plus vue comme un aspect à éviter et à supprimer, mais à la fois comme une étape normale de tout apprentissage, et un symptôme riche en informations pour l'enseignant et l'apprenant ».*

D'après cette citation, l'erreur, est considérée comme la pierre angulaire de tout processus d'enseignement-apprentissage, en général, et l'apprentissage du FLE en particulier.

Il ne faut pas donc négliger les réponses de l'apprenant, il faut pousser ce dernier à découvrir ses erreurs pour s'auto corriger tout seul, en s'appuyant sur les lacunes qu'il rencontre, afin de développer ses compétences langagières, il le pousser aussi à réinvestir ce qu'il à corriger dans des situations nouvelles.

De son côté, l'enseignant doit considérer l'erreur comme source pour se détecter, se perfectionner, se développer et progresser**.**

À l'école l'apprenant dans ce contexte est en mesure de construire toute une personnalité qui lui permet d'agir et de s'exprimer au sein de la société, son objectif est d'apprendre à se connaître lui-même comme un apprenant dans toutes ses démarches, comme sujet social dans ses rapports avec soi-même et avec les autres.

Dans ce contexte ; P. Mairieu (1997 : 44) cité par ASTOLFI dit qu'« il est dans la nature même de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, le lieu de l'erreur bénéfique, le lieu où il faut se tromper beaucoup et comprendre ses erreurs pour ne plus se tromper quand on sort de l'école »

En effet, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, elle doit faire l'objet d'une action de remédiation afin d'améliorer les qualités des acquis. Rectifier l'erreur est une véritable situation d'apprentissage. Alors, l'erreur occupe donc une place précieuse dans l'apprentissage, notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère, c'est un acte qui pourrait servir l'enseignement apprentissage du FLE.

II.3. La source des erreurs

Face au phénomène des erreurs récurrentes des élèves, plusieurs enseignants éprouvent un profond découragement lorsqu' ils doivent corriger année après année les mêmes erreurs en production écrite. De cet effet, plusieurs chercheurs (JAIN, SELINKER, CORDER, et NORRISH) se sont penchés sur les sources décès erreurs récurrentes des élèves pendant la rédaction.

Pour eux, les principales sources d'erreur sont multiples et elles ne concernent pas seulement l'inter langue ; mais beaucoup plus elles concernent l'interférence de la langue maternelle par la formation d'habitudes ; la traduction mot à mot et des stratégies de communication.

II.3.1. L'interférence de la langue maternelle

Plusieurs linguistes, tels que Lado, qui a adopté une méthode de l'analyse contrastive comme outil capable de déterminer la source d'erreurs et par là un outil capable de prévoir les problèmes d'apprentissage, ont imputé l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible**.**

Lado (1981:6) postule que : « la langue maternelle influence énormément l'apprentissage des langues étrangères. Si les apprenants ne savent pas maîtriser les interférences, ce processus spontané les amène à des déviances linguistiques et culturelles ».

Pour la suite de cette citation, nous remarquons que lors qu'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles ; une habitude acquise, celle de langue source, pourra modifier la formation d'une nouvelle habitude en langue étrangère. Dans ce cas, la langue maternelle est une cause importante d'erreurs. Le transfert d'habitudes peut être positif ou négatif.

A cela, H. Besse et R. Porquier (1984 : 200-201), ajoute que : « Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage ». Lado développe une théorie inspirée de la psychologie behavioriste, selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à une série de transferts. Les individus sont donc censés transférer à la langue cible des structures, des formes et des connaissances qu'ils ont de leur langue source, c'est-à-dire d'y appliquer les règles du fonctionnement de leur langue maternelle.

Cela étant, ce qui facilite l'apprentissage est appelé transfert **positif**, et ce qui l'entrave et cause des difficultés est un transfert dit **négatif** ou plutôt interférence. Ce qui correspond aux erreurs dites interlinguales, qui sont dues à la fois au transfert des structures morphosyntaxiques, et au transfert de "mots", c'est-à-dire à la traduction littérale que peut faire l'apprenant.

Or, imputer les erreurs aux interférences n'est plus un prétexte valable, puisque nous pouvons observer les mêmes erreurs chez des locuteurs natifs, c'est-à-dire chez des enfants apprenant leur langue maternelle, ou chez des apprenants ayant différentes langues sources.

II.3.2. Système d'interlangue

D. Gaonac'h (1987 : 126) souligne qu'il existe des erreurs « sans interprétations possibles en termes d'analyse contrastive, des erreurs liées aux processus d'acquisition de la langue cible. »

Il s'agit donc des erreurs dues au système intermédiaire, c'est-à-dire à l'interlangue de l'apprenant, qui selon Sélinkers, (1972 : 209) est le fruit de l'amalgame d'un certain nombre de processus, ces erreurs dites de **compétence,** peuvent être à cet égard décortiquées et analysées de la manière suivante :

Transfert d'éléments de la L1 : il s'agit des erreurs dues à l'influence qu'exerce cette dernière sur le système qui constitue la compétence transitoire de l'apprenant, ou l'interlangue.

Transfert d'apprentissage : dans ce cas l'enseignant peut d'une manière inconsciente transférer de fausses informations à ses apprenants, surtout quand ce dernier manque de suffisamment d'expérience.

La traduction mot à mot : Selinker (ibid.) précise qu'il y a une différence entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction mot à mot. Il dit que : « L'interférence de la langue maternelle et la formation des habitudes langagières est un phénomène inconscient, alors que la traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire ».

Ainsi, la plupart du temps, lorsque l'apprenant communique dans une langue étrangère, il produit un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue cible. La structure qu'il utilise existe dans la langue source mais ce n'est pas une structure de la langue cible. On peut le voir dans ces exemples, où des étudiants persanophones traduisent mot à mot les énoncés suivants :

Exemple : Ariye igiti c'inyama→ *Il mange un arbre de viande.* Au lieu de : *Il mange une brochette*

Stratégies d'apprentissage : dans ce cas les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant ne correspondent au pas domaine et au contexte où elles s'appliquent.

Stratégies de communication : T. Suso (2001 : 6) définit la stratégie de communication comme : « *Une façon d'exprimer une signification dans une L2 ou une langue étrangère de la part d'un apprenant qui possède une maîtrise limitée de la langue. Dans ses tentatives de communication, l'apprenant doit ainsi pallier les lacunes de ses connaissances de grammaire ou de vocabulaire.* »

De cette perspective, l'apprenant en communiquant peut formuler des énoncés erronés grammaticalement quelquefois compréhensibles par les interlocuteurs. Par conséquent, ce dernier ne s'efforce pas de s'améliorer et de développer sa compétence en langue cible.

Exemple : Aha ntamodoka ihagarara → *Ici, pas de voiture*. Au lieu de : *Il est interdit de garer ici.*

Surgénéralisation des règles de la langue cible : en se basant sur ses acquis antérieurs, ou plus exactement sur les structures qu'il a apprises auparavant, l'apprenant crée de nouvelles structures qu'il applique d'une manière abusive. Exemple l'élève a appliqué la règle du pluriel et mettre un ''s'' au pluriel des noms qui se terminent par -eau, -au -eu : des journals/journaux, des tuyaus/tuyaux, et des cheveus/cheveux.

II.3.3. La situation didactique : "l'environnement de travail"

Dans cette perspective, R. Amigues (1991 : 3) détermine l'origine des erreurs par rapport : « à la spécificité des domaines de connaissances, aux situations didactiques de transmission des savoirs aux connaissances dont dispose déjà l'élève. »

Dès lors, l'origine des erreurs peut être imputable, premièrement à la nature du contenu à enseigner et la difficulté que peut engendrer certaines disciplines. Deuxièmement, aux interactions que l'apprenant peut entretenir avec ses camarades, son enseignant et même avec les tâches et les activités à remplir.

Dans ce cas les erreurs peuvent être dues soit au transfert d'informations de l'enseignant à ces apprenants, soit au transfert entre apprenants, ce qu'on appelle transfert d'apprentissage. Dernièrement, aux connaissances dont est pourvu l'apprenant, qui peuvent être une source d'interférence.

Toutefois connaître l'origine des erreurs pour en tirer profit ne se fait pas sans passer par l'analyse des productions erronées. Étant passée par des étapes et en se basant sur distinctes conceptions, nous pouvons dire qu'il en existe plusieurs types d'erreurs selon différents auteurs.

II.3.4. Analyse des erreurs

L'échec de l'analyse contrastive a conduit les chercheurs à s'attacher aux erreurs qui sont réellement commises par les locuteurs de la langue étrangère.

Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs est envisagée comme complément ou substitut à l'analyse contrastive. Pour H. Besse, et R. Porquier (1984 : 206), l'analyse des erreurs est vue comme « une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. » Comme l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs visait, au départ, à servir l'enseignement dont elle est le produit. Il s'agissait, pour elle, de recueillir, identifier et classer les erreurs des apprenants pour les exploiter à court ou long terme au niveau des contenus de l'enseignement et de leur progression.

Selon C. Perdue et R. Porquier (1980 : 43)

> « L'analyse *des erreurs systématiques nous donne accès à la « compétence transitoire des apprenants ». L'analyse des erreurs comporte le relevé d'erreurs parmi les productions des apprenants, leur description au moyen d'un cadre grammatical de référence commun à la langue « source » et à la langue « cible »*.

Ce même auteur (1980 :87), ajoute que « D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur ».

Pour H. Besse, et R. Porquier (1984) l'analyse des erreurs a deux objectifs, l'un de ces objectifs est théorique et il s'agit de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'autre est pratique et il s'agit d'améliorer l'enseignement.

De tous ces propos proposés par ces auteurs, nous admettons que l'analyse des erreurs est une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues ; l'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. Nous remarquons que l'analyse des erreurs présente aussi un avantage sur l'analyse contrastive parce que les enseignants d'une langue peuvent analyser les erreurs de ces apprenants même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants. L'analyse des erreurs permet à l'enseignant de connaître le niveau de compétence de ses apprenants à partir des erreurs que les apprenants vont commettre.

Néanmoins, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer l'analyse contrastive, mais elle offre des solutions supplémentaires que cette dernière ne met pas en lumière (H. Besse et R. Porquier op. cit.).

Bref, si l'analyse des erreurs peut expliquer, contrairement à l'analyse contrastive, des erreurs de sources différentes, elle permet également de mieux comprendre le processus psychologique de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

II.3.5. Apport de l'analyse des erreurs

Les chercheurs qui ont commencé à s'intéresser aux sources possibles des erreurs, considéraient que l'erreur fait partie de l'apprentissage, qu'elle reflète l'évolution progressive de l'interlangue qu'elle renvoie à des hypothèses émises par l'apprenant au sujet du fonctionnement de la langue cible.

H. Besse et R. Porquier (1984 : 211) confirment que l'analyse d'erreurs a apporté directement et indirectement une triple contribution importante à l'enseignement des langues *:* « 1) dans l'amélioration des descriptions pédagogique ; 2) dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; 3) dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants. »

Concernant la première contribution, nous constatons que la prise en en compte de la progression de la grammaire d'apprentissage dans l'élaboration des manuels et des programmes, constitue un dans le domaine de la didactique des langues, surtout qu'elle se situe dans un champ théorique qui mise sur la centration de l'apprenant. Dans ce cas, la grammaire pédagogique est non seulement à concevoir en fonction de la grammaire d'apprentissage mais encore elle est à son service. Elle se doit donc de la guider et de la soigner.

Deuxièmement, nous remarquons qu'une amélioration des attitudes vis-à-vis de l'erreur, considérée souvent comme embêtante, aberrante et troublante. Tant de représentations négatives et péjoratives qui emmenaient les enseignants à traquer, sanctionner et à prohiber toutes manifestations fautives, et les apprenants à éviter et à fuir toute formule pouvant engendrer des erreurs.

L'analyse d'erreurs a donc collaboré à la dédramatisation de l'erreur, dans la mesure où elle devient partie intégrante dans le processus d'apprentissage, voire un matériau utile et exploitable dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne la troisième contribution ; la mise en œuvre d'une démarche pareille nécessite la mise au point d'une formation et d'un recyclage perpétuels d'enseignants en vue de leur fournir les outils pédagogiques adéquats à ses nouveaux objectifs**.**

En gros, l'analyse des erreurs a introduit des grands changements dans le processus d'enseignement apprentissage. Il ne s'agit plus de corrections automatiques et systématiques, il s'agit bel et bien d'une nouvelle tendance, sollicitant la capacité de conceptualisation de l'apprenant, son intuition grammaticale ainsi qu'une collaboration collective du groupe-classe.

II.3.6. Traitement de l'erreur

Avec l'approche communicative de nos jours les compétences orale et écrite sont devenues prioritaires dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Selon C. Germain (1993 : 55),

> « *L'erreur est inévitable et n'est que le signe de l'état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant. C'est ainsi que chaque apprenant se construirait sa propre « interlangue », sorte de langue intermédiaire provisoire différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible.* »

Si on parle des erreurs à l'écrit il faut dire que les recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. L'élève peut rechercher dans le dictionnaire, questionner quelqu'un, etc. Mais, cette pratique ne diminue pas le nombre d'erreurs à l'écrit. D'autre part, il faut ajouter qu'il y a quelques expressions valables à l'oral mais qu'on ne peut pas passer à l'écrit.

Alors, la grammaire française orale n'est pas transposable en français écrit. À l'oral on peut supprimer le « ne » de la négation et le message va arriver parfaitement, mais à l'écrit ce n'est pas possible d'omettre le « ne ». C'est pour cela que l'approche communicative va toujours introduire, le passage à l'écrit. D'autre part, pour pouvoir remédier les erreurs, il faut réfléchir aux questions suivantes : quelles sont les erreurs qu'on doit corriger, comment on doit les corriger et quand on doit le faire.

Pour savoir répondre à ces questions il faut chercher avant la source des erreurs. Pour cette source il faut prendre en compte que l'analyse et traitement des erreurs dans la didactique des langues étrangères qui est apparues en même temps que l'approche communicative. Selon E. Tarone (1987) cité par C. Champagne_Muzar et J-S Bourdages (1993 :76) postule que « l'influence de la langue maternelle serait négligeable ; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible ».

Cela veut dire que les erreurs résultent de processus innés ou naturels qui ont été supprimés progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle.

Ainsi, de nombreuses recherches ont démontré qu'il existe plusieurs démarches de traitement de l'erreur.

Pour mieux se faire nous nous sommes servis aux idées proposées par C. Tagliante (2009 : 155-159). Quant elle, souligne que dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire les erreurs peuvent être traitées à l'oral et à l'écrit.

II. 3.6.1. Traitement de l'oral

Comme C. Tagliante (2009 :156) l'indique ; « lors des productions orales, guidés ou libres, la tentation est forte de vouloir corriger les erreurs en interrompant l'apprenant ». Si l'objectif de l'enseignant est de faire produire des énoncés dans une situation de communication donnée, par exemple au cours d'un jeu de rôle ou d'une simulation, il faut noter mentalement la structure fautive, sans interrompre la production. On demandera aux autres apprenants s'ils ont repéré des erreurs puis on corrigera en différé.

En revanche, si l'objectif de l'enseignant est de faire réaliser une activité de type linguistique, il s'attend à des productions correctes. Si une erreur survient, il la corrige sur le champ ou demandera aux autres apprenants de la corriger.

Selon l'objectif de l'enseignant, les erreurs produites à l'oral feront donc l'objet d'une correction immédiate ou en différé.

II.3.6.2. Démarche adoptée pour corriger

Selon C. Tagliante (2009 : 157) « Il est important que l'apprenant comprenne qu'il est normal de se tromper et que c'est en se trompant qu'il progresse. ». Pour elle, il faut par conséquent :

- Éviter de corriger à Chaud,
- Donner l'apprenant l'occasion de se corriger lui-même, en lui signifiant par un signe qu'il a commis une erreur. S'il l'apprenant n'y arrive pas, solliciter les autres apprenants.

- Ne donne soi- même correction que si personne ne la trouve.

- Montrer que l'énoncé, incorrect dans la situation où il a été produit, pourrait être correct dans une autre situation et expliquer ainsi à l'apprenant qu'il a eu raison d'essayer de le produire.

- Dans le cas d'une structure supposée connue, faire un ou plusieurs micro-dialogues de réemploi et de fixation.

- Dans le cas d'une structure inconnue, faire réaliser, à un autre moment, une conceptualisation.

II.3.6.3. Traitement appliqué à quel type d'erreur

➢ Erreur de type linguistique : micro-dialogues, conceptualisations

Exemple : *un arabe pays /**Un pays arabe : ordre de l'adjectif**

***Elle est beau/ **Elle belle : question de genre**

etc.

➢ Erreurs de type phonétique : voir les propositions de types phonétiques

Exemple : , /pal/ dans /palmier/ et /pa/ dans /palace/) que pour un fragment qui ne correspond pas à cette syllabe (par exemple, /pa/ dans /palmier/ et /pal/ dans /palace/

De ces exmples, La sensibilité aux propriétés linguistiques de la langue maternelle s'observe également lorsqu'on propose aux participants de se focaliser sur une unité pertinente dans une langue mais pas dans une autre. Par exemple, lorsque des adultes francophones doivent détecter le plus rapidement possible si un stimulus auditif contient un fragment tel que /pa/ ou /pal/, ils sont plus rapides lorsque le fragment correspond à la première syllabe du stimulus.

Erreurs de type communicatif (registre de langue inapproprié, *« tu »* au lieu de *« vous »* …) : faire préciser la situation de communication et le statut des interlocuteurs.

➢ Erreurs de type discursif : faire reformuler en demandant de structurer le discours, proposer éventuellement une liste d'articulateurs à utiliser.

- Erreurs de types stratégiques (manque d'à-propos, manque d'outils linguistiques permettant de dire que l'on n'a pas compris…) : faire acquérir les outils minimaux dès le début de l'apprentissage.

Dans la production orale, ce que l'enseignant doit chercher petit à petit, est aussi l'autonomie des apprenants pour corriger leurs propres erreurs dans les interventions, cette autocorrection de la part des apprenants leur permet d'arriver plus loin dans l'apprentissage des langues étrangères et aussi leur permet d'être plus autonomes et responsables de leur apprentissage.

II.3.6.4. Traitement de l'erreur à l'écrit

Le traitement des erreurs à l'écrit nécessite plusieurs démarches. A cela, C. Tagliante (2009 :157) indique que pour les productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir à la correction de ce qu'il écrit. Il peut également travailler en et demander de l'aide aux autres apprenants ou à l'enseignant. Il peut se servir d'un dictionnaire d'un guide des conjugaisons ou bien de ses notes.

L'écrit reste donc beaucoup plus exigeant, car c'est à travers l'écrit que se structurent et se visualisent les structures et le lexique.

II.3.6.5. Quelle démarche adoptée pour corriger ?

Pour corriger les erreurs à l'écrit plusieurs démarches sont à la base. Mais C. Tagliante (2009 :158) nous dit qu'elles sont différentes à ceux de l'oral. En corrigeant les erreurs à l'écrit, il faut donc :

1. Former les apprenants à l'autocorrection. Faire en sorte qu'ils connaissent les questions à se poser lors de la lecture de leur production (et qu'ils se les posent réellement …) : vérifier les accords de genre et de nombre, vérifier la correction des temps employés, vérifier le registre de la langue, la cohésion des phrases et la cohérence de la structuration.
2. Pratiquer aussi souvent que possible la correction collective et sélective (facilitée si les productions sont écrites sur des transparents et projetées à la classe au rétroprojecteur) : examiner les uns après les autres les accords, les verbes, le lexique, la cohésion et la cohérence.

3. Proposer des activités de : Conceptualisation, de systématisation et de réemploi.

II.3.6.6. Quel traitement appliqué à quel type d'erreur ?

La conceptualisation : L'enseignant doit tout d'abord, souligner les erreurs faciles à repérer et à corriger par les apprenants, en revanche il doit corriger les erreurs complexes, en donnant en bas de page des exemples des règles à acquérir. Il doit dresser un corpus d'erreurs et le distribuer aux apprenants. Ces derniers vont donc former des petits groupes, et dans une situation d'échange et d'interaction. Et chaque groupe désigne un rapporteur.

Ils vont suggérer des corrections, qui vont ensuite faire l'objet de débat. Ce qui offre aux apprenants un moment de découverte, leur permettant ainsi de discuter le système de la langue.

Enfin, les apprenants vont contribuer collectivement à mettre les explications et les commentaires sur le tableau afin de les comparer et d'en tirer la bonne réponse.

Nous nous apercevons que ces techniques de correction, partagent le même point de vue à l'égard de l'apprenant, un point de vue qui l'invite à prendre sa part active au sein de la classe. Bref, ces techniques optent pour la mise en pratique par l'apprenant de l'auto et de l'inter correction.

- **La systématisation :** Il s'agit d'amener les apprenants à faire le point sur ce qu'ils connaissent du fonctionnement d'un fait linguistique, selon qu'ils l'ont rencontré dans un document authentique ou qu'ils aient fait une conceptualisation au cours des séances précédentes.

Différents types d'exercices peuvent être utilisés pour cela, toujours contextualisés, pour qu'ils en aient au service de la communication et non l'inverse. Ils sont entre autres les choix multiples, compléter le tableau synthétique récapitulant le mode du fonctionnement d'une structure et privilégier et reformulations des règles de découvertes.

- **L'appropriation et fixation :** On utilisera aussi souvent que possible des micro-dialogues modèles, dont les schémas ont la particularité de :

- Faire pratiquer une structure de façon intensive, mais en situation de communication ;
- Permettre l'intervention de l'apprenant sur le lexique et le thème dans lequel la structure est conceptualisée ;
- Privilégier l'emploi de la structure.

Le tableau récapitulatif établie par J-P. ASTOLFI (2009) ci-dessous résume de ce qui découle de l'analyse et traitement de l'erreur :

Tableau 3 : Processus de médiations et remédiation des erreurs

Nature ou Diagnostic	**Médiations et remédiations**
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.	- Analyse de **la lisibilité des textes** scolaires. Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes.
2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais **décodage des attentes**	- Analyse du **contrat** et de **la coutume** didactiques en vigueur - Travail critique sur les attentes
3. Erreurs témoignant des **conceptions alternatives** des élèves.	- Analyse des **représentations** et des **obstacles** sous-jacents à la notion étudiée. -Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe.
4. Erreurs liées aux **opérations intellectuelles** impliquées.	- Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des **compétences** diverses. - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre.
5.Erreurs portant sur **les démarches adoptées.**	- Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la **stratégie « canonique »** attendue -Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6. Erreurs dues à une **surcharge cognitive** au cours de l'activité	- Analyse de **la charge mentale** de l'activité - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7. Erreurs ayant leur origine dans **une autre discipline.**	-Analyse **des traits de structure** communs et **des traits de surface** différentiels dans les deux disciplines. -Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu	- Analyse didactique des **nœuds de difficulté** internes à la notion, insuffisamment analysés

Source : J- P. Astolfi (2003 :96-97)

II.3.6.7. La pédagogie différenciée au service de la remédiation

Le mot remédiation est attesté dans la langue française dans le domaine de la pédagogie en 1977. Il a été avalisé par l'Éducation Nationale française en 2007. Selon J Déchaux, (2007 :48) « c'est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer à la réduction des décrochages scolaires ».

Comme l'indique R. Fresne (2001 : 299) cité par S. Boucena (2019) martèle que « Le système scolaire doit tenir compte de la diversité des personnalités. ». Pour cela, il est impératif de démontrer que les différences ne justifient pas les échecs, mais au contraire qu'il existe partout une dynamique de la réussite.

A la lumière de ces citations citées en haut, nous affirmons que la pédagogie différenciée c'est une méthodologie d'enseignement qui consiste à proposer différentes modalités d'organisation et de travail adapté aux possibilités de chaque apprenant en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe

Donc, l'enseignant doit se placer dans cette perspective pour aider les apprenants en difficulté d'apprentissage. Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui.

II.3.6.8. La remédiation pédagogique

Selon B. Abassi (20013 : 12), la remédiation pédagogique est définie comme étant

> « *Une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissages relevées lors de l'observation et de l'évaluation des apprenants, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. »*

Lors de la remédiation pédagogique, l'enseignant doit préparer minutieusement des fiches pédagogiques auxquelles il se réfère pour mieux gérer les activités de remédiation et atteindre les objectifs visés. Ces fiches doivent être également élaborées en fonction de la nature de la difficulté rencontrée.

Quant à J-M. Gillig (2001 :354) cité par P. Soanantenaina (2019) ; le terme remédiation renvoie à toute « intervention dont le but est de venir en aide à l'apprenant présentant des difficultés d'apprentissage ».

Remédier, c'est donc intervenir en proposant une seconde opportunité présentée sous la forme d'une seconde explication, d'une seconde réflexion..., bref d'une seconde activité permettant à l'apprenant de (ré)-construire un savoir, savoir-faire ou savoir être. Elle englobe à la fois la remédiation en cours de séquence d'enseignement et la remédiation avant pour fixer les prérequis ou après une séquence d'enseignement pour solutionner d'éventuels problèmes.

II.3.6.9. La remédiation immédiate et différée

En fonction du moment où elle est proposée, la remédiation peut prendre deux formes : différée ou immédiate. D'après A. Dehon, et al, (2009 : 45) affirment qu'« elle est différée lorsqu'elle est mise en place en dehors de la séquence de cours et immédiate lorsqu'elle y est pleinement intégrée. »

Outre cette nuance basée sur le moment de la remédiation, la remédiation différée (RD) et la remédiation immédiate (RI) se distinguent par l'objet sur lequel elles portent : la remédiation immédiate porte sur des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une intervention conséquente. Ainsi, la remédiation immédiate est un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques et /ou didactiques contribuant à apporter une aide ciblée à l'apprenant rencontrant des difficultés spécifiques, après un diagnostic de l'enseignant.

La remédiation différée, cependant porte sur des problèmes qui requièrent une intervention plus conséquente : retard scolaire, retour sur des notions antérieures non acquises, reconstruction complète d'une séquence de cours.

Le tableau si dessous, nous fait la différence de ces deux remédiations que nous venons d'évoquer en haut.

Tableau 4 : La remédiation immédiate et remédiation différé

Remediation immédiate	**Remediation différée**
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et evite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.	La RD est proposée en déhors de la séquence d'enseignement/apprentissage.
La RI est menée parl'enseignant qui connait l'élève et le contexte dans lequel est apprue en difficulté . L'apprenant reste dans un le groupe classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local different, mais sous la supervision du titulaire . La RI est une réponse directe à une difficulté de l'apprenant.	La RD peutêtre menée soit par l'enseignant, soit par un maitre spécialisé **(Professeur de remediation)** La RD peut etre être prévue à l'horaire fixe et etre d'une duréé systématique
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne necssitent pas un traitement spécialisé.	La RD peut prendre en chaarge les problèmes antérieurs du sujet qui se sraient installés depuis longtemps (Exemple : La notion de l'erreur) ou porter sur des problemes liés à l'apprentissage.

Source : A. Dehon, C. Demierbe, A. Derobertmasure et S. Malaise (2009 : 3)

En guise de commentaire, l'enseignant est le seul facilitateur, organisateur et gestionnaire de sa classe.

Face aux erreurs qu'il fait, il n'y a que souvent qu'en observant et en écoutant l'enfant que l'on peut parvenir à comprendre la nature même de l'erreur et ainsi envisager une remédiation. La question que chacun peut se poser : Est-ce que tous les enseignants sont capables de détecter à quel type d'erreur s'agit-il ? Sont-ils aussi tous capable de remédier à chaque type d'erreur ? D'où l'effet topaze des aprenants. C'est-à-dire que lorsqu'un élève rencontre une difficulté, l'effet Topaze, nommé d'après un personnage de Marcel Pagnol, consiste, d'une manière ou d'une autre, à la surmonter à sa place

Ce dernier montre que l'enseignant semble avoir besoin à tout prix d'une réponse correcte de l'élève et que d'autre part, il ne peut pas se résoudre à la donner directement (…) un échec qui consiste à dissimuler cette réponse sous une sorte de codage conventionnel ou en tout cas connu de l'élève ; ceci lui permet de répondre sans mettre en œuvre la connaissance visée mais chacun sauve la face.

A chacune de ces formes d'erreurs, si elles sont identifiées par l'enseignant, des réponses peuvent être apportées par : la différenciation pédagogique, les projets personnalisés, la remédiation, les groupes de besoins, les ateliers etc. Il doit donc se poser cette question : « quand ils ne réussissent pas, quand ils se trompent, qu'est-ce que je change dans ma pratique » ?

En fin, l'analyse et traitement de l'erreur à l'écrit, il faut dire qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place des stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs lors des productions écrites.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur, qui est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique, il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliquerait de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible dans la situation actuelle de notre système éducatif. L'erreur étant bien un témoin d'une évolution en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'élève un moyen de progression.

Pour mieux appréhender ce rôle catalyseur de la pédagogie de l'erreur, nous avons envisagé une recherche sur terrain et les résultats constitueront la partie qui suit.

II.3.6.10. Dispositifs de remédiation

On ne peut aborder la remédiation immédiate sans tenir compte du dispositif dans lequel elle est intégrée car le diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les réactions des élèves sont autant des paramètres qui l'influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle.

De cela, Lenoir, Y.et al., Lenoir, Y.et al. (2007 : 12) définissent un dispositif comme étant :

> *« L'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogicodidactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisation) et l'objet d'apprentissage. »*

Cette conceptualisation des situations d'enseignement est construite sur le paradigme de la complexité. Donc l'enseignant doit savoir la manière de remédiation. Le tableau ci- dessous nous montre le déroulement de la séance de remédiation.

Tableau 5 : Les dispositifs de la remédiation

Déroulement	**Que fait l'enseignant**	**Que font les élèves**	**Effets produits**
Mises-en confiance	Fait rappeler les prérequis que les élèves maîtrisent déjà	Les élèves répondent juste	Sécurisés, les élèves adhèrent mieux à l'activité
Annonce de l'objectif de la séance	L'enseignant explique ce que les élèves vont faire au cours de cette séance	Ils écoutent	- Inquiétude – motivation
Verbalisation	Oriente, questionne	Décrit le cheminement qui l'a conduit à l'erreur	-l'élève prend conscience que la stratégie d'apprentissage dont il s'est servi n'est pas efficace. - l'enseignant rend compte de la nécessité de mettre en adéquation la propre démarche des élèves - Il prend conscience que les difficultés n'ont pas toujours la même origine
Mises-en œuvre de la remédiation	Organiser le travail (en binôme, en individuel, en petits	Se met au travail Prend connaissance de	Pour les élèves : ils acquièrent la notion et développent de nouvelles stratégies.

	groupes...) Distribue la / les tâches en réalisant des activités ponctuelles et en relation avec la compétence	la tâche à réaliser et comprend la consigne. Essaie de résoudre le problème en reprenant sa propre stratégie	Pour l'enseignant : il prend conscience de la nécessité de différencier ses démarches aussi bien en situation d'apprentissage qu'en situation de remédiation
Evaluation	Propose de nouvelles tâches appartenant à la même famille pour vérifier l'atteinte de l'objectif (acquisition de la notion développement de nouvelles stratégies	Il s'autoévalue : ai-je surmonté la difficulté ? (Acquisition de la notion présentée et développement de nouvelles stratégies d'apprentissage)	-L'enseignant prend conscience qu'une seule séance de remédiation pourrait ne pas suffire à aplanir la difficulté pour le même groupe d'élèves. -Si les résultats sont en revanches satisfaisantes, il éprouve un sentiment de satisfaction et de fierté car il a réussi à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

Source : Abassi. B, et al, (2013 :37)

En clôturant cette partie théorique ; nous arrivons à conclure que la prise en considération de la progression de la grammaire dans l'enseignement /apprentissage ne doit pas se limiter uniquement aux descriptions grammaticales fournies par des linguistes, tel qu'était le cas dans les théories de naguère. Il se doit en revanche de s'enquérir auprès des grammaires d'apprentissage qui peuvent procurer les éléments requis pour prévenir l'apparition éventuelle des erreurs, l'éviter, et même pour réadapter les méthodes de traitement d'erreurs aux besoins des apprenants.

Les erreurs doivent être acceptées comme des passages obligés dans un itinéraire d'apprentissage qui n'exclut pas le tâtonnement expérimental et les contradictions. C'est pourquoi il est important de privilégier le travail sur les productions en contexte situationnel et de susciter l'activité du groupe, source de conflits sociocognitifs permettant l'exploitation des ressources des apprenants. C'est dans ce cadre que nous avons mis en évidence quelques théories que regorge la pédagogie de l'erreur et qui peuvent être exploitées dans l'enseignement de grammaire. Voilà la raison de mon espoir qu'elle peut éventuellement doter les apprenants d'une vraie compétence grammaticale.

CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche scientifique exige le suivi d'une certaine méthodologie de recueil d'informations. Encore plus, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant dans la fiabilité des résultats obtenus. Ainsi, il nous faut préciser la méthodologie que nous avons empruntée dans la réalisation du présent travail.

En plus de recherche documentaire, notre travail de recherche a bénéficié d'une enquête sur terrain. Elle a pour importance d'aider le chercheur à collecter les données nécessaires pour son argumentaire. Sur ce point, tout en reprenant les termes de R. Mucchielli (1975 : 5) qui précise que : « Le terme d'enquête n'a évidemment rien de commun avec l'enquête policière ou judiciaire, et doit être pris ici au sens de recherche d'information ou de quête d'information. », nous tenons à signaler que le mot *« enquête »* utilisé dans notre travail n'est pas à confondre avec l'enquête policière ou judiciaire.

Ainsi, dans ce chapitre, nous allons montrer les méthodes et techniques qui nous ont aidées au cours de la récolte des informations pour aboutir aux résultats de notre recherche. Il s'agit entre autres du choix des instruments de recherche, de la détermination de la population d'enquête et de la circonscription du lieu d'enquête.

Dans notre enquête sur terrain, l'accent est mis sur les classes du 4ème Cycle au fondamental plus précisément ceux de la 9e année. Dans cette logique, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête pour recueillir les avis des enseignants sur le sujet et puis nous avons mis au point grille d'analyse des copies des apprenants. Après la conception de ces documents, nous nous sommes ensuite rendus sur terrain pour collecter les données.

III.1. Choix des instruments de recherche

Lors du recueil des informations, plusieurs méthodes peuvent être associées. A ce sujet, De Ketele et X. Roegiers (2016 :12) nous mettent au courant de l'existence de quatre principales méthodes de recherche à savoir : « La pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude des documents ».

A ces dernières méthodes, ajoutons l'expérimentation qui est aussi une méthode de recueil d'informations par l'implication effective du sujet chercheur. Elle permet de tester l'efficacité de la nouveauté du travail.

En effet, chaque méthode a ses atouts et des défaillances. A titre illustratif, pour l'observation, le concerné peut changer d'attitude ou de pratique puisqu'il se sent observé et pense qu'il va être évalué par la suite. Et pour l'interview, l'enquêté peut fournir une information biaisée comme nous le dit G. Tirelli (1964 :46), que « la personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter. »

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes par ordre croissant de mérite, car ce qui est important pour le chercheur, est le choix d'une méthode en fonction du sujet de recherche, de la population à laquelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. Ce qui nous laisse admettre que le choix de la méthode à utiliser dépend du type d'informations recherchées, les informateurs ainsi que la nature du sujet à traiter.

C'est ainsi qu'après l'analyse de la nature de notre sujet, nous avons opté d'allier l'analyse documentaire à l'enquête par questionnaire et l'analyse des copies pour aboutir respectivement à des données quantitatives et qualitatives.

III.1.1. La méthode documentaire

Dans l'intention de renforcer et d'orienter notre réflexion et ainsi éviter de nous enfermer dans nos propres représentations sur le sujet, une méthode documentaire trouve sa nécessité. Sur suggestion de O. Akt ouf (1992 :107), nous avons répertorié et consulté des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles par rapport à notre sujet de recherche.

De ce même outil, nous avons consulté et analysé les copies des apprenants afin de s' enquérir de quelles sortes d'erreurs que les apprenants commettent lors des évaluations. Cette analyse nous a permis de constituer un corpus d'analyse.

III.1.2. Enquête par questionnaire

Le questionnaire est un instrument de recherche ayant pour base une communication écrite entre le chercheur et l'informateur ou l'enquêté. Il maintient la communication entre les acteurs de l'enquête. Aussi, la méthode de recherche par questionnaire d'enquête rentre dans la catégorie des méthodes qui associent la population d'enquête dans la réalisation du travail perçues comme des méthodes participatives.

Ces dernières ont l'importance de permettre aux enquêtés de se sentir impliqués dans le travail et partant, de fournir de vraies informations sur les questions posées.

De notre part, le choix de cette méthode a été justifié par quatre raisons à l'instar de :

Le profil de notre population d'enquête : nous restons convaincus que les enseignants de français de la 9e Année fondamental disposent des compétences indispensables pour lire et comprendre le français du questionnaire et enfin répondre par écrit aux questions d'enquêtes.

- La disponibilité de notre population d'enquête : suivant leurs exigences professionnelles, il est évident que les enseignants de 9e Année n'ont pas généralement de temps libres quand ils sont au travail. S'ils ne dispensent pas des leçons, ils préparent les leçons ultérieures sans oublier de toujours passer à la correction des copies d'interrogation ou des devoirs. Il sied à préciser que ces enseignants ont l'obligation de terminer le programme avant le mois de mai et passer aux séances de renforcement. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le questionnaire d'enquête qui va faciliter l'enseignant dans la gestion de son temps.
- La taille de l'échantillon et son emplacement : nous espérons, sans prétendre tout visiter, que nos enquêtés dispersés dans divers coins de la DCE MATANA en nombre relativement élevé ont été atteints grâce au questionnaire.
- La facilité de classement et de traitement des réponses des informateurs : nous trouvons qu'il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

A ces raisons personnelles, comme le révèlent certains chercheurs, il est pris comme un outil grandement efficace en matière de recherche car elle minimise la subjectivité. Il est de constater d'après que R. Daval1 (967 : 190)

> *« La méthode par questionnaire minimise le risque d'erreurs d'interprétation. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*

La méthode d'enquête par questionnaire est donc avantageuse et, permet d'avoir des informations qualitatives et quantitatives fiables.

Pourtant, des revers du questionnaire écrit ne peuvent pas manquer. Nous évoquerions ce que certains détracteurs du questionnaire aiment insinuer en déclarant que ce dernier limite la libre expression de l'enquêté lorsqu'il s'agit des questions fermées. Le questionnaire risque enfin « de limiter la libre expression du sujet répondant », constate J. Katihabwa (2010 : 44).

Pour lever ces doutes que constate Katihabwa, nous précisons que concevoir un questionnaire d'enquête sur base des questions ouvertes et fermées permet d'avoir un questionnaire fidèle

Bien que critiqué pour ses cotés faibles, nous sommes d'accord avec J-P. Oddos et al (1995 :180), qui disent que le questionnaire d'enquête garde tout de même son importance dans la recherche scientifique :

> *« Bien que le questionnaire soit l'instrument le plus pauvre qui soit introduit dans le domaine respectable de la science expérimentale, reconnaissons que jusqu'à ce que la science expérimentale nous permette de nous passer des jugements humains et éloignés de notre esprit, l'intérêt des évènements uniques de ce fantasme enfant de la science, si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable soulignent .»*

Ainsi donc, le chercheur reconnait le questionnaire d'enquête comme un instrument opérationnel à utiliser dans le cadre des recherches scientifiques et conseille les usagers à être conscients des faiblesses et des limites de celui-ci afin d'agir en conséquence.

Et cela étant, dans cette recherche, nous avons choisi la méthode d'enquête par questionnaire en connaissance de cause.

III.1.2.1. La conception du questionnaire

La conception du questionnaire d'enquête a été faite suivant les principes de base appris dans le cours d'introduction à la statistique vue en Master II en concordance avec les points de vue des enseignants rodés au cours de la pré-enquête. Dans ce dernier et plus précisément dans son chapitre relatif à l'élaboration d'un questionnaire d'enquête, il est à noter que ce dernier renferme deux types de questions.

Des questions fermées et des questions ouvertes.

Avec les premières, son but est d'attirer l'attention de l'informateur et d'éviter toute tendance ennuyeuse et il est conseillé de privilégier des questions courtes (oui ou Non), très compréhensibles, des questions à choix multiples et des questions ouvertes.

Il est à noter que pour y parvenir les conseils de G. De Landsheere (1982 : 89-90) ont été d'une importance capitale. Pour lui :

> *« Tout questionnaire doit être essayé avant d'être répondu ; Le questionnaire sera aussi bref que possible. Plus les réponses exigent de temps, moins il y a de chances qu'elles soient fournies ; On doit motiver le sujet en lui expliquant pourquoi on sollicite sa collaboration ; Il faut choisir les questionnaires en fonction de l'objectif poursuivi, et des personnes qui doivent y répondre. »*

En outre, dans le but de recueillir des informations fiables, des questions ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres jugements en justifiant le choix ont été insérées dans ce questionnaire. Dans ce questionnaire, il est passé en revue l'identification des enseignants, l'analyse et traitement de l'erreur chez les enseignants de 9e Année et la proposition de la pédagogie y relative.

III.2. Présentation du lieu d'enquête

Le terrain d'enquête est la DCE (Direction communale de l'Éducation) Matana. Au niveau des établissements éducatifs et scolaires, la DCE de Matana comprend des écoles fondamentales, des Lycées à régime d'internat et des lycées communaux. En plus, elle comprend un seul établissement privé

Pour notre travail, tous ces établissements publics peuvent servir à notre recherche, c'est-à-dire qui ont le cycle fondamental (ECOFO 9è Année fondamentale) ont retenu notre attention. Mais, comme l'accès à ces établissements exige plus de temps et de moyens financiers, nous nous sommes uniquement limités aux quelques établissements. Sur 21 écoles qui sont dans cette DCE, nous avons pris un échantillon de 16 écoles.

Pour trouver ces 16 écoles, nous nous sommes inspirés par les idées de P. N'da 2015 :102) qui stipule que :

> « *Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur la liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombre consécutif. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint* ».

Pour donner les mêmes chances à toutes les écoles, nous avons d'abord pris 14 morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit les noms de 21écoles ayant la classe de 9e Langues. Puis, nous avons plié et mis tous morceaux sur la table. Nous avons enfin demandé à un de nos camarades de choisir au hasard 16 morceaux de papiers.

Les noms des écoles trouvées seront présentés dans le tableau qui constitué la section échantillon.

III.2.1. Population d'enquête

Avant d'identifier notre population d'enquête, il incombe de définir d'abord ce que c'est la population d'enquête. Aussi, faut-il fournir l'idée de K. Polisano (2018 : 18) selon laquelle la population d'enquête « est le groupe ou l'ensemble d'objets équivalents ». Les objets à leurs tours sont appelés « des individus ».

Ainsi, se basant sur les objectifs de la recherche, R. Mucchielli, (1975 : 64) « La population d'enquête est l'ensemble du groupe humain concernée par les objectifs de l'enquête ». A ce point, nous trouvons que l'indice des objectifs ne suffit pas pour définir la population d'enquête.

Alors, la définition de P. Rongère (1971 : 56) nous semble plus objective. « La population d'enquête est le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisie l'échantillon ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels porte l'enquête, nous ajoutons que, pour une enquête s'inscrivant dans la cadre de la recherche scientifique comme celle-là, la population en question doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants du français de la 9ème Année fondamental de la DCE Matana de la province Bururi.

Tableau 6 : Répartition de la population d'enquête

DCE MATANA	
École	**Effectif**
ECOFO MUGANO	1 enseignant
EAE	1 enseignant
L. CO. MATANA	1 enseignant
ECOFO KIBUNGO	1 enseignant
ECOFO KIRIZA	1 enseignant
ECOFO MATANA	1 enseignant
L. MATANA	1 enseignant
L. CO. BURANIRO	1 enseignant
L. RUBANGA	1 enseignant
L.CO. NTEGA	1 enseignant
ECOFO KINYINYA	1 enseignant
ECOFO MUSAGARA	1 enseignant
ECOFO NYAMIRYANGO	1 enseignant
L.CO NYAGIHOTORA	1 enseignant
L.CO BITEZI	1 enseignant
ECOFO. BUTWE	1 enseignant
ECOFO GISHIHA	1 enseignant
ECOFO MAHANGO	1 enseignant
ECOFO RWASANGA	1 enseignant
L.CO GISHIHA	1 enseignant
L. CO RUZIRA	1 enseignant
Total : 21Écoles	**Total : 21 enseignants**

Notre population d'enquête est constituée de 21 établissements scolaires comprenant 21 enseignants du français en classe de 9ème Année fondamentale. Sous les contraintes déjà élucidées, si le champ à parcourir s'avère vaste, souligne K. Polisano (2018 : 18) « la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement », en tant que chercheur, nous trouvons intérêt et la nécessité de recourir à l'échantillon.

III.3. L'échantillon

A défaut de pouvoir atteindre tout l'univers d'enquête, chaque chercheur choisit, selon sa méthode, un sous-ensemble représentatif de la population. Ainsi ce nouvel s'appelle l'échantillon. Selon Del Bayle (1978) cité par Katihabwa, (2010 : 38) l'échantillon « la partie univers qui sera effectivement et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers. »

Néanmoins, le verbe dérivé du mot « échantillon » est « échantillonner » qui signifie, selon Landsheere, G. (1975 :382) « choisir un nombre d'individus, d'objet ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers)à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »

Le terme « échantillon » devient alors d'après Robert (2010 : 805), « une fraction d'une population destinée à être étudiée par le sondage ». Quant à F. Stiftung-Ebert (2016 : 19), il considère qu' « un échantillon peut être défini comme un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche »

Sur base de ces définitions, il en ressort que lors de la recherche, toute la population ne doit pas être enquêtée mais qu'on doit plutôt prendre un nombre qui représente la population idéale. De là, on comprend donc que le nombre de la population diffère du nombre de l'échantillon d'enquête.

F. Stiftung-Ebert (2016 : 20-21) distingue deux types d'échantillons à savoir les échantillons aléatoires et échantillons non aléatoires. Selon ce même auteur :

> *« Les échantillons aléatoires sont ceux dans lesquels il y a une chance égale pour chaque élément de la population étudiée de faire partie des unités de l'échantillon tandis que l'échantillonnage non aléatoire est utilisé lorsqu'il est difficile d'accéder à un échantillon aléatoire parce que la population de recherche n'est ni déterminée ni définie ».*

Concernant notre travail, le choix de l'échantillon a été aléatoirement. Dans ce même ordre d'idée ; K. Leroy et M. Pierrette (2012 : 18) clarifient de plus sur l'échantillon aléatoire. Ces chercheurs ne soulignent que : « l'échantillon aléatoire fait appel à des techniques dites

probabilistes permettant d'obtenir des échantillons représentatifs. Il s'agit de tirer au sort les personnes interrogées dans l'ensemble de la population [...] ».

De ces propos avancés par ; K. Leroy et M. Pierrette (2012 : 18), nous avons retenu un échantillon de 16 enseignants parmi les 21 écoles que nous avions lors de la délimitation du terrain.

Tableau 7 : Les écoles échantillonnées

DCE MATANA	
École	**Effectif**
1. EAE	1enseignant
2. ECOFO GISHIHA	1 enseignant
3. ECOFO KIBUNGO	1enseignant
4. ECOFO KINYINYA	1 enseignant
5. ECOFO RWASANGA	1 enseignant
6. ECOFO MATANA	1 enseignant
7. ECOFO MUSAGARA	1 enseignant
8. ECOFO. BUTWE	1 enseignant
9. L. CO. BURANIRO	1 enseignant
10. L. CO. RUZIRA	1 enseignant
11. L. CO. MATANA	1 enseignant
12. L. RUBANGA	1 enseignant
13. L. MATANA	1 enseignant
14. L.CO BITEZI	1 enseignant
15. L.CO GISHIHA	1 enseignant
16. L.CO. NTEGA	1 enseignant
Total : 16 établissements	**Total : 16 enseignants**

Comme le tableau ci-dessus indique, l'échantillon des écoles qui constitueront notre terrain d'enquête, il nous sera aussi nécessaire de choisir l'échantillon des copies qui nous facilitera à constituer notre corpus d'analyse.

III.4. La pré-enquête

Dans un travail de recherche, la pré-enquête est indispensable parce que c'est la phase de recherche qui permet d'avoir les notions préliminaires sur un sujet de recherche. R. Pinto et M. Grawitz (1964 : 819) martèlent qu': « il convient d'insister sur la nécessité d'une pré-enquête approfondie permettant de roder le questionnaire et de se rendre compte des difficultés ».

La pré-enquête que nous avons menée consistait à échanger avec les enseignants du français en 9ème année sur quelques questions relatives à notre travail. Dans cette phase, nous avons constaté ensemble avec les enseignants comment est le traitement des erreurs produites par les apprenants.

En effectuant notre pré-enquête, nous avons trouvé double intérêt. D'abord, il nous a été une opportunité de nous habituer et de nous familiariser à la population d'enquête. C'est à ce moment qu'ils nous ont confirmé de répondre au questionnaire que nous leur aurions adressé.

De plus, les informations recueillies dans cette phase nous ont permis de bien cerner notre travail en décelant quelques difficultés survenues lors de la confection de notre questionnaire.

III.5. Enquête proprement dite

Après avoir identifié le milieu de travail, la population d'enquête et l'échantillon de l'enquête, nous avons alors procédé à l'enquête proprement dite.

D'abord, ayant déjà en mains une lettre de recommandation délivrée par le Doyen de la FLSH (Faculté des Lettres et Sciences Humaines), nous nous sommes adressés aux directeurs des écoles que nous avons choisies pour nous servir des lieux d'enquête. Après un accueil chaleureux, ils nous ont mis en contact avec les enseignants titulaires du cours de français dans les classes de 9ème Année fondamentales. En ce moment, nous avons ensuite procédé à la distribution du questionnaire aux 16enseignants de français en classe de 9ème Année fondamentales.

A ce niveau, nous leur avons accordé un temps suffisant, entre une semaine et deux semaines, afin qu'ils répondent en toute tranquillité aux questions qui leur étaient posées.

Enfin, nous avons entamé l'étape de la collecte du questionnaire distribué. Sur16 questionnaires distribués, tous ont été vu au retour avec un accord de réponse favorable.

Signalons que ce travail n'a pas causé beaucoup de difficultés mais certains enseignants restaient pressés par leurs activités quotidiennes sans se concentrer au remplissage du questionnaire. Cela fait qu'ils nous fixent plusieurs rendez-vous sans succès, et nous devons s'y conformer pour pouvoir atteindre notre objectif alors que nous étions juste en plein cours. Ce qui perturbe notre cours d'événement. Les questionnaires récoltés étaient dument remplis. Au cours de cette période, nous avons aussi collecté les copies d'évaluation sur lesquelles a porté notre analyse. Après le travail de collecte, nous avons procédé au dépouillement et analyse des données de l'enquête

III.6. Dépouillement du questionnaire

Après avoir collecté tous les questionnaires distribués, nous avons entamé l'étape de dépouillement des résultats récoltés sur terrain. Le dépouillement d'un questionnaire est une étape importante dans un travail de recherche.

A ce propos, C- Javeau (1971 : 261) fait savoir que « dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre définit par les hypothèses ». Cela signifie qu'à ce niveau, l'enquêteur lit ingénieusement les réponses fournies dans le questionnaire, les classe et les regroupe suivant la pertinence des réponses aux objectifs poursuivis et aux hypothèses fixés. Et puis, l'analyse et la vérification des hypothèses.

Dans ce travail, nous sommes partis des réponses émises par les enseignants pour éclaircir le pourquoi de la persistance des erreurs des apprenants de la 9ème Année fondamental. Nous esquissons le postulat selon lequel la prise en compte de l'analyse et traitement de l'erreur pourraient contribuer à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la grammaire aux apprenants Burundais.

III.7. Présentation de l'analyse des copies

Notre recherche porte sur les erreurs faites dans les productions écrites des apprenants. Plus précisément les erreurs commises par les apprenants de 9ème Année des établissements de la DCE Matana surtout celles prises comme échantillon.

Pour bien constituer notre corpus d'étude, nous avons demandé à l'administration de nous permettre d'avoir accès à la consultation des copies des examens apprenants de 9ème Année fondamental de deuxième trimestre de la promotion 2023.

III.7.1. Echantillon des copies

Lors de notre analyse, nous avons pris comme échantillon les copies de 5 établissements pris aussi comme échantillon. Ces dernières étaient au nombre de 285 copies.

Pour ce faire, nous avons extrait et collecté les erreurs puis, nous avons les présenté dans des tableaux selon les différents aspects de la langue, l'aspect morphosyntaxe, l'aspect syntaxique et l'aspect lexical avec leurs explications.

Tableau 8 : Les écoles pris comme échantillons pour l'analyse des copies

Écoles	**Nombres des copies**
Lycée Rubanga	47
Lycée Matana	78
Lycée Communal Matana	51
EAE	70
ECOFO Buraniro	39
Total : 5 écoles	**Total : 285 copies**

III.7.2. Dépouillement des copies

Concernant l'analyse des copies, il était question de lire minutieusement les copies pour essayer d'identifier les erreurs commises par les apprenants au cours des évaluations. C'est pendant la lecture que nous avons eu l'idée sur la nature des erreurs souvent commises. Ainsi donc, nous avons procédé aux classements de ces erreurs par typologie pour en fin montrer la fréquence de chaque erreur.

La méthodologie décrite a été respectée dans le recueil d'informations qui nous débouche à la phase finale de ce travail qui consiste à présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête suivant les méthodes qualitative et quantitative.

CHAPITRE IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Ce chapitre vise à présenter, analyser et interpréter les résultats que nous avons récoltés sur terrain. Ainsi, à travers ces résultats nous aurons à nous positionner par rapport aux hypothèses que nous nous sommes données au début de notre recherche.

L'accouplement de deux outils d'investigations donnant lieu à des méthodes d'analyse différentes, l'enquête par questionnaire et le corpus d'analyse des copies, nous ont permis d'avoir des résultats relatifs à notre sujet de recherche.

Dans ce sens, nous avons utilisé la méthode quantitative et qualitative à l'aide d'un questionnaire d'enquête, et la méthode qualitative emprunté par voie d'un corpus d'analyse.

IV.1. Analyse des résultats du questionnaire

Analyser les résultats d'un questionnaire c'est un moyen de réaliser une restitution statistique provenant d'une mise en relation entre deux questions. Cela permet d'obtenir des statistiques propres à chacun des segments de l'échantillon de population interrogé. Concernant notre recherche, nous allons analyser et interpréter les réponses des enseignants qui ont répondu aux questions fermées et ouvertes.

IV.1.1. Identification des enseignants

En matière de recherche, l'identification des enquêtés permet à l'enquêteur de se rassurer si les réponses fournies coïncident réellement avec leurs niveaux d'étude, leurs compétences et expériences professionnelles. Le tableau suivant montre l'identification des enseignants enquêtés selon leur niveau d'étude.

IV.1.2. Le niveau des enseignants

Tableau 9 : Répartition et identification de niveau d'étude des enseignants enquêtés

Question	Niveaux d'étude	Fréquence	Pourcentage
Q1. Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenable(s) et compléter les pointillés avec vos suggestions et/ ou commentaires.	IPA et ENS 3	4	25
	IPA et ENS Bac 3	6	37,5
	IPA et ENS 5	3	18,75
	Licence LLF/LLAF	2	12,5
	Autres	1	6,25
	Total	**16**	**100**

A cette question, les16 enseignants enquêtés ont tous un diplôme universitaire en français sauf une qui a un diplôme d'instituteur D7actuelle diplôme de pédagogie. Seule la qualification les différencie. Le reste de ces enseignants, 4 enseignants, soit 25 % ont un diplôme de candidature à l'enseignement du Français de l'IPA et ENS3 **;** 6 enseignants, soit 37,5 % ; sont des Bacheliers IPA et ENS. 3 enseignants soit 18,75% sont des licenciées mêmes agrégés à l'enseignement du Français IPA et ENS 5 ; 2 enseignants soit 12,5% ont un diplôme de licence en LLF/LLAF.

Cette identification portant sur le niveau des enseignants enquêtés nous donne espoir que le niveau de ces enseignants est suffisant pour pouvoir enseigner le français dans la classe de 9eme Année. La quasi-totalité de nos enquêtés sont des universitaires ayant suivi les institutions qui forment les futurs enseignants. Ce qui nous laisse croire que la plupart de nos enquêtés devraient mieux réaliser leurs activités quotidiennes de façon professionnelle tout en étant capable de corriger les lacunes des apprenants de leurs classes de Français.

IV.1.3. Expérience professionnelle

Tableau 10 : L'expérience des enseignants enquêtés

Question	Expériences	Effectif	Pourcentage
Q2. Pendant combien d'années êtes-vous enseignant de français ?	1-5ans	9	56, 25
	5-10 ans	5	31, 25
	10-20 ans	2	12,5
	21-30 ans	0	0
	Total	**16**	**100**

Le tableau ci-dessus montre que 9 sur 16 enseignants soit **56, 25 %** ont une expérience qui varie entre 1-5ans, 5 enseignants soit **31, 25 %** leur expérience professionnelle varie entre 5-10 ans. En dernier lieu vient les 2 enseignants soit **12,5%** dont leur expérience de prestation en tant que enseignants se situe entre 10-20 ans.

Vue l'expérience de notre population d'enquête, nous aurions raison une fois nous pensions que ces derniers disposent une expérience qui leur permet de mieux maitriser leur métier d'enseignement en général et du cours de français en particulier. Cela signifie que durant leur période de prestation ils ont eu affaire à une multitude d'apprenants ayant des compétences diversifier y compris les faiblesses fort distinctes qui amènent l'enseignant à s'habituer à gérer des différentes difficultés des apprenants pour la réussite de sa classe. Dans ce sens l'analyse et le traitement des erreurs devraient se classer parmi les spécificités de son expérience.

IV.2. Analyse du questionnaire proprement-dite

De ce point qui fait l'état d'esprit des enseignants sur notre sujet, nous allons partir de leurs points de vue pour montrer la posture des enseignants face aux erreurs commises par les apprenants, le niveau de connaissances des enseignants en ce qui est de la pédagogie de l'erreur et la contribution de la pédagogie de l'erreur dans l'enseignement apprentissage du FLE.

IV.2.1. Moyen de détection des erreurs

Tableau 11 : Moyens de détection des erreurs pour les enseignants

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q 1. Quand vous dispensez vôtre cours de français par quel moyen détectez-vous les erreurs des apprenants.	Par des exercices	3	18,75
	Par des évaluations quottées	4	25
	Les deux à la fois	9	56, 25
	Total	**16**	**100**

De ce tableau, il ressort que les exercices et les évaluations en sont les moyens mise en œuvre par les enseignants pour se faire l'idée des erreurs de leurs apprenants. En effet, 3 enseignants soit **18,75 %** ont répondu qu'ils détectent les erreurs à travers les exercices tandis que 4 soit **25 %** se servent des évaluations. En outre, 9 enseignants soit **56,25 %** utilisent les deux moyens à la fois. Même si les 7 enseignants n'affirment pas qu'ils observent les deux moyens à la fois, nous restons convaincus qu'ils ne peuvent pas s'en passer l'un en faveur de l'autre en connaissance que chaque enseignant doit donner l'exercice et l'évaluation dans le circuit d'enseignement apprentissage.

Si nous en croyons aux dires des enseignants, nous remarquons que l'exercice de l'évaluation jouent un rôle important en matière d'enseignement apprentissage. Néanmoins, sans négliger la place de l'exercice, il nous convient de revisiter le contenu de ces évaluations qui est le champ de démonstration, pour l'apprenant, de ses capacités et les contraintes liées au sujet évalué.

IV.2.2. Contenu des évaluations

Tableau 12 : Répartition de contenu des évaluations.

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q2. Avec quel contenu d'évaluation vos apprenants manifestent les défaillances par les erreurs produites ?	Grammaire	13	81,25
	Production orale	0	0
	Production écrite	2	12,5
	Lecture-compréhension	1	6,25
	Total	**16**	**100**

A travers les résultats compilés dans ce tableau ci-dessus, il est vu que 13 enseignants soit **81,25 %** fondent leurs évaluations sur la grammaire. 2 enseignants soit **12,5 %** utilisent parfois de la production écrite alors qu'une seule évalue lecture-compréhension de ses apprenants.

Ces résultats montrent que la grammaire reste un contenu le plus évalué par rapport d'autres. Sans mener une étude profonde de choix des sujets d'évaluations les enseignants avancent les raisons de volume horaire, les classes pléthoriques pour ne citer que celles-là amènent les enseignants à privilégier la grammaire pratiquement facile à corriger en défaveur d'autres types d'évaluations indispensable pour le développement d'autres compétences.

La compétence de production orale reste un enfant mal vu par ses parents chez tous les enseignants. Aucun enseignant n'évalue la production orale de ces apprenants. Du côté de la production écrite, nous constatons que la fréquence des évaluations y relatives laisse à désirer. En ce qui est de la lecture compréhension, une seule enseignante précise qu'elle donne à ses apprenants des livres de lecture auxquels ils font des exposés en classe.

Ayant déjà remarqué amèrement que seuls les exercices de grammaires monopolisent les évaluations données aux apprenants sur lesquelles portent notre recherche, nous analysons la faisabilité de correction après la détection des erreurs.

IV.2.3. Correction des copies d'évaluation

En essayant de comprendre la représentation des enseignants vis-à-vis à la correction des copies nous sommes partis de la question suivante : **Quand vous corrigez les copies d'évaluation comment indiquez-vous les apprenants qu'ils ont commis des erreurs ?**

A la lecture critique des réponses fournies, il convient à changer la question et plutôt se demander à quoi ressemble la correction des copies pour les enseignants. La réponse est simple et claire. Il s'agit d'un simple déchiffrement et d'une quantification pour avoir un chiffre appelé la note d'évaluation.

Au moment où, pour J-F. Halté et al (1984 : 61-69), dit que : « La correction des copies consiste à lire la copie de l'élève, à y formuler des commentaires écrits ou oraux, lesquels servent à noter les points faibles et parfois les points forts, à y attribuer une note ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève. »

La plupart de nos enquêtés sont loin de là. Ils considèrent la correction comme un travail consistant à barrer la mauvaise réponse et marquer la note sanctionnant les réponses jugées valides.

En effet**,** sur les 16 enseignants enquêtés, 12 enseignants soit **75 %** reconnaissent que lors de la correction des copies ils barrent la mauvaise réponse et marquent la note sanctionnée par chaque question. En outre, 4 enseignants soit **25 %** disent qu'ils barrent la mauvaise réponse et indique la bonne réponse. Ces derniers ajoutent leurs commentaires sur les copies.

De ces résultats obtenus, nous n'admettons que le taux des enseignants qui emprunte le chemin tracé par Halté, J.F et al (1984) correspondant à la bonne manière de corriger la copie d'une évaluation.

IV.2.4. Analyse critique des copies

Après l'analyse et mise en relation des réponses données par les enseignants une idée que nous jugeons d'ailleurs fondée de renforcer les propos des enseignants par une lecture critique de correction des copies sur quelques établissements scolaires. Sans toutefois prétendre faire une étude portant sur l'analyse de correction des évaluations, nous avons visité 5 établissements avec motif de demande d'accès aux copies de l'examen du second trimestre et 285 copies nous est parvenu. De ce nombre de copie analysé, seules sur 53 copies soit **18, 59 %** les enseignants ont manifesté le courage et intérêt d'indiquer à l'apprenant l'erreur dont il s'agit. Le reste des copies (232 copies soit **81,40** soit **18, 59 %)** a été corrigé à la manière de barrer tout en faisant fausse route à l'idée proposée par J-F. Halté et al (1984).

Si nous revenons sur les enseignants, ayant procédé à la correction des copies avec un petit indicateur d'avoir suivre la bonne voie d'analyse et de traitement de l'erreur nous accusons qu'ils ont à franchir un autre pas. La plupart de ces derniers se limitent à barrer la mauvaise réponse et puis indiquer la bonne réponse sans produire un commentaire qui indique l'apprenant l'origine de fausseté de la réponse invalide.

Dans la même rubrique de la lecture des copies nous ne pouvons pas passer sans montrer la fréquence des erreurs commises par les apprenants sur les copies.

IV.2.5. La typologie des erreurs

La maitrise de la langue invite la connaissance diversifiée dans divers aspects langagiers. Alors, n'aurons tort si nous osons penser que la défaillance de chaque aspect de la langue implique une erreur. Pour avoir les types des erreurs des apprenants 9ème Année fondamental, nous avons interrogé les enseignants. Ils ont répondu à la question suivante : **Quand vous dispenser votre cours de français quels sont types d'erreurs que commettent les apprenants ?**

Après la mise en commun des réponses données à cette question nous aboutissons à 4 types d'erreurs. Il s'agit des erreurs d'orthographe, morphosyntaxes, erreurs syntaxiques, erreurs lexicales.

Suivant les propos des enseignants, ces erreurs se manifestent pendant l'enseignement et sont constatées au cours des exercices d'application. Toutefois, la gestion de ces erreurs reste éclaircir et mérite des améliorations.

IV.2.6. La pratique de la gestion des erreurs

La gestion de l'erreur joue un rôle très important dans un circuit d'enseignement/ apprentissage en général et en particulier en classe de langue. Ainsi, pour réussir l'enseignement du FLE, l'enseignant doit mettre un accent particulier sur la correction des erreurs des apprenants de sa classe. Cela laisse comprendre que la pratique de la gestion de l'erreur doit occuper une place de choix. Dans ce devoir de penser sur l'importance accordée à la pratique de la gestion des erreurs, nous avons posé la question suivante : **Q.5** : **Pratiquez- Vous la pédagogie d'erreur dans votre classe ?**

Tableau 13 : Pratique de la pédagogie d'erreurs en classe des enseignants enquêtés.

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q.5 Pratiquez- Vous la pédagogie d'erreur dans votre classe ?	**Oui**	1	8
	Non	15	92
	Total	**16**	**100**

A la vue des résultats condensés dans tableau, nous avons senti une grande surprise de voir presque tous les enseignants ne pratiquent pas la pédagogie de l'erreur dans leur classe de FLE. En effet, plus de **90%** de nos enquêtés équivalent à 15 enseignants indiquent que depuis leur prestation, la pédagogie de l'erreur reste étrangère de leur pratique tandis qu'un seul enseignant donnant moins de **10%** de notre population, sans se soucie sur la faisabilité, reconnaisse avoir déjà fait recours à cette pédagogie.

L'ignorance de cette pédagogie de l'erreur combien importante ne peut pas aller sans laisser des séquelles. Il nous tient donc à confirmer que le non prise en compte de cette pédagogie constitue un obstacle pour l'enseignement apprentissage de la langue car elle doit être une base de l'enseignant quand vient le moment d'accompagner sa classe.

Néanmoins, si nous nous retrouvons avec la majorité des enseignants qui se méfient sincèrement d'une méthodologie pédagogique, il faut aller ingénieusement avec le pas de tortue, pour ne pas se presser de les accuser mais plutôt se renseigner sur leur formation tant initiale que continue.

IV.2.7. Connaissance des enseignants sur la pédagogie de l'erreur

La formation de l'enseignant reste une pierre angulaire pour mener à bord son métier d'enseignant. C'est le pourquoi de notre attention sur la formation des enseignants initiale d'abord et continue ensuite.

IV.2.7.1. La pédagogie de l'erreur dans la formation initiale des enseignants.

Pour nous faire idée de la connaissance des enseignants sur la pédagogie de l'erreur à l'instar des savoirs acquis au cours de la formation initiale, nous trouvons raisonnable d'adresser à nos enquêtés la question suivante : **Avez-vous suivi dans votre cursus de formation Académique une formation sur la pédagogie de l'erreur.**

Tableau 14 : Suivi de cursus de formation sur la pédagogie de l'erreur chez les enseignants enquêtés

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q.6 Avez-vous suivi dans votre cursus de formation Académique une formation sur la pédagogie de l'erreur.	Oui	0	0
	Non	16	100
	Total	**16**	**100**

De ce tableau, nous comprenons que tous les enseignants n'ont pas bénéficié, dans leur formation initiale, des connaissances sur la pédagogie de l'erreur. D'ailleurs, moi, personnellement ayant suivi au cours de baccalauréat un institut de pédagogie appliquée, je n'ai jamais eu affaire à la pédagogie de l'erreur. Alors, cela m'amène à penser que la formation que nous avons reçue entant qu'enseignant mérite des améliorations pour ne pas la taxer d'être lacunaire.

En outre, nous sommes convaincus que la formation initiale ne peut pas, elle seule, offrir au formé tout ce dont il aurait besoin dans la vie professionnelle et autres exigences dans la résolution des situations-problèmes de la vie courante. C'est pourquoi, dans tous les secteurs de la vie, la formation continue s'avère indispensable. Même dans le domaine de l'éducation, des changements s'opèrent sans se situer nécessairement dans la formation de base des enseignants. Dans ce cas, la formation continue trouve son rôle pour compenser les tars. A ce niveau, qu'on est optimiste pour espérer que notre enseignant en question a bénéficié de la formation continue en matière de la pédagogie de l'erreur ?

IV.2.7.2. La formation continue

Pour s'enquérir de la situation à cette question de savoir si durant le temps de prestation, les enseignants ont eu accès à la formation continue, nous sommes partis de la question suivante :

Question 7 : Pendant le temps de votre prestation en tant qu'enseignant de français, avez-vous eu l'opportunité de participer dans une formation continue ?

Tableau 15 : Participation à la formation continue des enseignants

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q.7 Pendant le temps de votre prestation en tant qu'enseignant de français, avez-vous eu l'opportunité de participer dans une formation continue ?	Oui	11	68,75
	Non	5	31,25
	Total	**16**	**100**

Le tableau ci-dessus nous donne espoir d'avoir une population ayant déjà bénéficié des formations continues, ce qui laisse entendre qu'elle est mieux outillée à tout faire pour la réussite de leur enseignement. A titre explicatif, les résultats obtenus témoignent que 11 sur 16 enseignants enquêtés soit **68,75 %** ont profité de la formation continue contre 5 sur16 enseignants qui n'ont pas jusque-là eu l'occasion d'être formé sur n'importe quel module.

A toute fin utile, il ne suffit pas seulement d'avoir été formé ou de former. Une question forte importante subsiste. Sur quoi porte cette formation ? Voilà le pourquoi de la sous question suivante : **Si oui, ça portait sur quelle thématique ?**

Cette question ne concerne que les 11 enseignants ayant déjà suivi la formation continue. Ils ont indiqué que leur formation portait sur trois thèmes à savoir la pédagogie d'intégration qui coïncide avec la nouvelle réforme de l'école fondamental et post fondamental, la pédagogie des grands groupes visant à faire face au problème des classes pléthoriques actuellement monnaie courante et une seule enseignante qui a suivi un module de professionnalisation des enseignants qui s'est déroulé dans les années passées au Centre d'enseignement des langues au Burundi logées à l'Université du Burundi. Parmi ces enseignants personne n'a répondu qu'il a fait la formation continue sur la pédagogie de l'erreur.

Si nous faisons la lecture à rebours des réponses de nos enquêtés, nous avons déjà un enseignant reconnaissant avoir fait recours à la pédagogie de l'erreur. Nous nous demandons alors où il en a appris cette pédagogie.

Ainsi, nous retrouvons son éclaircissement à la question suivante ; **Question 8 : A part de vos formations continues que vous avez suivi, pas de formation spécifique sur la pédagogie de l'erreur ?**

Ainsi, l'enseignant nous a bien expliqué. Au cours de sa prestation, il a eu la chance d'enseigner sur un établissement de renom, une école de référence qui dispose tout le nécessaire pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant. Ainsi, dans cette logique, l'école paie pour le personnel enseignant des formations en ligne. Donc, l'enseignant a suivi dans cette logique le module en ligne sur la gestion de l'erreur en classe de FLE. Il utilise cette méthodologie et il la trouve rentable à la réussite de son enseignement.

En étant réaliste, vu la situation socioéconomique de notre pays, sans mener une étude digne de son nom sur l'influence de cette situation sur la réussite scolaire, nous osons affirmer que notre enseignant a du pain sur la planche. Sans chercher de récolter ce qu'on n'a pas semé, permettez-nous de constater que, sans pour autant combiner les facteurs clés qui peuvent lui bloquer, l'enseignant n'est pas à mesure de se doter des connaissances par l'autoformation comme le fait cet enseignant. Il reste le roseau secoué par le vent au milieu de l'océan.

Ignorant consciemment ce cas, nous tenons à affirmer que l'enseignant n'est pas doté des compétences indispensables pour pouvoir faire de la pédagogie de l'erreur une chausse-trappe pour poignarder les lacunes qui surviennent au cours de l'enseignement-apprentissage du FLE. Mais à quoi ressent la pédagogie de l'erreur dans l'entendement des enseignants

IV.2.8. L'erreur dans l'enseignement -apprentissage

Pour mieux fixer les entrailles de ce point combien stratégique pour notre travail, partons de l'idée de Brière, M. (2018 :1) qui avance que :

« Les erreurs, qu'elles soient inusitées ou récurrentes, s'avèrent un outil indéniable pour enseigner et apprendre. Elles constituent la substance, la matière première, à partir de laquelle se construit le dialogue sur l'apprentissage entre les étudiants et leur professeur ». Cette idée vient renforcer notre conviction sur la place indéniable de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage.

Et pour s'enquérir de l'état d'esprit des enseignants, voyons d'abord à quoi ressemble la correction de l'évaluation dans la classe. La question à laquelle ils réagissent est la suivante : **Vous arrive –t-il de consacrer une séance à la correction de l'évaluation en classe ?**

Le tableau suivant se dessine aux nombres des enseignants qui organisent des séances à la correction de l'évaluation en classe.

Tableau 16 : Organisation des séances de correction des exercices en classe

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q.9 : Vous arrive- t-il de consacrer une séance à la correction des exercices et l'évaluation en classe ?	**Oui**	13	81.25
	Non	3	18.75
	Total	**16**	**100**

De ce tableau, il est vu que la plupart des enseignants soit plus de **80 %** respectent les normes en organisant des séances de correction des exercices. C'est une belle chose car c'est une étape allant vers le pari des lacunes remarqués au cours de l'évaluation.

Nonobstant, il reste encore 3enseignants soit à peu près **20%** qui ne se soucie pas du rôle prépondérant de corriger des exercices en classe.

Dans ce cas, nous comprenons que la correction se limite à la distribution des copies pour consulter les notes qui y sont marquées sans vraiment l'intégrer dans le circuit d'enseignement-apprentissage des nouvelles connaissances.

Les raisons avancées par ceux qui ne prévoyant pas le temps de correction, c'est le temps qui fait défaut. Il est vrai les enseignants de 9ème année du fondamental a un programme plus au moins volumineux avec la course à la montre pour terminer à temps le programme à objet du concours national mais cette raison ne peut pas être un motif plus-value pour ne plus faire la correction des évaluations au même titre que les exercices d'application.

Mais, si nous revenons au taux un peu satisfaisant des enseignants qui organisent des séances de correction des évaluations, il y a toujours une interrogation qui subsiste. De quoi tirent les apprenants de la correction des évaluations ou exercices ?

En effet, à notre avis, la séance de la correction de l'évaluation ou exercice devrait être un moment opportun pour les apprenants et leur enseignant d'inventorier les faiblesses remarquées au cours de l'exercice évaluatif pour essayer de boucher les trous observés enfin de construire la nouvelle leçon sur une base solide.

Alors pour se renseigner de la faisabilité, nous adressons aux enseignants la question suivante : **Préparez-vous des leçons répondant aux erreurs identifiées au cours de la correction des copies ?**

Tableau 17 : Identification des enseignants qui préparent les leçons répondants aux erreurs identifiées sur les copies

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q 10 : Préparez-vous des leçons répondant aux erreurs identifiées au cours de la correction des copies ?	**Oui**	12	92.30
	Non	1	7.70
	Total	**13**	**100**

Ce tableau nous permet d'être en accord ou pas avec les enseignants du français sur mes représentations relatives à la question à quoi sert la correction de l'évaluation. A travers ce tableau, nous lisons que les seuls 13 enseignants qui reconnaissent mettre à la disposition de ses apprenants un temps pour la correction de l'évaluation nous intéresse à travers cette question.

Parmi ces enseignants, seul un enseignant ne prend jamais en compte les erreurs identifiées au cours de la correction de l'évaluation tout comme on le fait au cours des exercices en classe. Dans cette colonne, il y a lieu de comprendre dans ce cas que l'évaluation devient un instrument de punition, de sélection au lieu de la faire un instrument balancer pour valider ou reconduire l'enseignement avec des stratégies fortes adaptées. Ce que nous espérons retrouver chez le reste des enseignants.

Les 12 enseignants qui restent soit **92.30** % affirment avoir organisé des séances dites de remédiation à la base des erreurs. C'est un signe éloquent que pas mal d'enseignants ont compris le rôle de l'évaluation. Mais à quelle fréquence se fait de telles activités. Les résultats sont donnés comme suit :

Tableau 18 : La fréquence des séances de la remédiation des erreurs identifiées sur les copies

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
b. Si oui à quelle fréquence ?	**Rarement**	5	41.66
	Souvent	7	58.33
	Toujours	0	0
		12	**100**

De cette catégorisation des fréquences, nous comprenons que parmi les 12 enseignants 5 soit **41.66** % reconnaissent utiliser rarement les erreurs pour préparer une leçon propre à la remédiation des erreurs précédemment identifiées. Et 7 enseignants soit **58.33** % font souvent recours à cette méthode.

Ainsi donc, permettez-moi oser espérer que toute fréquence dépend des besoins des apprenants, de leur niveau de compréhension et des résultats obtenus au cours d'une évaluation qui invite l'enseignant s'il s'agit de reproduire la leçon ou s'il s'agit d'un fait à traiter de façon particulière.

Dans tous les cas, la scénarisation d'une leçon que nous appelons leçon de remédiation reste une étude digne de son nom que nous ne pouvons pas prétendre faire dans le cadre de ce travail. Elle est de milles enjeux.

Néanmoins, nous ne pouvons pas passer de cette étude sans nous esquisser de la plus-value de la prise en compte de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du français.

IV.2.9. Analyse et traitement de l'erreur au service de l'enseignement du FLE

Réussir l'enseignement/apprentissage d'une langue en l'occurrence du FLE est un fait qui invite les parties prenantes de se munir de pas mal d'outils disponibles pour déployer tous ceux qui entrent en jeu selon le besoin qui s'observe. Il mérite donc une combinaison des efforts. Alors, comme fil conducteur de cette recherche, il est question de montrer la valeur ajoutée de l'analyse et traitement de l'erreur pour la réussite de l'enseignement/ apprentissage de cette langue.

Ainsi, au recueil des points de vue des enseignants sur ce sujet, s'ils ont déjà reconnu utilisés l'erreur pour l'enseignement, qu'il nous soit une belle occasion de leur demander de nous partager leur conviction sur les résultats en leur posant la question suivante : **Trouvez- vous que ce focus très particulier fait à l'endroit d'une erreur quelconque est un meilleur moyen de remédier les erreurs tout en justifiant la réponse.**

Tableau 19 : La prise en compte de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage du français

Question	**Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Q.11. Trouvez- vous que ce focus très particulier fait à l'endroit d'une erreur quelconque est un meilleur moyen de remédier les erreurs tout en justifiant la réponse.	**Oui**	12	100
	Non	0	0
	Total	**12**	**100**

A travers ce tableau, il est de bonne humeur de voir que tous les enseignants qui s'expriment sur le sujet trouvent qu'un focus hors du commun à l'endroit de l'erreur admet que cela donne des résultats satisfaisants. Dans les justifications données, les illustrations beaucoup utiles se dessinent.

Premièrement, ils s'agissent d'une idée selon laquelle les erreurs identifiées au cours de la leçon de correction pour les analyser et les traiter en fin de les prendre pour une base dans une leçon de remédiation ne reviennent plus, bref elles ne sont plus récurrentes ;

Deuxièmement, ces erreurs identifiées permettent à l'enseignant de constater ensemble avec sa classe les points forts et les faiblesses pour les cotés à consentir beaucoup des efforts.

Enfin, cette méthode permet à tout un chacun de se fixer les points faibles à améliorer ainsi en cas de besoin pendant des séances hors classe, l'apprenant peut demander à l'autre de lui expliquer les matières qu'il a trouvé difficile alors que l'autre a réussi et dans ce sens avant la différenciation des apprentissages par l'enseignant, la mutualisation des apprentissages par les apprenants contribue énormément.

Bref, l'analyse et le traitement des erreurs, selon les propos des enseignants, joue un rôle important dans le circuit d'enseignement-apprentissage.

IV.3. Résultats de l'analyse des copies

Après avoir terminé l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire, nous avons arrivons donc à l'analyse et l'interprétation des résultats des copies. Pour se faire, nous allons partir d'un corpus d'analyse.

IV.3.1. Corpus d'analyse

Dans un travail de recherche le corpus occupe une place importante. Un corpus est un ensemble de documents, artistiques ou non (textes, images, vidéos, etc.), regroupés dans une optique précise. On peut l'utiliser dans plusieurs domaines : études littéraires, linguistiques, scientifiques, philosophie, etc.

Selon B. Habert (2000 : 13) « Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue ».

Pour mieux analyser les résultats de l'analyse des copies, nous avons jugé bon de constituer un corpus d'analyse. Ce corpus sera de petite taille dans ce sens qu'il présente plusieurs avantages comme le souligne M. Nelson (2010 : 55*). « Les petits corpus, a-t-on soutenu, peuvent être très utiles, à condition qu'ils puissent offrir une image « équilibrée » et « représentative » d'un domaine spécifique de la langue. Cette reconnaissance du besoin de corpus plus petits et plus spécialisés s'est accrue. »*

Tableau 20 : Tableau récapitulatif des erreurs identifiées sur les copies des apprenants

Types d'erreurs	**Erreurs**	**Nombre d'erreurs**	**Correction**
Morphologique	*Des coupe~~s~~-coupes	**43**	Des coupe-coup**e**
	*Des couvre~~s~~-lits	**41**	Des couvre-lits
	*Des cache~~s~~-nez	**37**	Des cache-nez
	*La peine que ce travail m'a **couté.**	**45**	La peine que le travail m'a **coutée**
	*La pièce que j'ai **vue** jouer.	**52**	La pièce que j'ai vu jouer
	*La pièce que j'ai **vus** jouer.	**44**	Idem
	La carafe que tu as **laissé.**	**56**	La carafe que tu as **laissée**.
	*La famille **d'une jeune garçon** et fille **sont rencontrés** n'importe où.	**35**	La famille d'un jeune garçon et fille se sont **rencontrées** n'importe où**.**
	*La dote au Burundi n'est pas nécessaire car beaucoup de personnes **vu** qu'il n'y a pas de valeur.	**23**	La dote au Burundi n'est pas nécessaire car beaucoup de personnes **voient** qu'il n'y a pas de valeur.
	*L'économie du pays n**'est** pas augmenté..	**35**	L'économie du pays n'a pas augmenté.
	*Les personnes sont **pauvre** aujourd'hui	**27**	Les personnes sont **pauvres** aujourd'hui
	*Des personnes qui **faitent** la dot.	**51**	Des personnes qui **fêtent** la dot.
	*Par exemple le prix de la **nourtire** est plus élevé.	**11**	Par exemple le prix de la **nourriture** est plus élevé.
	*Ces deux familles **s'attendent** pour trouver la solution.	**17**	Ces deux familles s'**entendent** pour trouver la solution.

	***Ils peuvent** laisser la fille et le garçon.	**25**	**Elles peuvent** laisser la fille et le garçon.
	*Un foyen demande des **moyens** ou **capitals.**	**29**	Un foyen demande de **moyen**s ou **capitaux.**
Lexicales	*Le maçon espère **quand** une heure, il aura terminé son travail.	**15**	Le maçon espère **qu'en** une heure il aura terminé son travail.
	*Mutima a quitté sa maison **plutôt** que prévu parce qu'il avait beaucoup à faire.	**25**	Mutima a quitté sa maison **plutôt** que prévu parce qu'il avait beaucoup à faire.
	*Le garçon et sa fiancée se décident **est**prennent le décision	**23**	Le garçon et sa fiancée se décident **et** prennent **la** décision.
	*Prier : **Prie** /**Plurielle** Prouver : Provette/pouvoir	**37**	Prier : **Prière** Prouver : **Prière** La question qui a été demandé aux apprenants était de trouver les noms dérivés des verbes.
	*Ce médicament reste très peu utilisé **bien qu'il** est assez efficace.	**42**	Ce médicament reste très peu utilisé, **Pourtant** est assez efficace.
	***Alors qu'ils** aient de maigres ressources, ces gens vivent de bonnes conditions.	**19**	**Bien qu'ils** aient de maigres ressources, ces gens vivent de bonnes conditions
	***Pourtant** conseils des médecins, Kibwa n'arrive pas à arrêter de boire l'alcool.	**33**	**Malgré** conseils des médecins, Kibwa n'arrive pas à arrêter de boire l'alcool.\
	Si tu **tend** vas n'oublie pas de fermer la porte.	**17**	Si tu **t'en** vas n'oublie pas de fermer la porte.
	* Le costume traditionnel imbega **tant** à disparaitre il tient porté lors de l'investir.	**31**	Le costume traditionnel imbega **tend** à disparaitre il tient porté lors de l'investir.

	*Dans le temps, les rois utilisaient le **temps pour** traiter les vêtements en ficus	**29**	Dans le temps, les rois utilisaient le **tan** pour traiter les vêtements en ficus
Orthographe	*Cette route **passent** les piétons	**77**	Cette route **passe** les piétons
	*L'**ecrivaint** des langues	**33**	L'**écrivain** des langues
	*Saluer : Salu**e**	**19**	Saluer : Salu**t**
	***Quel que** méchant que soient ces garçons, ils restent fusibles.	**28**	**Quelque** méchant que soient ces garçons, ils restent fusibles.
	***Quels que** soient les conditions envisagées, les dégâts restent énormes.	**34**	**Quelles que** soient les conditions envisagées, les dégâts restent énormes.
	***Quelsque** épreuves que vous soyez, espérez toujours.	**45**	**Quelques** épreuves que vous soyez, espérez toujours.
	*Quelle que **soie** l'heure, le coq de mon voisin chante.	**26**	Quelle que **soit** l'heure, le coq de mon voisin chante.
	***Soit** un peu plus gentil avec ta petite sœur.	**72**	**Sois** un peu plus gentil avec ta petite sœur.
	*J'ai sonné trois fois à la porte, **quoique** tu n'aies rien entendu.	**52**	J'ai sonné trois fois à la porte, **quoique** tu n'aies rien entendu.
	***Quoique tu** en dises, j'ai bien sonné trois fois	**31**	**Quoi que** tu en dises, j'ai bien sonné trois fois
	*Nous sortons les poubelles à six heures, **quoi que** les éboueurs ne passent que le lendemain.	**32**	Nous sortons les poubelles à six heures, **quoique** les éboueurs ne passent que le lendemain.
	***Quoique** ce soit que vous accumuliez, vous le perdrez un jour.	**45**	**Quoi que** ce soit que vous accumuliez, vous le perdrez un jour.
	*J'ai pleuré **d'avantages**	**21**	J'ai pleuré **davantage**.

Erreur de syntaxe	Il faut qu'on corrige le concours à temps. Rep :*On corrige fut le concours à temps.	**55**	Réponse : Il faut que le concours soit corrigé à temps. Voix
	On la surprendra en ouvrant. Rep : *on la surprendrait par en ouvrant.	**61**	Réponse : En ouvrant, elle sera surprise. Voix
	Les piétons sont passés par cette route. Rep :—*Cette route sont été passé par les piétons.	**41**	Réponse : cette route passe les piétons. Voix
	Elle a été sonnée par le Directeur avant-hier Repo : *Le directeur a sonnée avant-hier. Les voleurs sont passés par la fenêtre Rep : *La fenêtre passée les voleurs.	**59**	Réponse : Avant-hier, le Directeur l'a sonné. Réponse : La voix active reste inchangée / invariable.
	Ses enfants l'ont aimé. Rep : *Elles sont été aimé par ses enfants.	**27**	Réponse :Elle/il a été aimé de ses enfants.
	On a cueilli des fleurs dans le jardin scolaire Rep : * Des fleurs a été cueillis dans le jardin scolaire.	**49**	Réponse : Les fleurs ont été cueillies dans le jardin scolaire.
	La plantation des haies contre l'érosion est conseillée Rép : *Pour lutter contre l'érosion, des haies sont conseillé la plantation.	**54**	Réponse : Pour lutter contre l'érosion, on conseille la plantation des haies.
	On a dressé la table Rep : *La table a dressé	**62**	Réponse : La table a dressé a été dressé.

	Le directeur a trouvé la solution à la grève des élèves. Rep : *La solution à la grève des élèves était trouvé par le Directeur.	**47**	Réponse : La solution à la grève des élèves a été trouvée par le Directeur.
	Les services de douanes prendront des mesures. Rép : *Des mesures seront **prendrées** par les services de douanes.	**44**	Réponse : Des mesures seront prises par les services de Douanes.
	Un match de football a été livré par les enfants. Rép : *Les enfants ont etaient livré un match de football.	**34**	Réponse : Les enfants ont livré un match de football.
	On l'a bien soigné à l'hôpital. Rép : *On l'a été bien soigné à l'hôpital.	**51**	Réponse : Il a été bien soigné à l'hôpital.
	Claude a fait savoir : « J'avais engagé à la Sosumo. » Rep :*Claude a fait savoir que j'ai été engagé à la Sosumo.	**65**	Réponse : Claude a fait savoir qu'il avait était engagé à la Sosumo.
	Ma mère me demande si j'ai fermé ma chambre. Rép :*Ma mère m'a demandé si j'avais fermé ma chambre.	**54**	Réponse : Ma mère ma demande : « As-tu fermé ta chambre ? »
	La directrice m'a confirmé : « Les élevés réussissaient le concours national. » Rép : *La directrice m'a confirmé que les élevés lui ont réussie au concours national.	**47**	Réponse : La Directrice m'a confirmé que les élevés avaient réussi au concours national.

	Elle m'a dit qu'elle viendra demain pour récupérer sa montre. Rép : *Elle m'a dit : « j'étais venu le lendemain pour récupérer ton montre.	**59**	Réponse : Elle m'a dit : « Je viendrai demain pour récupérer ma montre.
	Son frère lui conseille : « Ne reste pas un si mauvais temps » Rép : *Son frère lui conseille ne lui reste pas rester par un si mauvais temps.	**63**	Réponse : Son frère lui conseille de ne pas rester par un si mauvais temps.
	Mon frère m'ordonne : « Apporte-moi mon cartable. » Rép : *Mon frère m'ordonne que lui apporte son cartable.	**34**	Réponse : Mon frère m'ordonne de lui apporter son cartable.
	Ma mère m'a dit : « Je vais t'aider à faire ton devoir. » Rép:*Ma mère m'a dit qu'il voulait s'aider à faire le devoir.	**35**	Réponse : Ma mère m'a dit qu'elle allait m'aider à faire mon devoir.
	Le directeur nous répétait : « Vous devriez travailler pour réussir ». Rép : *Le directeur nous répétait qu'ils devaient travailler pour réussir.	**34**	Réponse : Le Directeur nous répétait que nous devrions travailler pour réussir.
	Je me demandais « pourquoi les hommes querellaient tout le temps. » Rép:*Je me demandais pourquoi les hommes querellions tout le temps.	**56**	Je me demandais pourquoi les hommes querellaient tout le temps.

L'analyse minutieuse des copies nous a permis de dessiner un tableau mettant en relief toutes les erreurs commises par les apprenants dont leurs copies ont été l'objet de notre analyse. De notre lecture critique envers ce tableau, nous avons trouvé que ces erreurs compilées dans ce tableau sont des erreurs de forme.

Comme le nom l'indique, ce sont des erreurs de nature linguistique**, syntaxique, lexicale, morphologique**, et **d'orthographe** par exemple ; le non-respect de l'ordre des mots, la ponctuation, confusion entre les temps, l'emploi d'un concept de l'emprunt de la langue cible par la langue maternelle.

De toutes ces erreurs, il se remarque que ce sont des résultats interférences linguistiques de nature différentes. Selon MACKEY (1970 :18) : « l'interférence est l'emploi, lorsqu'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue. »

En analysant les erreurs du corpus ci-dessus, nous n'allons pas analyser toutes compilées dans ce corpus mais nous allons relever quelques exemples pour montrer les interférences linguistiques de chaque type d'erreurs.

En premier lieu nous avons remarqué **l'interférence morphologique**.

Exemple : « Les personnes sont ***pauvre** aujourd'hui » au lieu de **pauvres (accord le sujet et le nombre)**

« La peine que ce travail m'a ***coutée » au lieu de a couté**

« Le prix de la ***nourtire** est plus élevé » au lieu de **nourriture »**

*Des coupes-coupes au lieu de **Des coupe-coupe**

*Des couvres-lits au lieu de **Des couvre-lits**

Cela montre que les certains apprenants ne maitrisent l'accord des adjectifs et noms composés

Nous sommes convaincus que l'interférence morphologiqu genre et au nombre des unités linguistiques.

L'interférence phonologique :

Exemple : « Le prix de la ***nourtire** est plus élevé » au lieu de **nourriture »**

De cet exemple il fort remarquable que les apprenants ont eu des confusions entre les voyelles [u] et [i]. De cela, J. Hamers (1997 : 178) écrit que : « il y a interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise dans la langue active des sons de l'autre langue ; elle est très fréquente chez les apprenants de la langue seconde. »

Le corpus qui fait l'objet de mon analyse contient aussi des **interférences syntaxiques :**

Exemple : « *Les enfants ont etaient livré un match de football » au lieu de **Les enfants ont livré un match de football.** De cette phrase, il se remarque les apprenants ont eu mal de changer la voix passive à la voix active.

« *La directrice m'a confirmé que les élèves lui ont réussie au concours national » au lieu de : La **Directrice m'a confirmé que les élèves avaient réussi au concours national.**

« *Son frère lui conseille ne lui reste pas rester par un si mauvais temps » au lieu de : **Son frère lui conseille de ne pas rester par un si mauvais temps.**

A travers ces deux discours les apprenants éprouvent des difficultés de changer un discours direct au discours indirect et vice-versa. Ils sont aussi incapables de bien établir l'ordre des idées dans la phrase (discours directe ou indirecte)

Partant de l'idée de CHOI-Jonin & C. Delhay (1998 : 49) qui disent que : « De telles interférences se produisent lorsque des modalités d'ordre, d'accord, de sélection ou de modification automatique propres à une langue sont appliquées à des segments d'une autre langue. » ; il nous arrive de conclure que les interférences syntaxiques englobent tous les aspects de la syntaxe, l'ordre des unités linguistiques, les temps, l'usage des pronoms, des prépositions, des articles, etc.

De ce même corpus, notre recueil nous a donné des **interférences lexicales** :

Exemple : Si tu ***tend** vas n'oublie pas de fermer la porte au lieu de Si tu **t'en** vas n'oublie pas de fermer la porte.

Dans le temps, les rois utilisaient le * **temps pour** traiter les vêtements en ficus au lieu de Dans le temps, les rois utilisaient le **tan** pour traiter les vêtements en ficus

[Tend #t'en], [temps # tan]

Ces exemples constituent des interférences lexicales. Il nous parait utile de tirer que les apprenants ont eu de confusions de distinguer les homophones approprier pour compléter les phrases. En corroborant les propos de G. Vermes & J. Boutet (1987 : 111) ; de telles interférences apparait « lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2.

L'apprenant peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue » ou lorsque : « le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue » (J. F. Hamers, 1997 : 178).

Bref, l'interférence est considérée lexicale lorsque l'apprenant introduit inconsciemment des mots de la L1 dans la L2.

Ainsi donc trois constats se dessinent :

- Les erreurs identifiées par les enseignants au cours des exercices d'application en sont les mêmes erreurs que nous avons remarquées sur les copies des apprenants ; ce qui nous amène à ce qui nous laisse à se demander pourquoi une erreur identifiée en classe se reproduise au cours de l'évaluation ? sa correction ou sa gestion a été efficace ?
- Aussi, nous remarquons que les faiblesses des apprenants se remarquent sur tous les aspects de la langue car à travers la typologie des erreurs identifiées et les cas pour chaque aspect il est vu que l'écart entre les 4 aspects restent négligeable.
- Encore plus, sur base des constatations observées l'erreur est massive. En effet, pour chaque cas des erreurs identifiées il arrive des cas où l'erreur se remarque dans une seule classe ce qui permet d'admettre que c'est toute la classe qui échoue et par conséquent l'enseignants échoue dans sa fonction.

De tout cela, une fois on prétend à résoudre le problème des erreurs qui s'observent chez les apprenants il serait de bonne raison de chercher les causes dans tous les coins. Il ne faut pas seulement se concentrer sur les apprenants mais aussi renforcer le côté des enseignants. A la vue d'une classe entière qui échoue à une évaluation, conclure que tous les éduqués ne disposent pas des compétences ou leurs formations étaient lacunaires pour ne pas dire que leurs enseignants n'ont pas touché à la corde d'aiguisement des performances de ses apprenants.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Conclusion générale

Au bout de notre travail, il nous semble nécessaire de saisir cette opportunité pour faire le point sur les grandes lignes qui ont retenu notre réflexion lors de la réalisation de ce travail.

Comme nous avions l'objectif général selon lequel était de déterminer à quel point l'analyse et le traitement de l'erreur contribuent à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et à la réussite des objectifs de l'enseignement du français, nous avons administré notre travail en deux parties de deux chapitres chacun.

De tous ce qui concerne la première partie, elle est composée de deux chapitres. Pour le premier chapitre, nous avons mis en exergue quelques définitions des concepts clés pour éclairer mes lecteurs et les théories d'apprentissage liées à l'enseignement de la grammaire.

Concernant le second chapitre, l'accent a été mis sur la pédagogie de l'erreur. A travers ce chapitre, nous avons passé en revue l'évolution de la pédagogie de l'erreur, son statut dans l'enseignement apprentissage du FLE. En ce même chapitre, nous avons essayé de montrer la part de l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage en générale et en classe de FLE en particulier.

Pour la partie pratique qui concerne le troisième chapitre et le quatrième, il nous a été question de montrer la méthodologie de recherche. De cette dernière, nous avons essayé de mettre en place les outils de recherche qui nous ont servi à l'aboutissement des données.

Le terrain choisi a été la DCE MATANA de la DPE de Bururi. Pour collecter les informations, nous avons eu recours au questionnaire d'enquête et à l'analyse des copies. Après ce chapitre, le quatrième chapitre qui est même clef de voûte de notre travail nous a amené l'analyse et à l'interprétation des données à base des hypothèses et les objectifs qui coiffaient notre sujet de recherche.

L'hypothèse selon laquelle les erreurs récurrentes dans les productions orales et écrites des apprenants émaneraient de la posture des enseignants face aux erreurs des apprenants a été confirmée. Selon les propos des enseignants, ils démontrent que les erreurs récurrentes qui s'observent sont les erreurs d'orthographe, morphosyntaxes, erreurs syntaxiques et erreurs

lexicales. Ces erreurs sont aussi présentées sur les copies des apprenants que nous avons analysées (Cf. le corpus d'analyse).

En effet**, 75 %** (Cf. question 3) des enseignants reconnaissent que lors de la correction des copies barrent la mauvaise réponse et marquent la note sanctionnée par chaque question. Cela renseigne que la posture des enseignants envers les erreurs commises par les apprenants n'est pas conforme à la manière de la correction des copies proposée par les pédagogues. Ces faits poussent les apprenants à commettre de nouveau ces types d'erreurs car ils ne sont pas indiqués là où ils ont commis l'erreur.

C'est ainsi que l'hypothèse a été confirmée : Les erreurs récurrentes dans les productions orales et écrites des apprenants émaneraient de la postule des enseignants car elles sont mal accueillies et gérées par ces enseignants.

Ensuite comme les résultats de l'enquête le montrent**, 92 %** des enseignants enquêtés ne pratiquent pas la pédagogie de l'erreur dans leur classe (Cf. le Tableau 13). De ces mêmes résultats**, 100 %** des enseignants (Cf. Tableau 14) disent que qu'ils n'ont pas bénéficié une formation sur la pédagogie de l'erreur au cours de leur cursus de formation Académique. Les résultats du graphique parmi les 16 enseignants montrent 11ont eu la chance de bénéficier une formation continue. Ces résultats témoignent aussi que **68,5 %** de ses enseignants (Cf. le Tableau 15) ont fait la formation continue sur la pédagogie de l'intégration et des grands groupes**.** Un seul enseignant témoigne qu'il a fait la formation continue sur la pédagogie de l'erreur. Ce dernier, affirme que c'est l'école qui organise des formations en ligne car elle dispose des moyens pour les formations continues de leurs enseignants.

Ainsi donc, à travers ces résultats, nous remarquons que la majorité des enseignants n'ont pas eu occasion d'être formés sur cette pédagogie. Alors, l'hypothèse selon laquelle les enseignants du 4ème cycle fondamentale burundais seraient mal outillés en termes des principes de la pédagogie de l'erreur a été confirmée.

La dernière hypothèse selon laquelle la prise en compte de l'analyse et traitement de l'erreur contribuent à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et la réussite des objectifs de l'enseignement du français a été confirmée. En effet, **100 %** de nos enquêtés (Cf. Tableau

19) trouvent utile que la pédagogie de l'erreur sert d'un bon tremplin pour la remédiation des erreurs et contribue à l'enseignement apprentissage de la grammaire.

De leurs propos, ils justifient que les erreurs identifiées au cours de la leçon de correction pour les analyser et les traiter en fin de les prendre pour une base dans une leçon de remédiation ne reviennent plus, bref elles ne sont plus récurrentes.

Ils ajoutent que ces erreurs identifiées permettent à l'enseignant de constater ensemble avec sa classe les points forts et les faiblesses pour les cotés à consentir beaucoup des efforts.

Considérant les résultats qui nous ont permis de valider les hypothèses nous nous sommes posés, nous tenons à confirmer alors que l'hypothèse générale selon laquelle les facteurs liés à la non-maîtrise de la pédagogie de l'erreur serait à l'origine de la baisse du niveau des apprenants en compétences langagières a été confirmée.

Tout compte pour effet, nous pouvons aussi dire que l'exploitation de l'erreur en classe constitue le moment le plus opportun dans l'apprentissage puisqu'il s'agit des rares moments où l'enseignement répond à un besoin. L'apprenant mis en face de l'erreur faite par lui est tout à fait prêt à apprendre.

Nous venons donc de démontrer à travers cet ouvrage les méthodologies qui peuvent guider et éclairer l'enseignement apprentissage de la grammaire à base de l'analyse et traitement de l'erreur. Nous ne doutons pas que cet ouvrage sera un bon complément à d'autres documents qui serviront à des recherches futures. Nous apprécions que nous ayons aussi apporté notre aide aux enseignants du FLE au Burundi.

C'est à partir de ce fait que nous avons avancé quelques suggestions et propositions de solutions qui s'avèrent être important comme l'amélioration de formation, la mise en valeur de l'analyse et traitement de l'erreur afin de pallier la récurrence des erreurs dans l'enseignement – apprentissage de la grammaire.

Suggestions

Tenant compte de la synthèse des résultats et des propos des enseignants, la contribution didactique de l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement apprentissage de la grammaire est démontré. Bien que les enseignants reconnaissent la valeur qu'occupe la pédagogie de l'erreur, son exploitation en classe de langue est très limitée sous plusieurs raisons différentes.

Nous aimerions donc proposer quelques suggestions ; premièrement au ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique dans ses attributions d'organiser des formations continues pour les enseignants de la 4ème Cycle fondamental. Ces formations devraient porter sur des thématiques différentes sans oublier la pédagogie de l'erreur qui est la pédagogie qui semble ignorée dans le système éducatif Burundais.

Cela permettra aux enseignants d'avoir des notions qui les permettront d'appliquer cette pédagogie qui est une pierre à polir dans l'enseignement apprentissage. Ils seront dotés des compétences liées à l'analyse et le traitement des erreurs que ça soit au niveau oral et écrite.

Aux enseignants de prendre l'erreur comme un élément révélateur des faiblesses de l'apprenant. Ils doivent aussi la prendre comme une pierre angulaire dans l'enseignement apprentissage en général et du FLE en particulier. Puisque le monde est devenu si petit avec la haute technologie, nous les suggérons aussi de chercher des formations en ligne pour améliorer leurs connaissances.

De ce modeste travail, nous pensons que nous avons contribué à la contribution didactique de l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement- apprentissage en général, et de la grammaire en particulier.

Cependant, nous ne prétendons pas avoir épuisé un tel sujet aussi vaste et complexe. Le champ à exploiter reste ouvert pour d'autres recherches ultérieures qui peuvent porter sur la comparaison entre les erreurs commises par les apprenants des écoles urbaines et rurales en français.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abassi, A. et al, (2013). Guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire : Editions. CEPEC International.

AGHAEILINDI, S. (2O13). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones.* Thèse de Doctorat université de Toulouse.

AKMOUN, H. (2009). *Mieux enseigné les stratégies de planification in Le Français dans le Monde*, n° 365, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris.

AKTOUF, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

AMIGUES, R. (1991). *« L'erreur* » : Disponible en ligne : http://imagesetlangages.fr/PE2/statuterreur_differenciation.pdf/ : consulté le 25 Novembre 2022 à 20h 25 min

ASTOLFI, J-P. (2004). L'Erreur, *un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : E.S.F.

ASTOLFI, J-P. (2009). L'erreur, *un outil pour enseigner »* : Réédition ESF

ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.

BACHMAN, L-F. et PALMER, A-S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

BACHMANN, L- F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*: Oxford University Press.

BAILLY, N. et COHEN, M. (2009). « Approche communicative » Disponible en ligne sur s le site : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html Consulté le 20 Juillet 2022 à 8h 37min

BESSE, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédit Didier

BESSE, H. et GALISSON, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Coll. Langues et apprentissage des langues (LAL). Paris : Hatier.

BESSE, H. et GALISSON, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues* : LAL. Paris : Hatier-Didier.

BESSE, H. et GALISSON, R. (1983). *Polémique en didactique, Du renouveau en question*. Paris : CLE international.

BOUCENNA, S. (2019*). Le statut de l'erreur dans l'enseignement apprentissage de la grammaire en FLE*. Mémoire de Master. Université Mohamed Khiders de Biskra

BRAHIM, A. (1992). « *Analyse contrastive et fautes de français »*, Tunis, publications de la faculté des lettres de Manouba, cité dans GLOTTOPOL revue de sociolinguistique en ligne, N^{0}5 – janvier 2005, *situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usage des langues* : Disponible sur : *http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_5/gpl500complet.pdf*: consulté le 30 Mai 2022 à 21h 37min.

BRIERE, M. (2018). *« L'erreur pour apprendre* », Disponibles : mailto:revue@aqpc.qc.ca Consulté Le 23 Avril 2023 A 13H07min.

BURT, M. AND Kaspersky, C. (1974:116). *« Global and Local Mistakes in New Frontiers in Second Language Learning»*. Eds: Newbury House.

C.E.C.R. (2001). *« Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* ». Paris : Didier.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). « *Outils et Ressources et pour un Traitement Optimisé de la Langue »*. Nancy : Cedex,

CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J-S. (1993). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.

CHISS, J-L. (2002). *« Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère »*. Cahiers de l'ILSL.

CORDER, S-P. (1980). *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs in Langages,* 14e Année, n°57, 17-28. Doi: 10.3406/lgge.

COWLE, N., HEIGHAM &. CROKER. R. A (2009). Observation "*Qualitative Research in Applied Linguistics".* London : Palgrave Macmillan.

CUQ, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.* Paris : Les Éditions Didier.

CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005). *Didactique du français langues étrangère et seconde.* Paris : PUF.

DAVAL, R. (1967). *Traité psychologique social*. Paris : PUF.

DE LANDESHEER, D. (1976). *Introduction à la recherche en éducation,* Paris, PUF.

DEBYSER, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences.* In : Langue française. Apprentissage du français langue étrangère.

DECHAUX, J. (2005). *« Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire. In « Biennale de l'Éducation et de la Formation »* n°5, INRP : https://inrp.fr/Accueil.htm : consulté Le 14/12 en 2022 à 10h 03 min.

DEHON, A. et Al (2009). *La remédiation immédiate fascicule pour l'enseignant* Belgique, Institut d'administration scolaire.

DEHON, A. et Al. (2008). *Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française (Rapport intermédiaire 2e année).* Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.

DEKETELE et al. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

DEL BAYLE, J-L. (1978). *Introduction aux méthodes des sciences sociales,* Toulouse, Privat.

DESOUTTER, C. (1990). « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères » : *https://gerflint.fr/Base/Italie2/desoutter.pdf* Consulté le 15 juillet 2022 à 16h05min

DUBOIS, J. et Al (1973). « *Dictionnaire de linguistique* ». Paris: Larousse.

Els, T. V., BONGAERTS, T et JANSSEN-VAN DIETEN A. M. (1987), *« Applied Linguistics and the Learning and Teac*., Extra, G., Os, Ch. V. *hing of Foreign Languages »,* translated by R. R. Van Grissouw. London : Edward Arnold.

FOUGEROUSE, M-C. (2001). *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère.* ELA. Études de linguistique appliquée 2, pp. 165-178

FRESNE, R. (2001). *Pédagogie différenciée,* mode d'emploi Nathan, Paris.

FRIES, C. (1945). « *Teaching and Learning English as a Foreign Language* », Ann Arbor, MI. University of Michgan Press.

GALISSON, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.* Paris : Hatier-Crédif

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.* Paris, : CLE International

GILLIG, J-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education.

GIORDAN, A. et al. (2013). *L'erreur en pédagogie ;* in École changer de cap. Disponible en ligne : https://cnrtl.fr/définition grammaire, Consulté le 2 novembre, 2022 à 13h05 min

HABERT, B. (2000). *"Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment"*. In Bilger, M. (ed.) : Linguistique sur corpus. Etudes et réflexions, (31), 11–58, Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

HALTE, J-F. (1984). *« L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? »*, Pratiques, vol. 44 Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_03382389_1984_num_44_1_2463

HAMERS, J-F. (1997). « Le contact des langues » Moreau, M.-L., eds Sociolinguistique-Les concepts de base. Mardaga : Liège. Disponible en ligne sur :

https://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/LinterculturelenclassedeFLE/. Consulté le 21 /03/2022.

IRENE, V- T. (2016). *Pedagogy of Error in Learning French as a Foreign Language in a Bilingual Context.*

JAVEAU, J.C. (1971). *Enquête par questionnaire*. Bruxelles : E.U.B.

JONIN, C.et DELHAY, C. (1998), introduction à la méthodologie linguistique. Presse universitaire de Strasbourg.

KATIHABWA, J. (2010). *Impact didactique du non-maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de Master, UB. Bujumbura.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Guérin.

LENOIR, Y. et Al (2007). « *A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement* ». Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), (2). Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

LUCIE, M- L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck, Bruxelles.

LYSTER, R. (1994). *The effect of functional-analytic teaching on aspects of frenches immersion students' sociolinguistic competence*. Applied linguistics, 15(3), 263- 287

MACKEY, W.F. (1970), The Description of Bilingualism, New York: TJ Press (Pad stow) Ltd.

MARTINE, L-M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé international.

MARTINET, P. (2006). *Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.

MEESRS (2015), *Curriculum de l'enseignement fondamental*, Bujumbura, Burundi.

MIALARET, V. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF.

MUCHIELLI, Y-R. (1975). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF.

MUCHIELLI, Y-R. (1980). *Principaux biais de la formation des questions*. Paris : ESF.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir son mémoire de master ou professionnel, et son article.* Paris : Harmattan

NARCY-COMBES, M.F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur d'une langue étrangère.* Paris : Hatier-Crédif.

NATALIA, Y. (2012). *La place de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E* en particulier en FOS. In HAL Id: halshs-00664169 : https://shs.hal.science/halshs-00664169

NDUWINGOMA, P. (2018). *« Analyse des sujets d'évaluation du français dans des écoles fondamentales au Burundi »* Revue Universitaires des Sciences De l'Éducation, N^0 10

NELSON, M. (2010). « *Building a written corpus:* What are the basics? », in McCarthy M. et O'Keeffe A. (éd.) The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. Oxford: Routledge, 53-65.

ODDOS, J-P. Et al. (1995). La conservation (principes et réalités) : Bibliothèques. Paris. Ed. Du Cercle de la librairie.

ÖZTOKAT, N. (1993). *Analyse des erreurs/ analyse contrastive in Grammaire et Didactique des langues.* Eskişehir Anadolu Üniversitesiyayın, n° 590.

PERDUE, C. et PORQUIER, R. (1980). *« Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère »* In Langages, 14e année, n°57, Disponible en ligne www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1980_num14_57: Consulté le 12 Juillet 2022 à 8h23min

PETIOT, G. (2012). *Grammaire et linguistique :* Paris : Armand Colin.

PIAGET, J. (1970). *La psychologie et la pédagogie,* Paris. Denoël

PINTO, R. et GRAWITZ, M. (1964). *Méthode des sciences sociales,* Tome 2 Paris. Dalloz.

POLISANO, K. (2018). *Cours de Statistiques niveau L1-L2*. Licence (en France), Université Grenoble Alpes.

POTVIN, P. et al. (2020). *« Qu'est-ce que la didactique ? » :* Thématique du premier numéro de la revue Didactique ». Didactique 1(1) :4-11. 36.

PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies.* Paris : CLE International.

RACHID, C. (2017). *Les erreurs des élèves et leurs difficultés dans l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en FLE.* Cas des élèves de la deuxième année moyenne CEM BOUBEGHLA Said. Tizi-Gheniff.

RAVENSTEIN, J. et SENSEVYS, G. (1994), « *Statut de l'erreur dans la relation didactique* », Grand Nº 54, 83 - 90

RAYMOND, D. (2006). « Qu'est-*ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner » ?* Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec

RAYNAL, V .ET RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* : Apprentissages.

RICHARDS, J.C. and Sampson, Gloria P. 1974. The Study Of Learner English. In: Error Analysis: Perspectives on SLA, ed. by J. Richards. London: Longman.

RICHARDS, J.C. (1970): *« A non-contrastive approach to error analysis »,* Errors *Analysis: perspectives on seconde language acquisition*, London: Longman, 228 p., pp. 172-188.

ROBERT, P. (2011). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* Paris. Éditions De la Renaissance.

ROULET, E. (1976*). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*. Genève: ÉLA.

SAMPIERI, R-H. Colladon, C-F. & Lucio, P-B. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudadde México: McGrawHill.

SAYDI, T (2015). *« L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative* » Synergies *Turquie*, 8, pp. 13-28 https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf

SELINKER, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241 : https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209 Consulté le 25/ 6/2023 à 12h 41min.

STIFTUNG-EBERT, V. (2016). *Méthodologie de recherche scientifique* : http://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/17874.PDF, Consulté Le Consulté le 23/ 6/2023 à 12h 41min.

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé Internationale.

THERER. J. (1992). Nouveaux concepts en didactique des Sciences. Bulletin de la Société géographique de Liège 28 , 5-10

TIRELLI, V. (1964). *Traité de Psychologie sociale* : Paris : PUF.

VERGNAUD. G. (1985). *« Qu'est-ce que le GRECO Didactique ? »* : Enfance, tome 38, n°2-3, pp. 309-310 : L'ordinateur et l'écolier (II) : recherches expérimentales. Disponible en ligne https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1985_num_38_2_2890 Consulté le 17 Juillet 2023.

VERMES, G. et BOUTE, V. (1987), *France, pays multilingue*, tome 2, Paris : Harmattan.

VIENNEAU, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre adressé aux enseignants

Bujumbura, Le 27 Avril 2023

NIYONGABO Christophe

Université du Burundi et ENS

Facultés des Lettres et Sciences Humaines

Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère

Le présent questionnaire vous est destiné, chers enseignants de Français de la 9ème Année fondamentale, car vous êtes mieux placé pour fournir des informations suffisantes sur notre sujet de fin d'études de Master en Didactique du Français langues Étrangère intitulé « **CONTRIBUTION DIDACTIQUE À L'ANALYSE ET TRAITEMENT DE L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE AUX 4ème CYCLE FONDAMENTAL. ENQUÊTE MENÉE DANS QUELQUES CLASSES DE 9ème ANNÉE FONDAMENTALE DE LA DCE MATANA.**

Par conséquent, notre travail de recherche a pour objectif de vérifier si « **l'analyse** et **traitement** de l'erreur » occupe un rôle crucial dans l'enseignement apprentissage de la grammaire. Il me permettra en outre de constater à quelle place que les enseignants accordent ces deux entités dans l'enseignement du FLE.

Vous êtes donc invité(e) à répondre franchement au présent questionnaire en cochant d'une part dans les cases et d'autre part en exprimant votre idée dans les lignes en pointillées pour certaines questions. Vos réponses seront traitées avec discrétion. Vous ne mettez pas votre nom sur ce questionnaire pour vous garantir de l'anonymat.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration.

Christophe Niyongabo

Étudiant en Master



Annexe 2. Questionnaire d'enquête

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DE LA 9ème ANNEE CYCLE FONDAMENTAL.

I. Identification de l'école

1. Nom de l'école .....

Consigne : Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenable(s) et compléter les pointillés avec vos suggestions et/ ou commentaires.

II. Identification de l'enseignant (enquêté)

1. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme ?

A. IPA /ENS FRA BAC III ☐

B. IPA V/ENS V ☐

C. FLSH/Langue et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐

D. IPA III/ENS III ☐

E. Autre diplôme (précisez) .....

2. Pendant combien d'années êtes-vous enseignant de français ?

A. 1-5ans : ☐

B. 5-10 ans : ☐

C. 10-20 ans : ☐

D. 21-30 ans : ☐

I. Questionnaire proprement-dite

1. Quand vous dispensez votre cours de Français, par quel moyen détectez-vous les erreurs des apprenants ? ☐

A. Par exercice ☐ **B.** Par évaluations quottées

C. Les deux à la fois ☐

Justifier Votre réponse

……. ……

……

……

2. Avec quel contenu d'évaluation vos apprenants manifestent leurs défaillances par les erreurs produites ?

A. Grammaire ☐ B. Production Orale ☐ C. Production écrite ☐

D. Lecture-Compréhension ☐

Autres précisez :

.....

.....

1. Quand vous dispensez votre cours de français, quels sont les types d'erreurs que commettent les apprenants ?

……

……

……

……

4. Quand vous corrigez les copies d'évaluation, comment indiquez-vous les apprenants qu'ils ont commis des erreurs ?

……

……

……

5. pratiquez- Vous la pédagogie d'erreur dans votre classe ?

A. Oui ☐ **B.** Non ☐

6. Avez- vous suivi, dans votre cursus de formation Académique, une formation sur la pédagogie de l'erreur ? **A.** Oui ☐ **B.** Non ☐

7.a. Pendant le temps de votre prestation en tant qu'enseignant de français, avez-vous eu l'opportunité de participer dans une formation continue

A. Oui ☐ **B.** Non ☐

b. Si oui, ça portait sur quelles thématiques ?

.....

.....

.....

.....

8. A part de vos formations continues que vous avez suivi, pas de formation spécifique sur

La pédagogie de l'erreur ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Par quel canal……..... .....

9. vous arrive –t-il de consacrer une séance à la correction de l'évaluation en classe ?

Oui ☐ B. Non ☐

En cas de non, Justifier votre réponse :

…….....

.....

.....

10. a. Préparez-vous des leçons répondant aux erreurs identifiées au cours de la correction des copies ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

.....

b. Si oui à quelle fréquence ?

A. Jamais ☐ **B.** Rarement ☐

C. Souvent ☐ **D.** Toujours ☐

11. Trouvez- vous que ce focus très particulier fait à l'endroit d'une erreur quelconque est un meilleur moyen de remédier les erreurs ?

A. Oui ☐ **B.** Non ☐

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

12. Que proposeriez-vous :

a) aux enseignants :

.....

.....

.....

.....

.....

b) au ministère ayant l'enseignement fondamental dans ses attributions.

.....

.....

.....

..... ……

Annexe 3. Attestation de recherche

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

B.P.5142

BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé **NIYONGABO Christophe** est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« Contribution didactique de l'analyse et traitement de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire au 4e cycle fondamental. Enquête menée dans quelques classes de 9ème année fondamentale de la DCEN Matana. »

A cet effet, je sollicite votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans doute dire que le chercheur respectera toutes les consignes de Secret que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Dr Willy NGENDAKUMANA

Fait à Bujumbura, le../../2023

Le Doyen

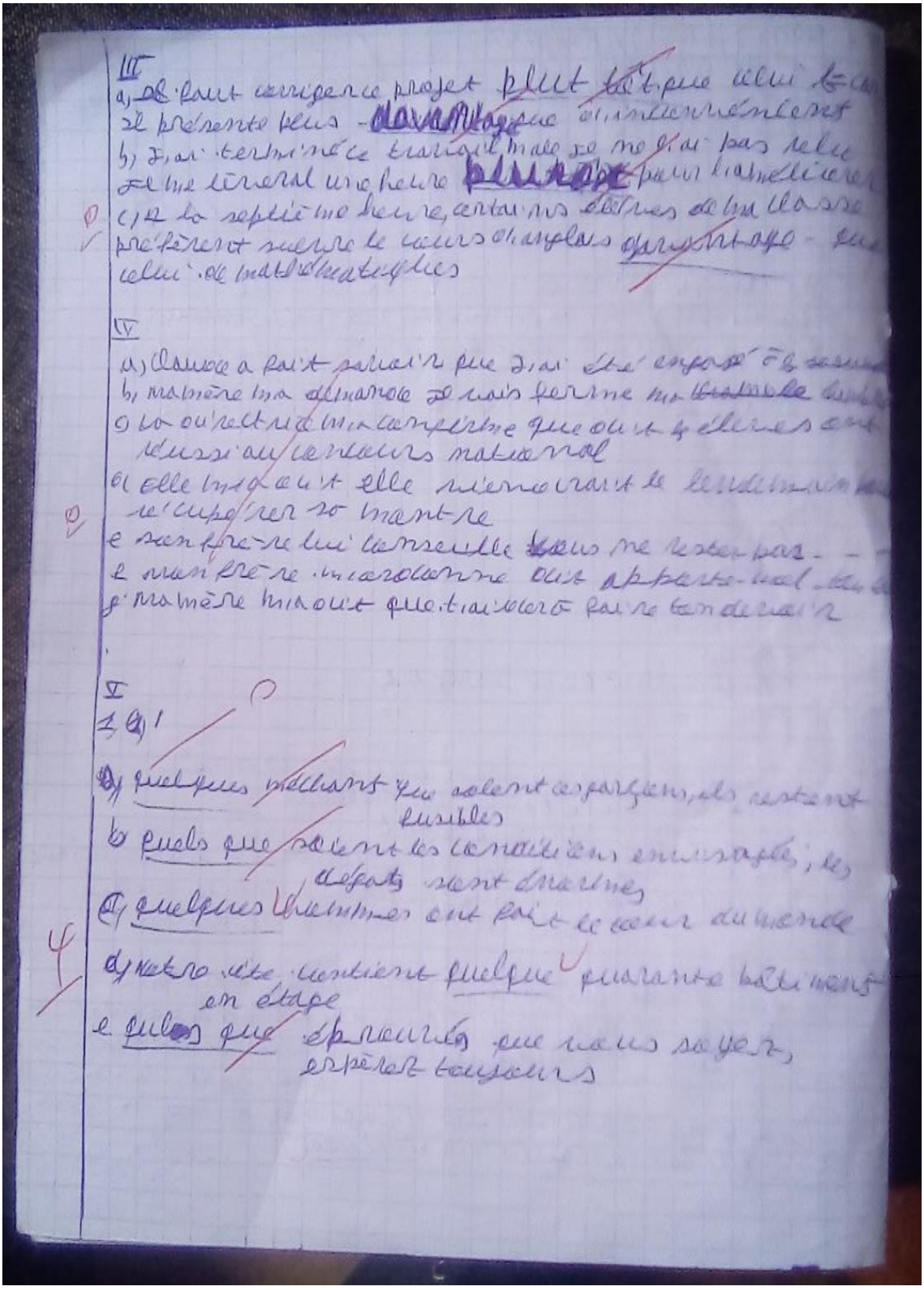
Pr Gélase NIMBONA

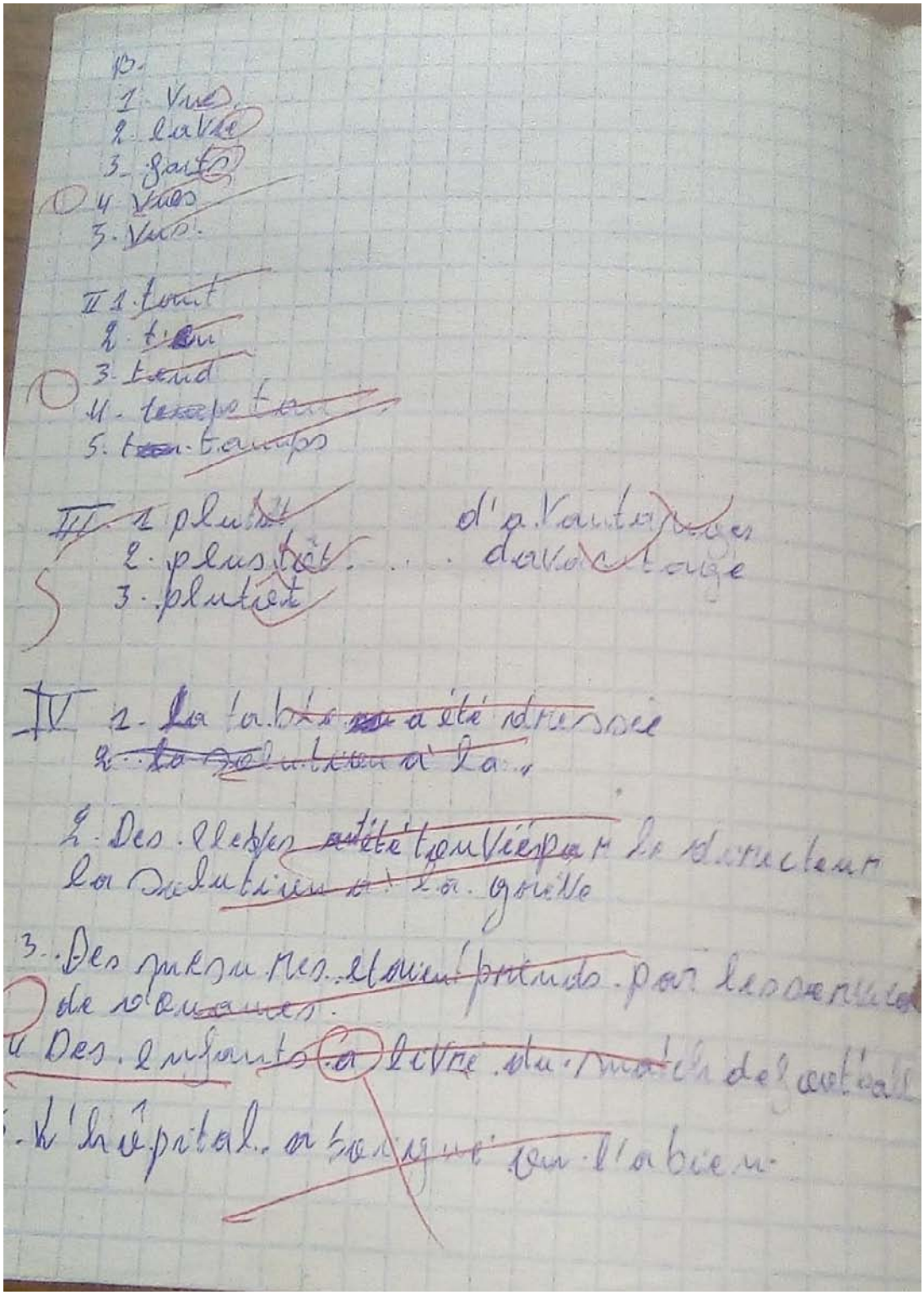
Le Directeur Communal de l'Education de Matana

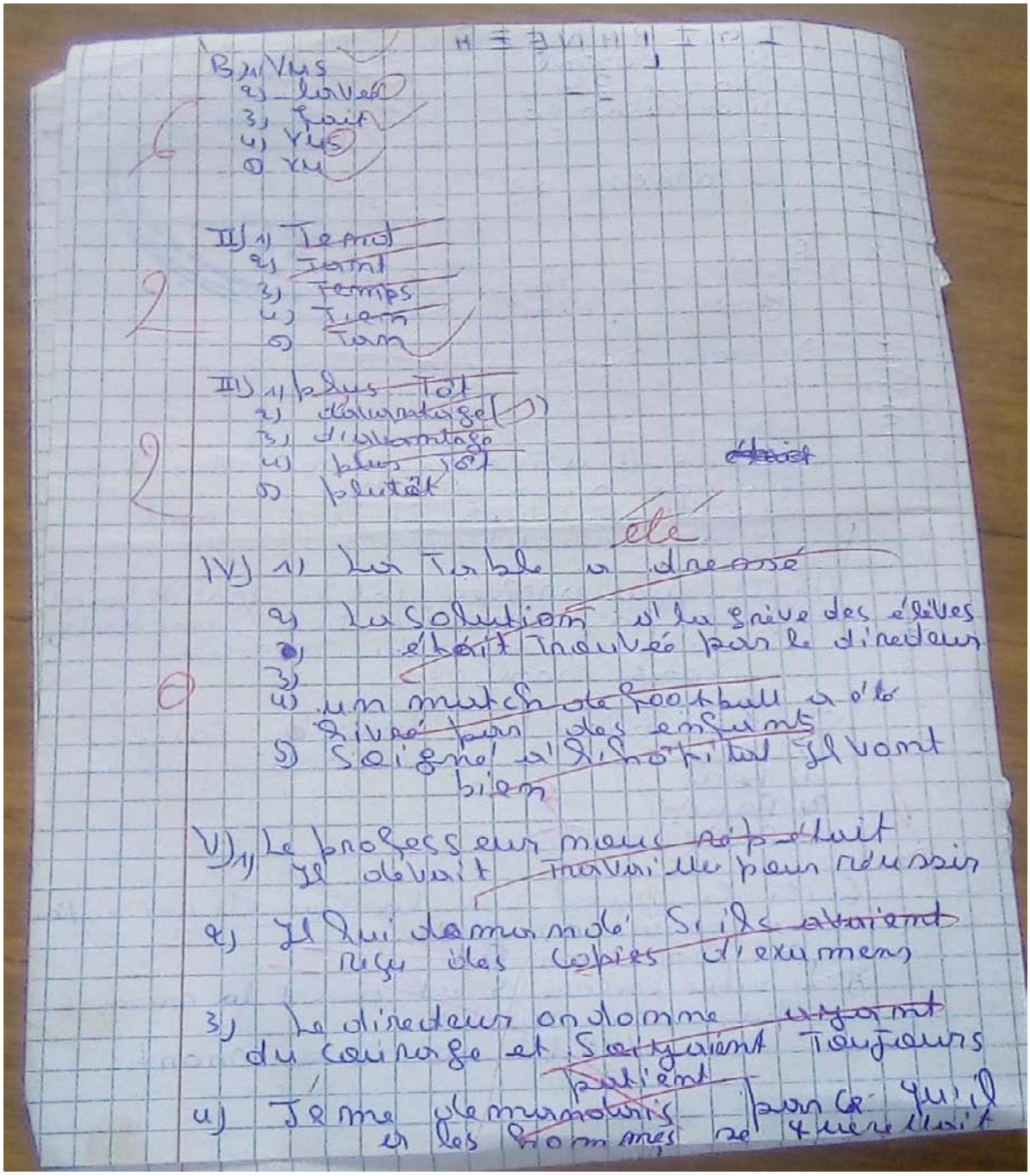
fshdecanat@yahoo.fr

22 22 17 02 ou 22 22 52 28

Annexe 4. Les copies des élèves







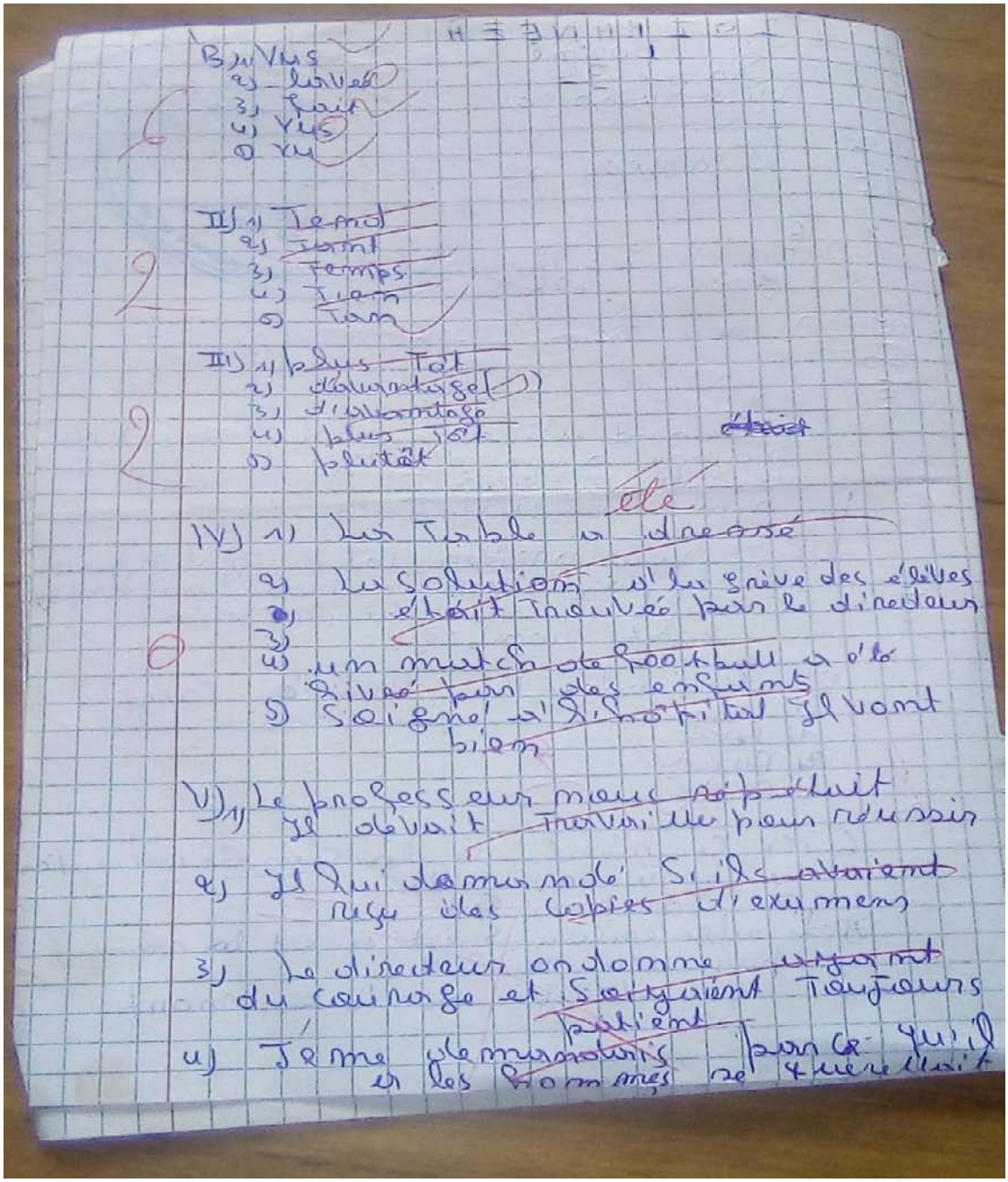
B) 1) Vus
2) Survée
3) Fait
4) Vus
5) Vu

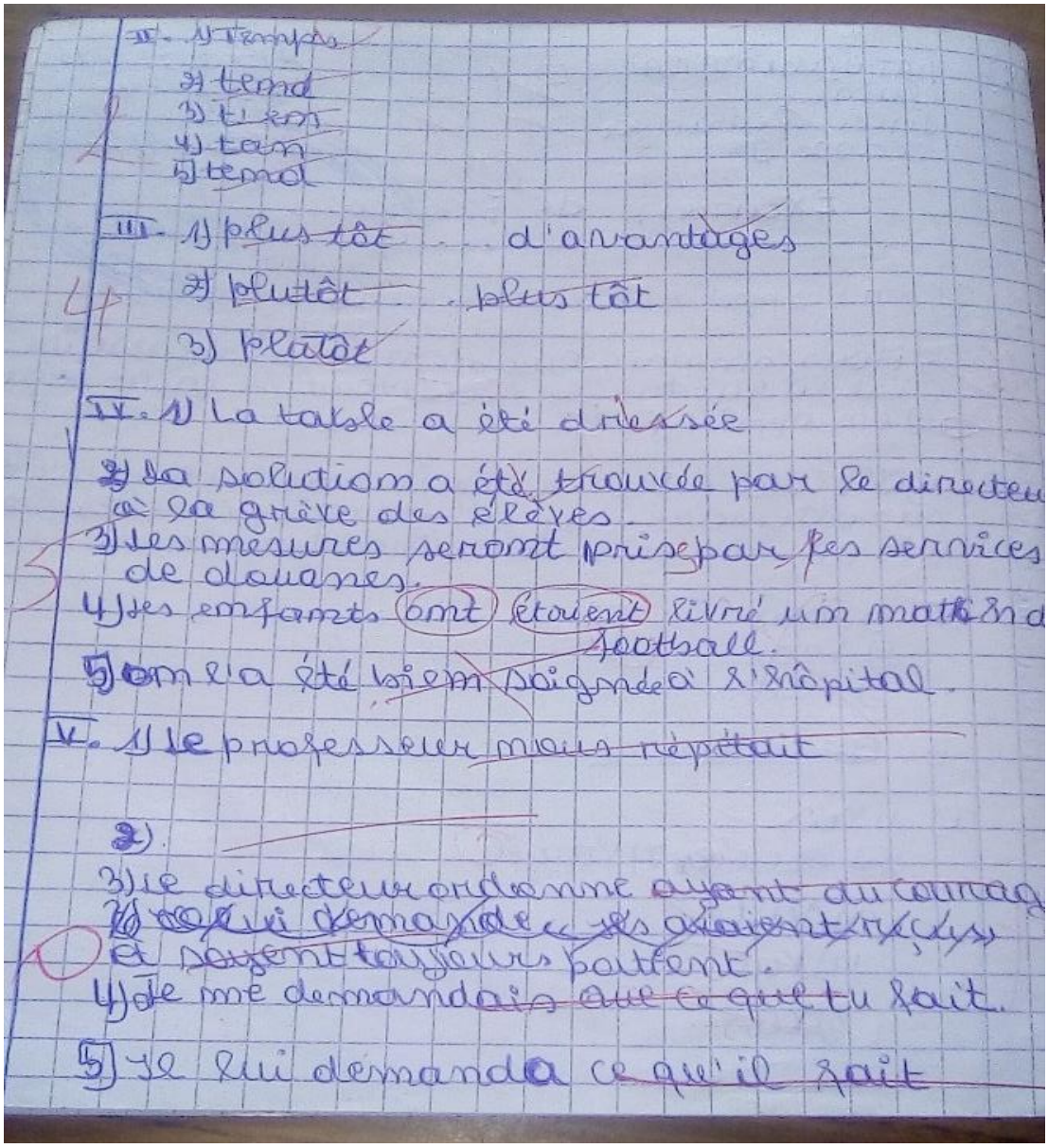
II) 1) Temps
2) Tant
3) Temps
4) Tiens
5) Tant

III) 1) plus Tôt
2) désavantagé(e)
3) désavantage
4) plus tôt
5) plutôt

IV) 1) Les Tables a dressé été
2) La solution de la grève des élèves était Trouvée par le directeur
3)
4) un match de football a été livré par des enfants
5) Soigne si Sinon tu Il vont bien

V) 1) Le professeur mais n'a pas réduit Il devait travailler pour réussir
2) Il lui donne note si ils avaient reçu les copies d'examens
3) Le directeur on donne ~~ordonne~~ du courage et Soutiennent Toujours patient
4) Je me demande pourquoi les hommes ne veulent pas

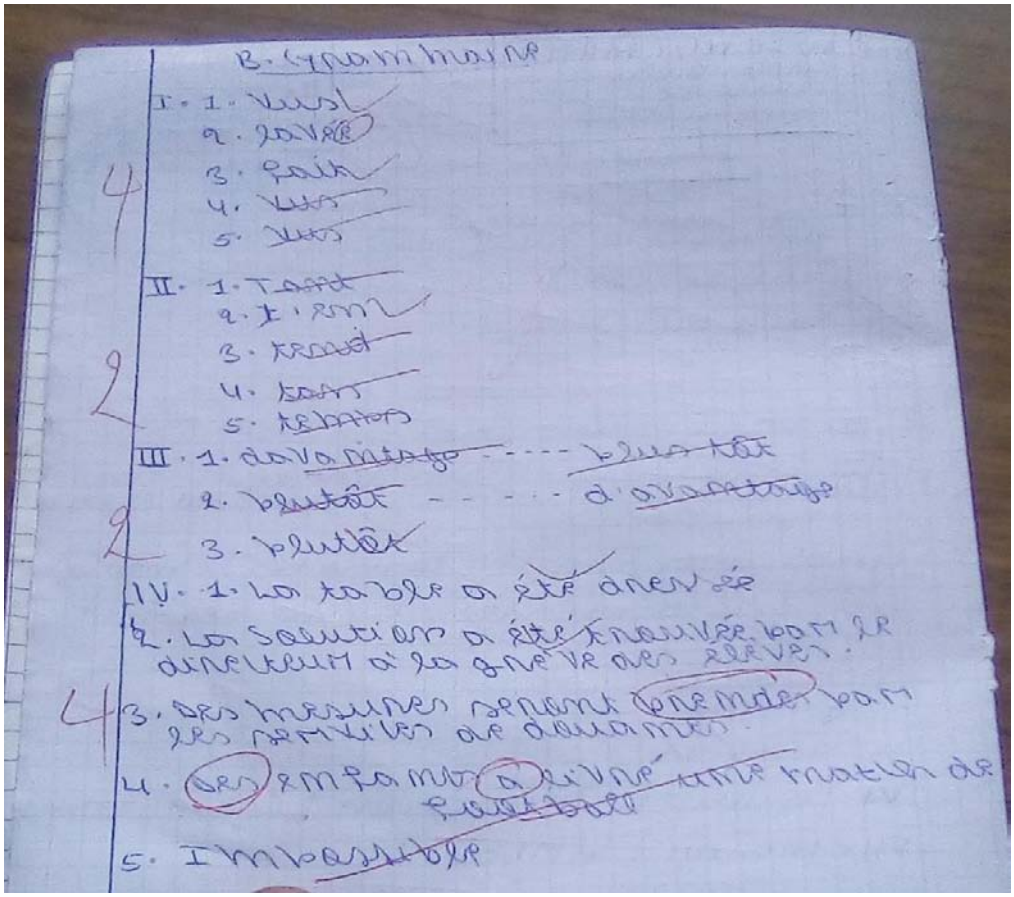

B) Vus
2) Lu Vu
3) Pour
4) Vus
5) Vu
II) 1) Le mot
2) Vont
3) Temps
4) Tien
5) Tan
III) 1) Plus Tot
2) Davantage
3) D'avantage
4) Plus Tôt
5) Plutôt
IV) 1) La Table a dressé été
2) La solution
3) Inauguré pour le directeur
4) Un match de football a été donné pour des enfants
5) Soigné à l'hôpital ils vont bien
V) 1) Le professeur nous a dit
Il devait travailler pour réussir
2) Il lui demande si ils avaient reçu les copies d'examens
3) Le directeur on donne du courage et ils applaudissent toujours
4) Je me demande pourquoi qu'il les hommes ne t'aime plus

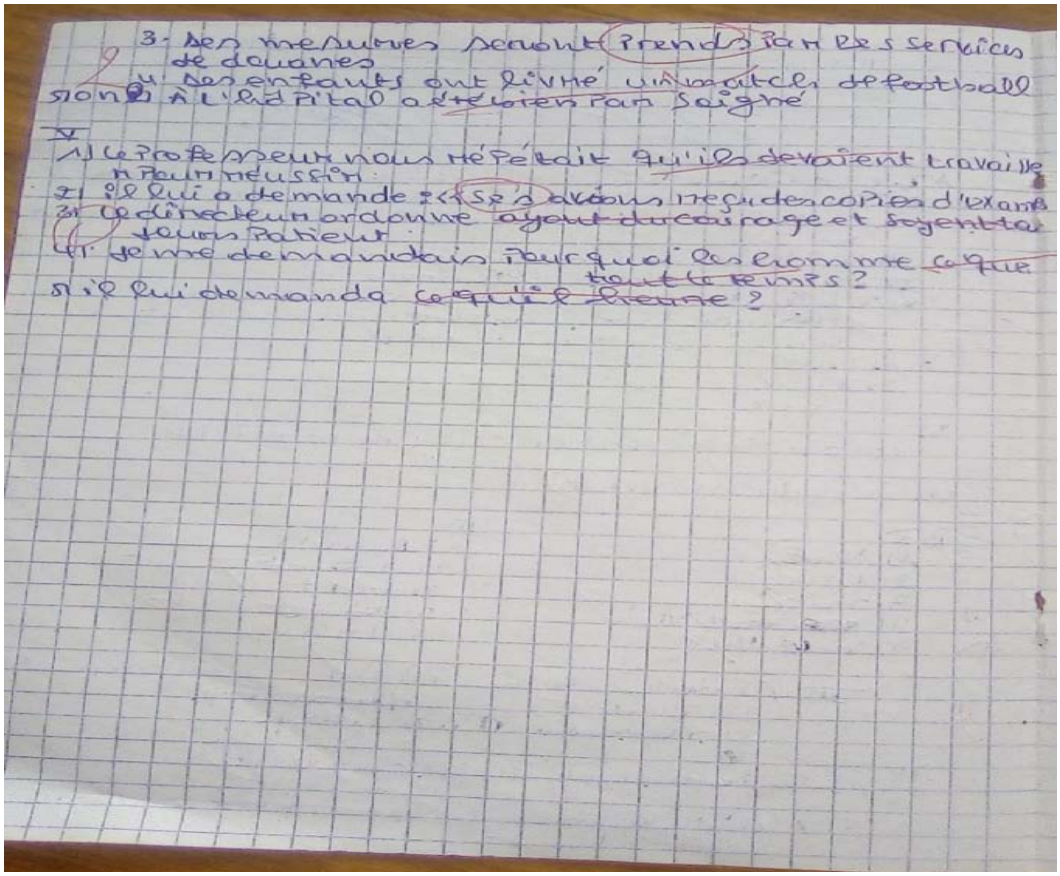

II. 1) Temps
2) tend
3) tient
4) tam
5) tenad

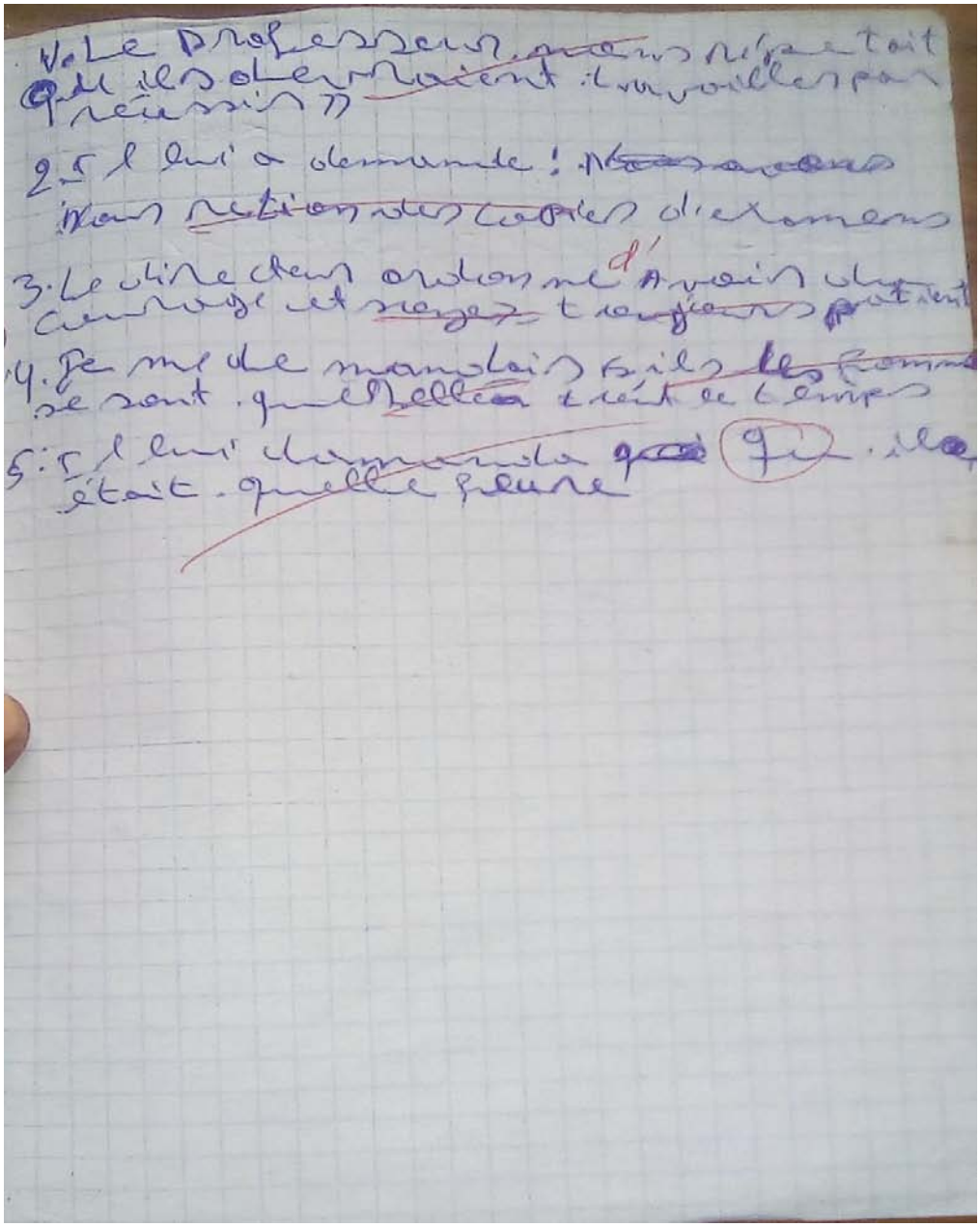
III. 1) plus tôt ... d'avantages
2) plutôt ... plus tôt
3) plutôt

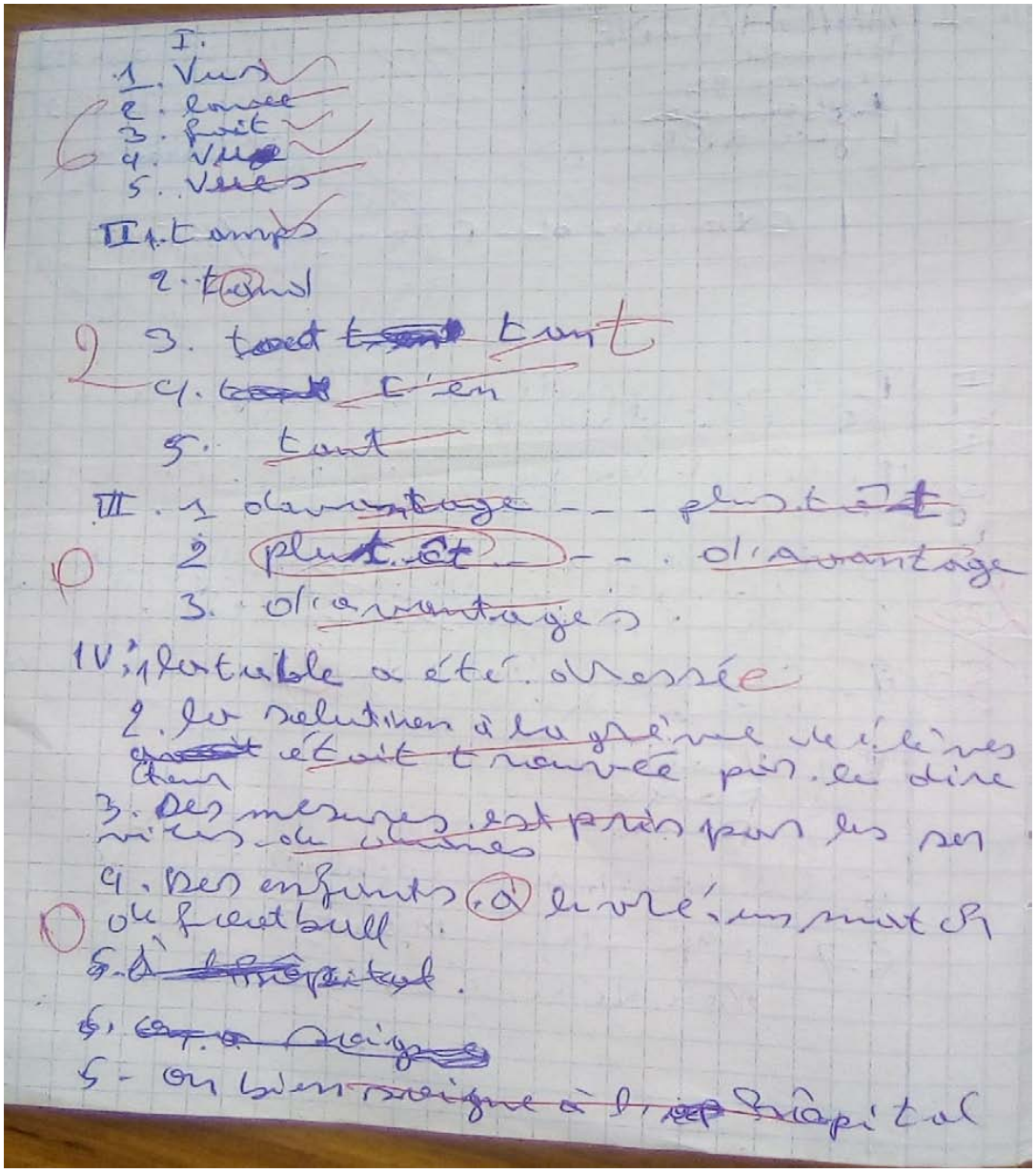
IV. 1) La table a été dressée
2) La solution a été trouvée par le directeu à la grève des élèves.
3) Les mesures seront prises par les services de douanes.
4) Les enfants ont étaient livré un match d football.
5) On l'a été bien soignée à l'hôpital.

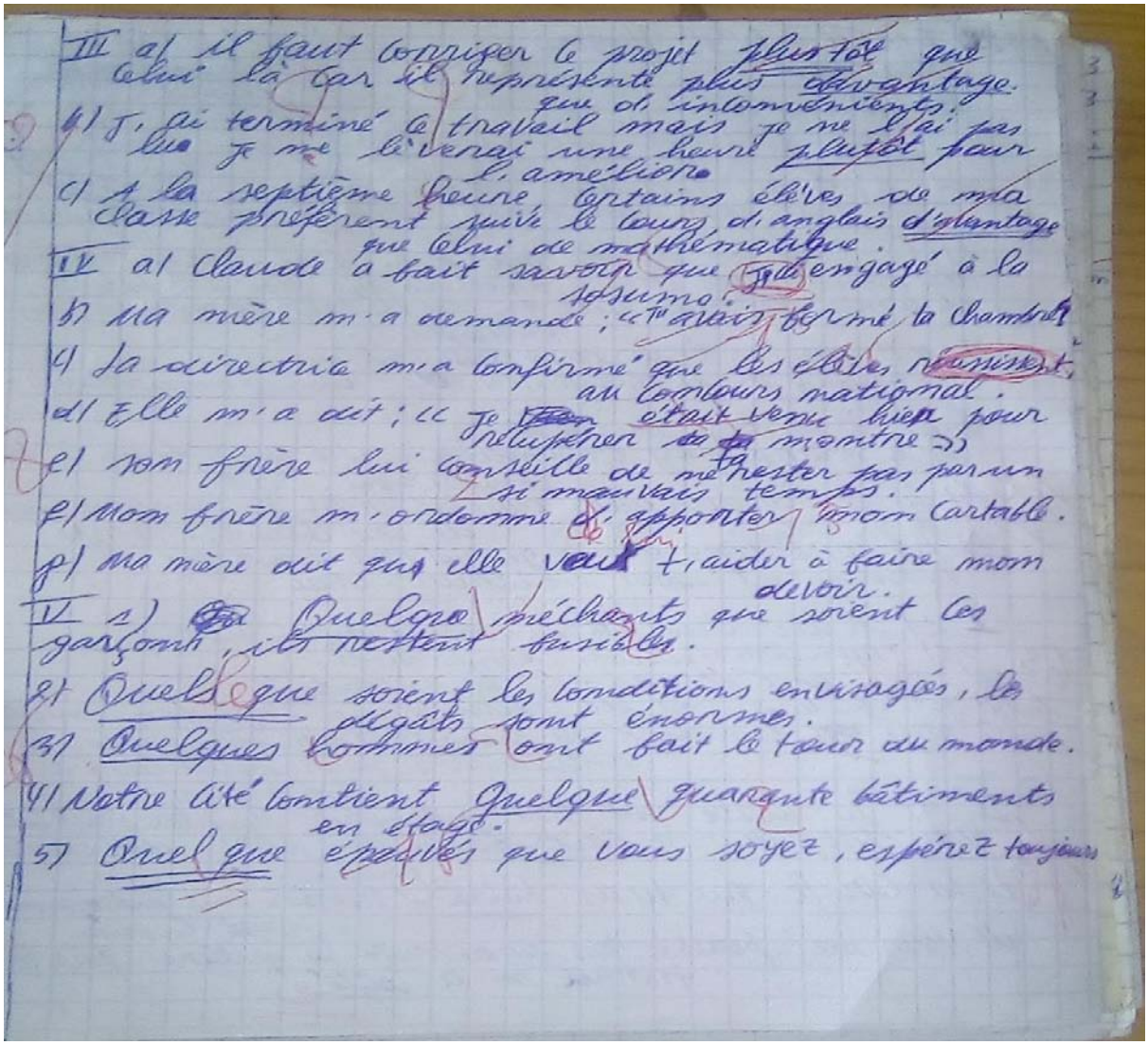
V. 1) Le professeur nous répétait
2)
3) Le directeur ordonne ayant du courag
4) celui demande ils avaient réussi et soient toujours battent.
4) Je me demandais que ce que tu fait.
5) Je lui demanda ce qu'il fait

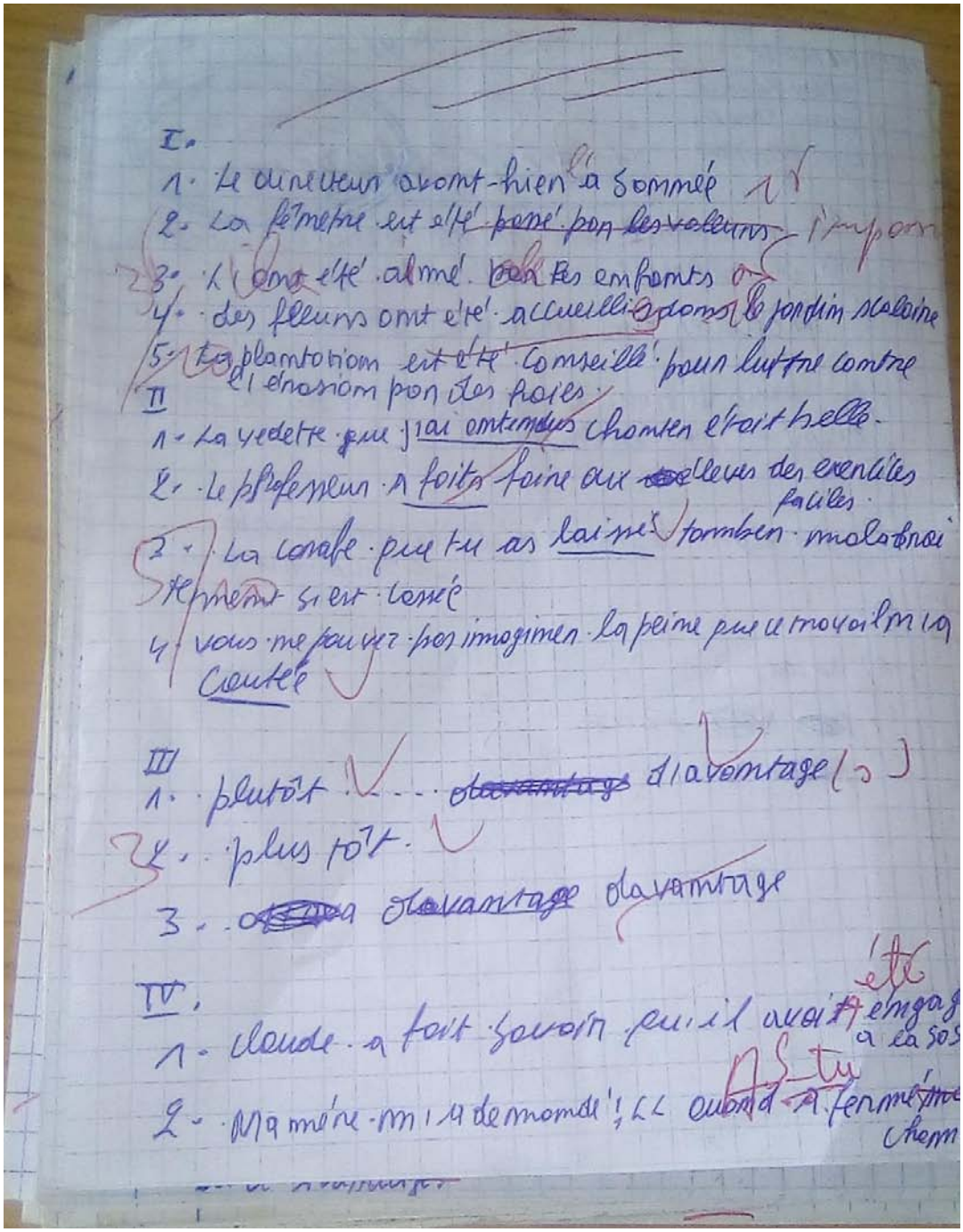

B. Grammaire
I. 1.
2.
3.
4.
5.
II. 1.
2.
3.
4.
5.
III. 1.
2.
3.
IV. 1.
2.
3.
4.
5.


3- Des mesures seront prendre par les services de douanes
4- Des enfants ont livré un match de football
5- Ils ont été à l'hôpital et bien soigné
V
1) Le professeur nous répétait qu'ils devaient travailler pour réussir.
2) Il lui a demandé : "Est-ce que vous regardez copier d'examen"
3) Le directeur ordonne ayant du courage et soyent toujours patient
4) Je me demandais pourquoi les homme se tue tout le temps?
5) Il lui demanda ce qu'il a fait ?


V. Le Professeur nous répétait
qu'ils allaient travailler pour
réussir »
2. Il lui a demandé : « Nous
aurons notre copie d'examens
3. Le chirurgien ordonne d'avoir du
courage et nager
4. Je me demande maintenant ils
se sont quelle heure était-il
5. Il lui demanda
était quelle heure


I.
1. Vu
2. lancé
3. fait
4. Vu
5. Vues
II 1. tant
2. tant
3. tout tant
4. tout t'en
5. tant
III. 1 désavantage --- plutôt
2 plutôt --- désavantage
3. désavantages
IV; 1 le tableau a été dressée
2. la solution à la grève scolaires était trouvée par le dire tant
3. Des mesures est prises pour les sen vices désastres
4. Des enfants à lu vré un mot en ou football
5. à l'hôpital
6. Ouaigs
5 - on bien soigne à l'hôpital


III a/ il faut corriger ce projet plus tôt que celui là car il représente plus d'avantage que d'inconvénients.
b/ J'ai terminé le travail mais je ne l'ai pas lu. Je me lèverai une heure plutôt pour l'amélior.
c/ A la septième heure certains élèves de ma classe préfèrent suivre le cours d'anglais d'avantage que celui de mathématique.
IV a/ Claude a fait savoir que il s'est engagé à la résumo.
b/ Ma mère m'a demandé : « Tu avais terminé la chambre ?
c/ La directrice m'a confirmé que les élèves remportent au concours national.
d/ Elle m'a dit ; « Je suis venu bien pour m'expliquer » était venu bien pour me montre »
e/ Son frère lui conseille de ne rester pas par un si mauvais temps.
f/ Mon frère m'ordonne d'apporter mon cartable.
g/ Ma mère dit que elle veut t'aider à faire mon devoir.
V 1) Quelque méchants que soient ces garçons, ils restent fusibles.
2/ Quelque soient les conditions envisagées, les dégâts sont énormes.
3/ Quelques hommes ont fait le tour du monde.
4/ Notre cité contient Quelque quarante bâtiments en étage.
5/ Quel que épreuves que vous soyez, espérez toujours

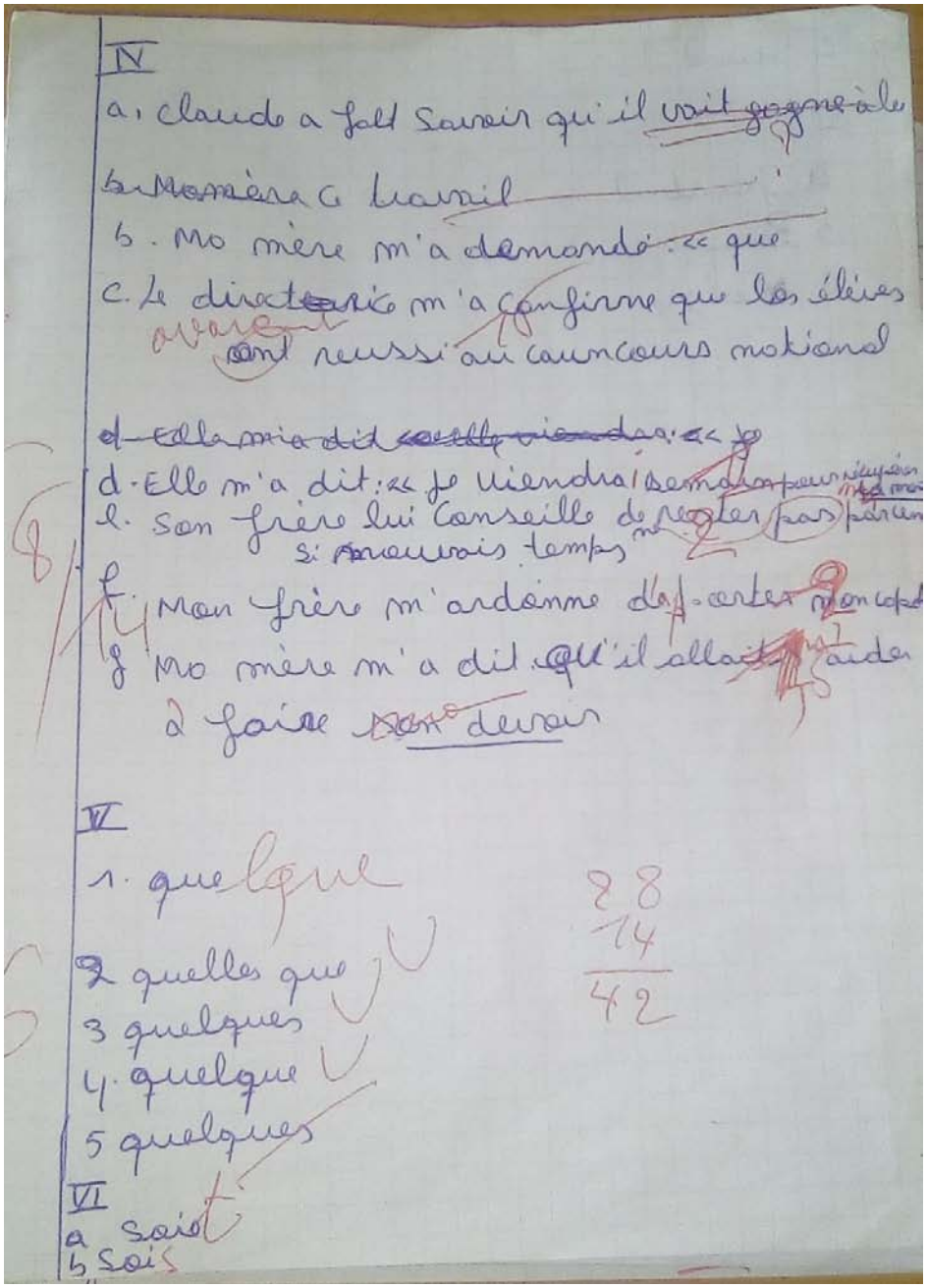


I.
1. Le danseur avont-hier l'a donnée
2. La fenêtre est elle ~~pensé pas les voleurs~~ l'impor
3. Ils ont été aimé par les enfants
4. des fleurs ont été accueilli dans le jardin scolaire
5. la plantation est été conseillé pour lutte contre l'érosion pon des haies.

II
1. La vedette que j'ai entendues chanter était belle.
2. Le professeur a fait faire aux élèves des exercices faciles.
3. La canafe que tu as laissé tombé malabroi
Se mens si est cassé
4. vous ne pouvez pas imaginer la peine que j'ai moi-même eu Coutée

III
1. plutôt ... ~~davantage~~ davantage
2. plus tôt
3. ~~davantage~~ davantage

IV.
1. Claude a fait savoir qu'il avait été engagé à la SOS
2. Ma mère m'a demandé ; Quand tu fermeras chem



IV

a. claude a fait savoir qu'il voit gagné à le

b. Maman a travail

b. Ma mère m'a demandé : « que

c. Le directeur m'a confirmé que les élèves avaient tous réussi au concours national

d. Elle m'a dit : « je viendrai demain pour voir mes

d. Elle m'a dit : « je viendrai demain pour voir mes

e. Son frère lui conseille de ne pas parler si mauvais temps

f. Mon frère m'ordonne de ne pas sortir

g. Ma mère m'a dit qu'il allait aider à faire son devoir

VI

1. quelque

2 quelles que

3 quelques

4. quelque

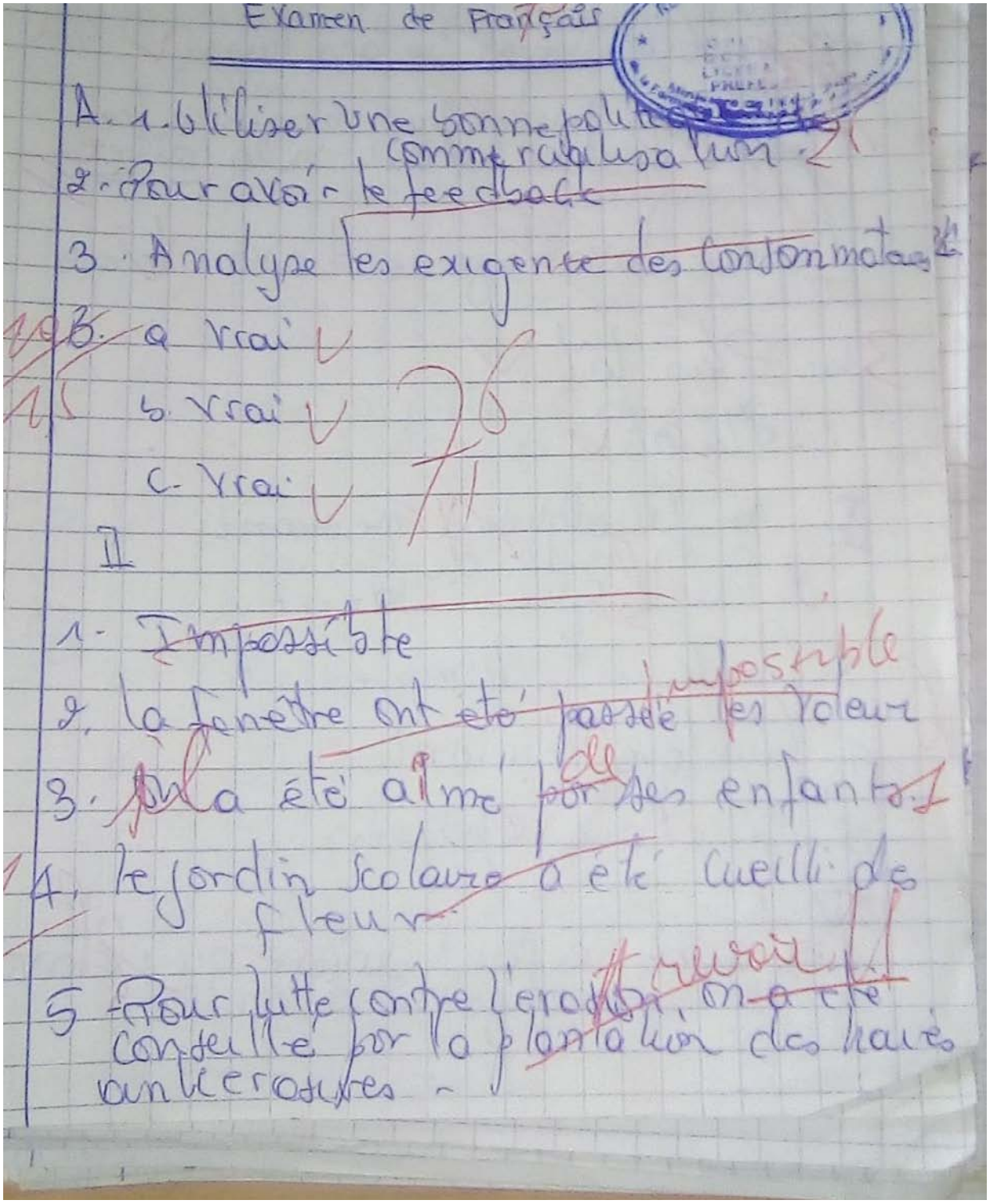
5 quelques

28
14
42

VII

a soit

b sois



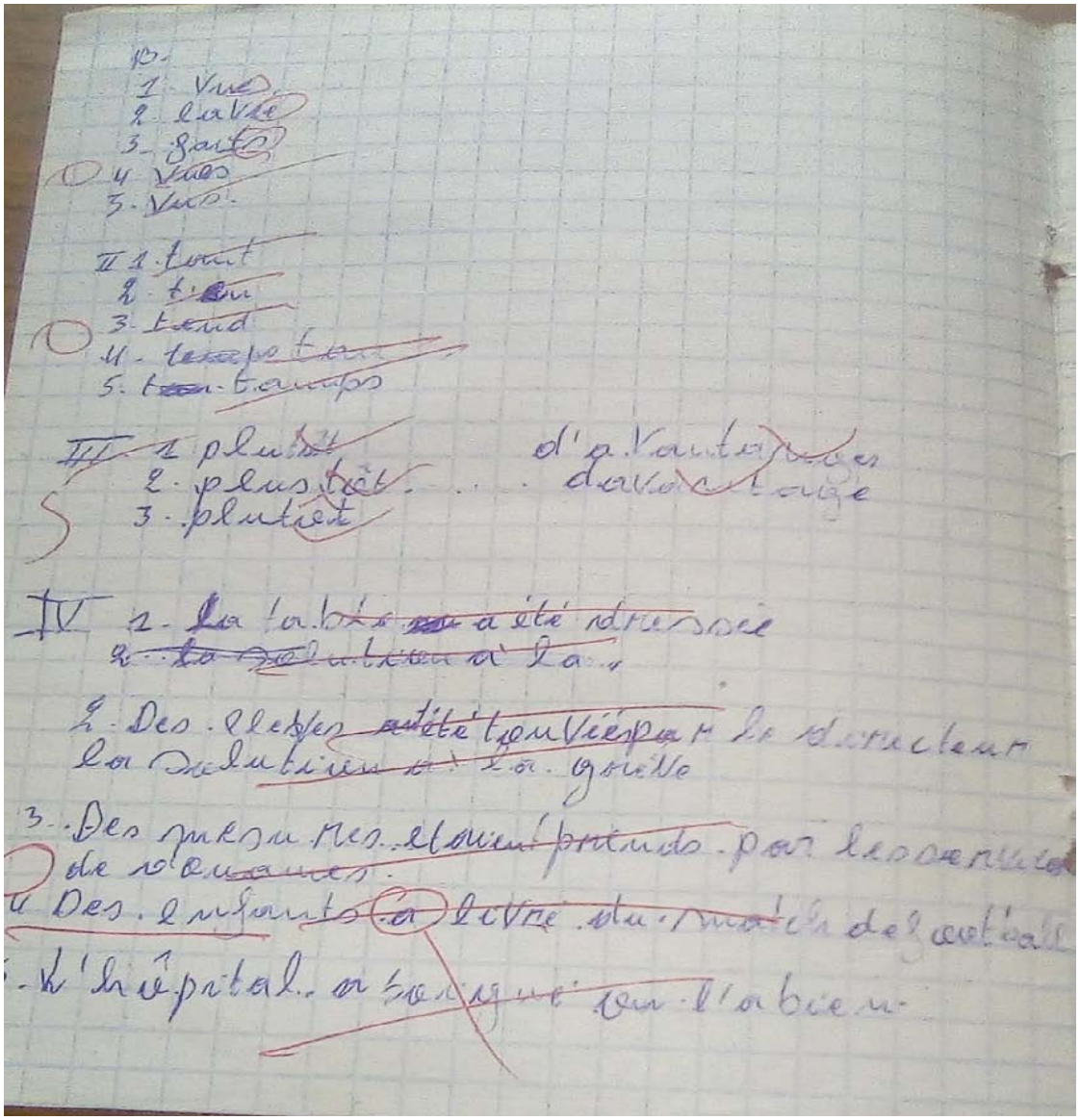
Examen de Français

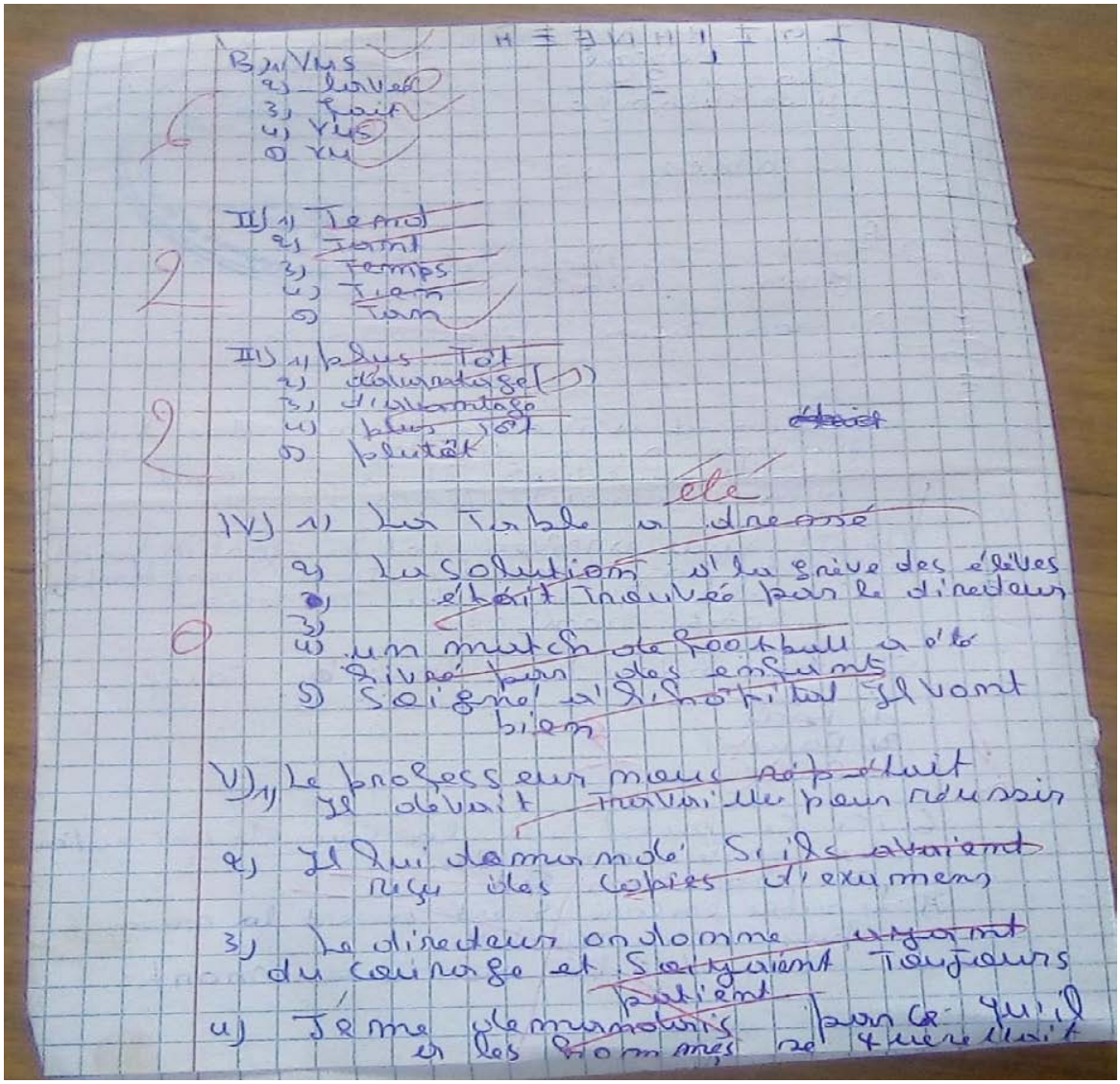
A. 1. Utiliser une bonne politesse pour communiquer plus
2. Pour avoir le feedback
3. Analyse les exigente des consommateurs

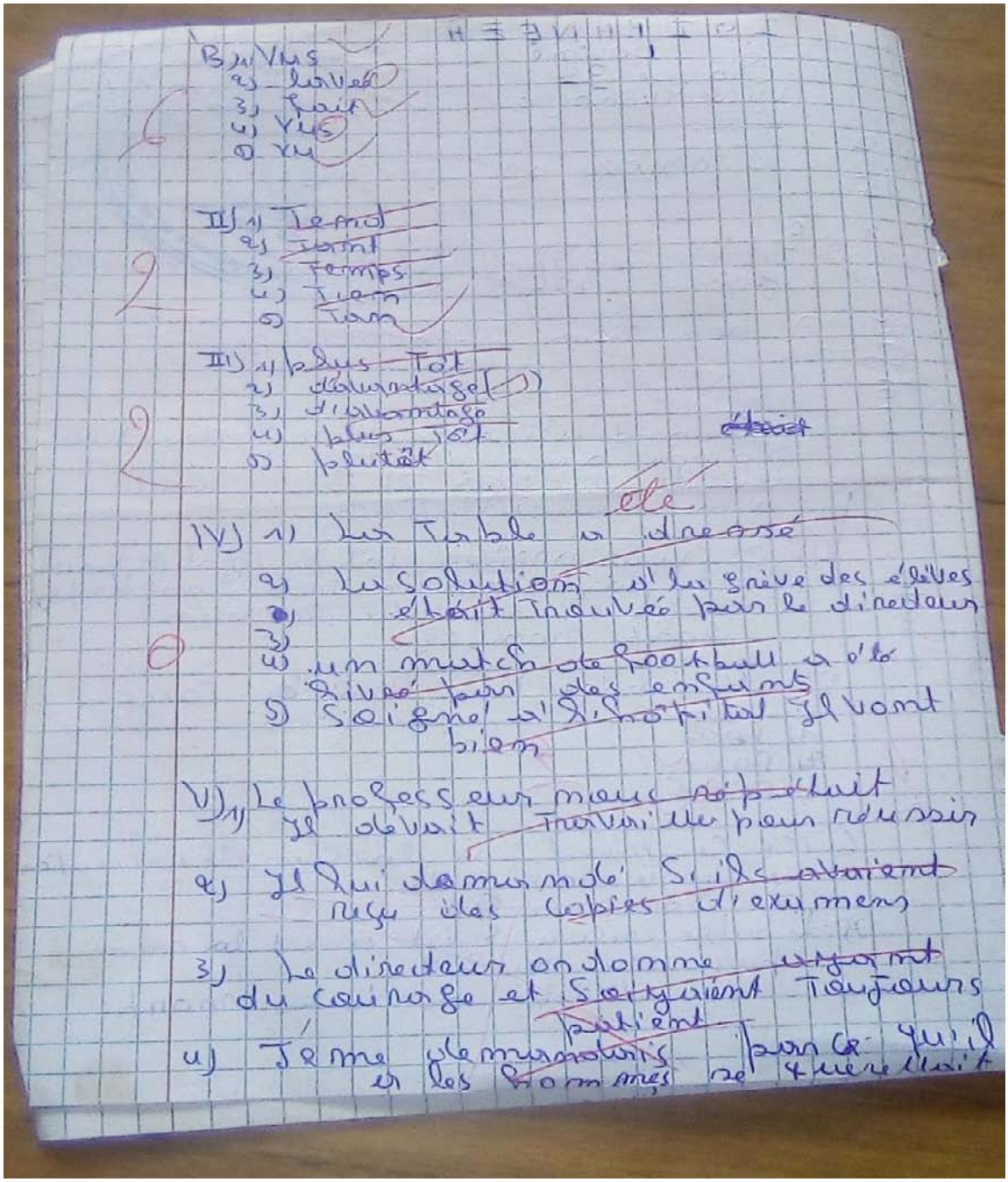
B. a vrai
b. vrai
c. vrai

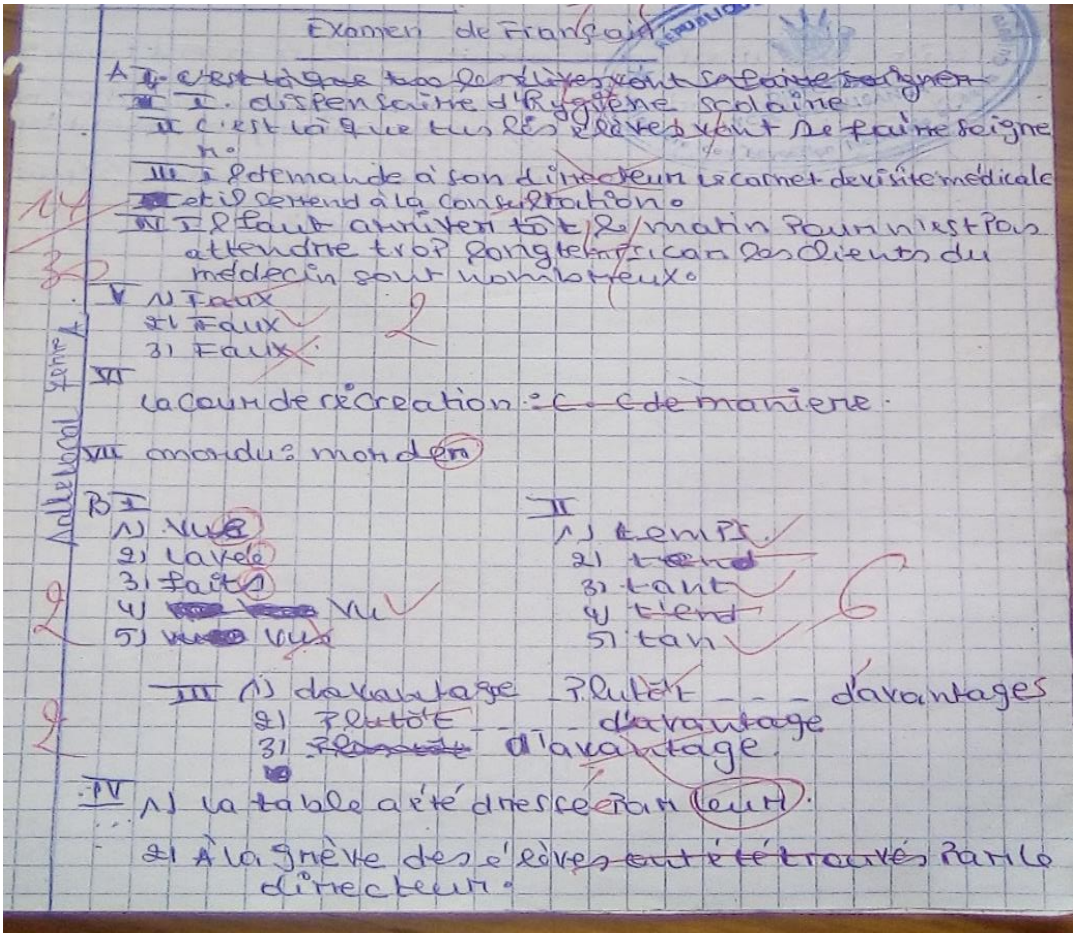
II

1. Impossible
2. la fenêtre ont été passé les voleur impossible
3. Il a été aimé par des enfants.
4. le jardin scolaire a été cueilli des fleur
5. Pour lutte contre l'erosion, on a été conseillé par la plantation des haies vive contre erosives.






B) Vus
2) Suivez
3) Train
4) Vus
5) Vu
II) 1) Le mot
2) Vont
3) Temps
4) Tien
5) Tan
III) 1) Plus Tot
2) Davantage
3) Davantage
4) Plus tôt
5) Plutôt
IV) 1) La Table a dressé été
2) La solution
3) était Inscrivez pour le directeur
4) un match de football a été
5) Soigné à l'hôpital ils vont bien
V) 1) Le professeur mais était
Il devait travailler pour réussir
2) Il lui demande si ils avaient reçu les copies d'examens
3) Le directeur on donne
du courage et s'entraient Toujours
4) Je me demandais pour ce qu'il
et les hommes se mère lui



Examen de Français

A I. C'est là que tous les élèves vont se faire soigner
I. dispensaire d'hygiène scolaire.
II C'est là que tous les élèves vont se faire soigner
II.
III Il demande à son directeur le carnet de visite médicale et il se rend à la consultation.
IV Il faut arriver tôt le matin pour n'est pas attendre trop longtemps car les clients du médecin sont nombreux.

V 1) Faux
2) Faux
3) Faux

VI la cour de récréation : C. de manière.

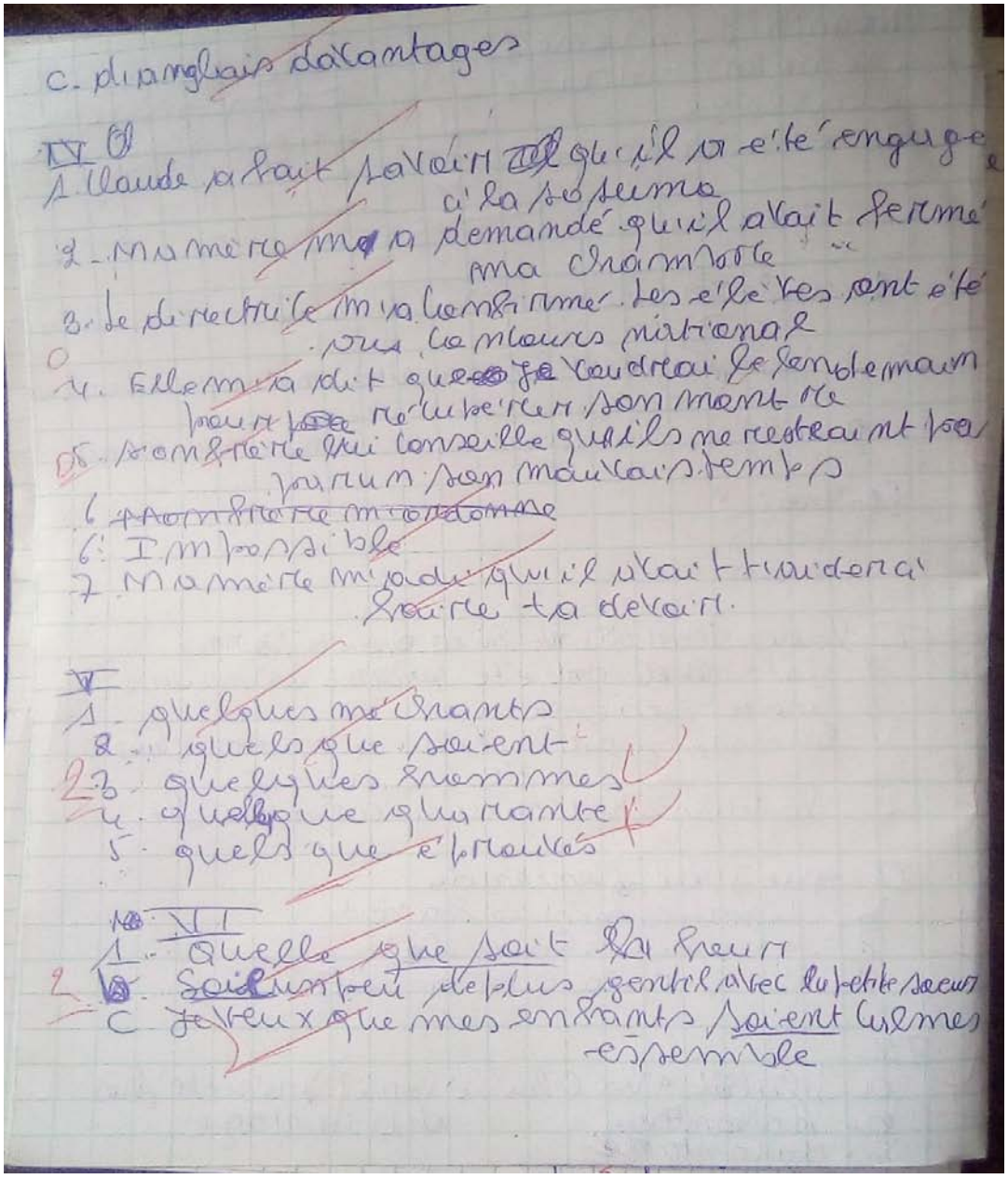
VII mardu : mon d en

B I
1) vue
2) lavée
3) faite
4) vue
5) vue

II
1) temps
2) tend
3) tant
4) tient
5) tan

III 1) davantage - Plutôt - - - davantages
2) Plutôt - - - davantage
3) davantage

IV 1) la table a été dressée par leur.
2) À la grève des élèves ont été trouvés par le directeur.

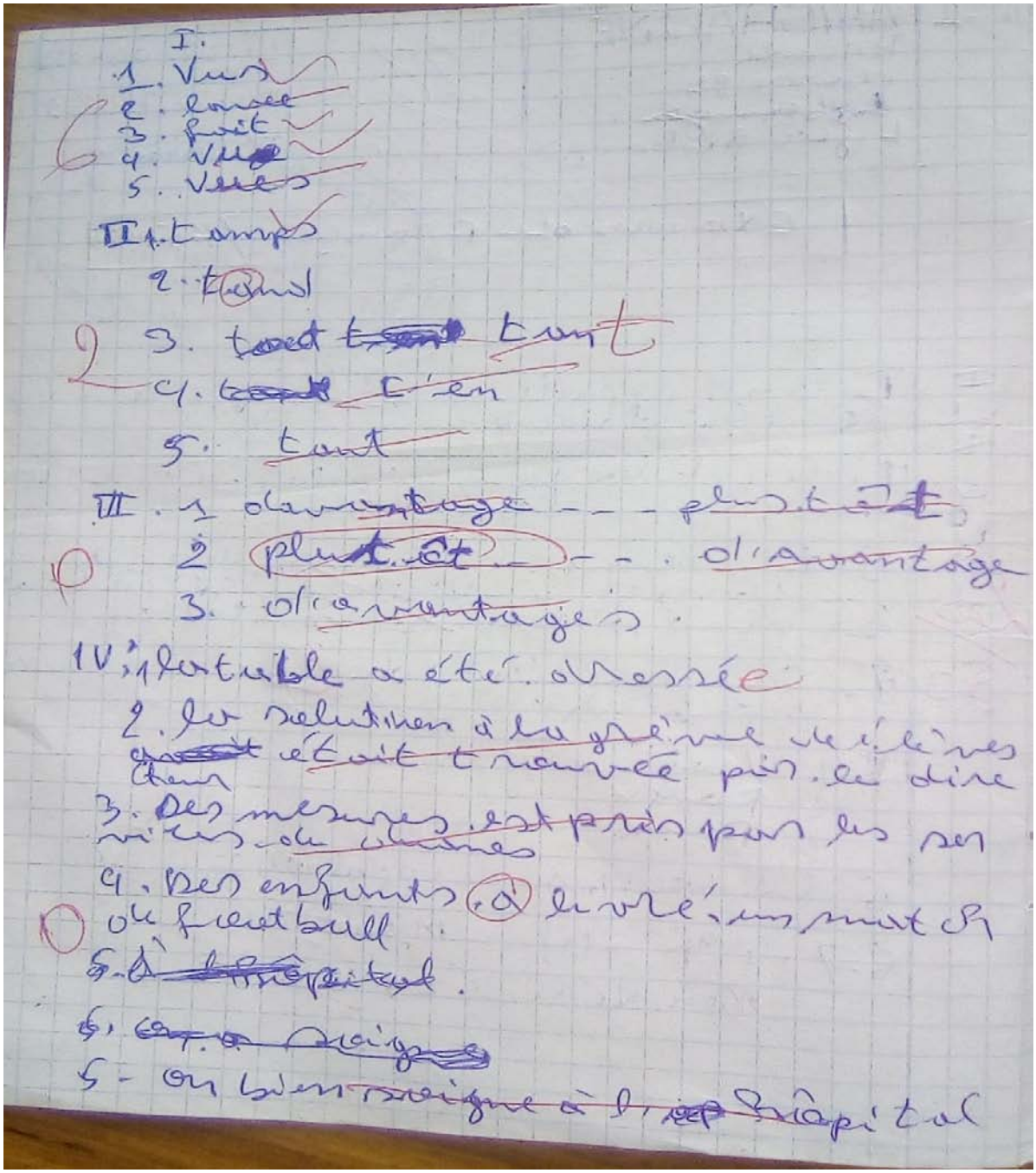


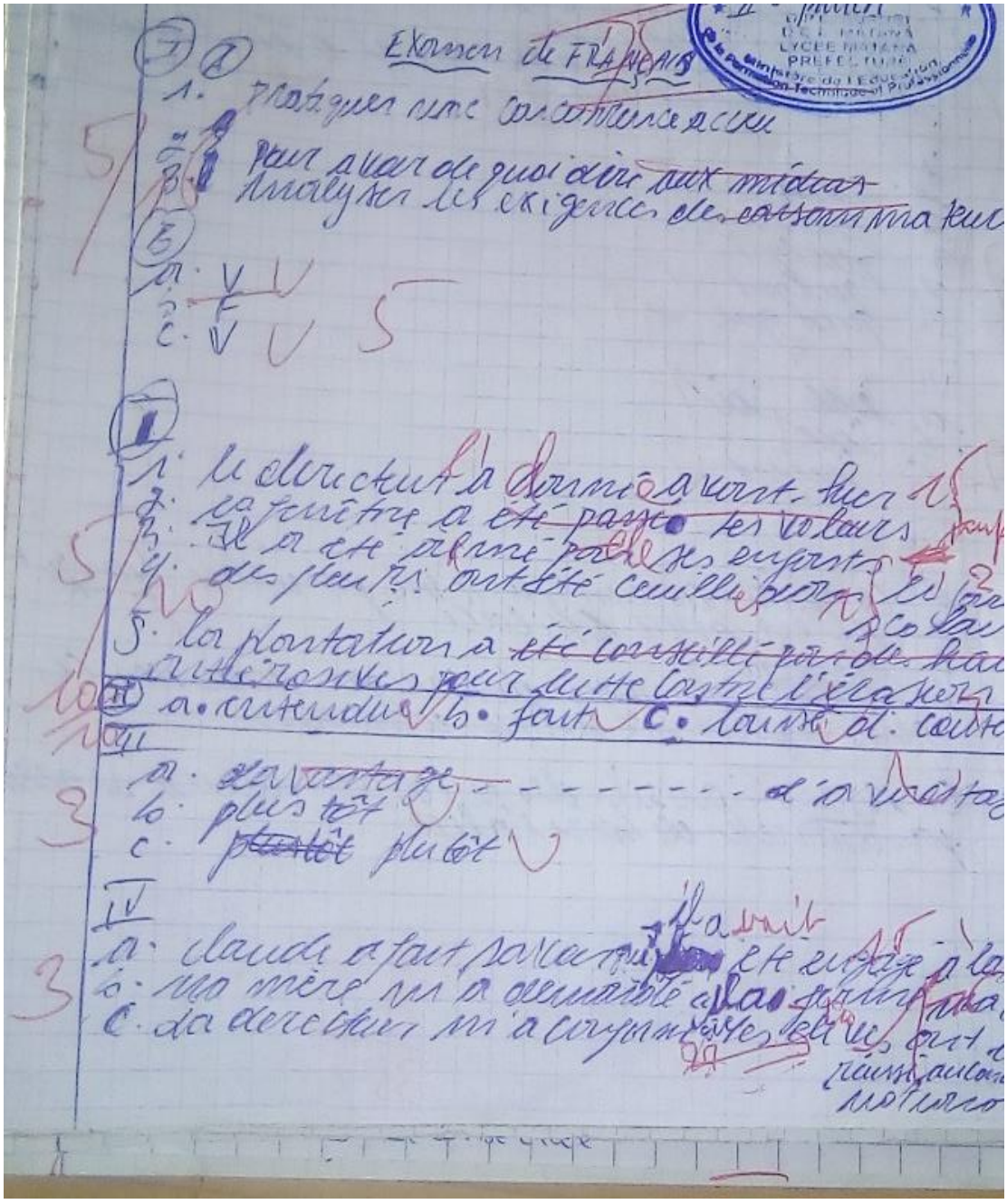
c. du anglais davantages

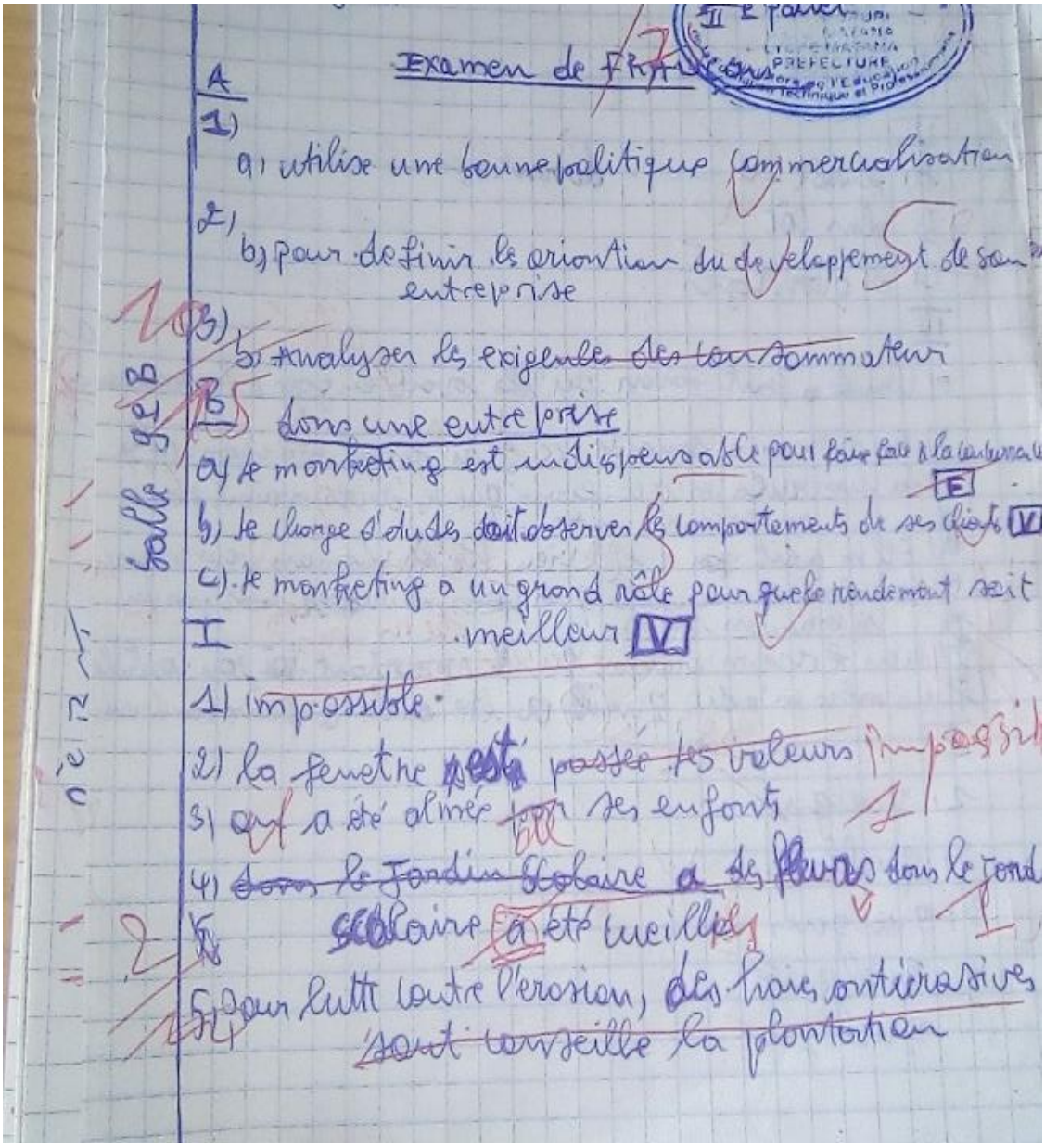
IV
1. Claude a fait savoir qu'il a été engagé à la soirée
2. Ma mère m'a demandé qu'il avait fermé ma chambre
3. Le directeur m'a félicitée. Les élèves sont été vus la mieux notés
4. Elle m'a dit que je voudrai le lendemain pour me rebeurer son manteau
5. Mon frère qui conseille qu'ils ne restreaient pas jusqu'à son mauvais temps
6. ~~Mon frère m'a dit~~
6. Impossible
7. Ma mère m'a dit qu'il n'était toujours à écrire ta devoir.

V
1. quelques mes enfants
2. quels que soient
3. quelques hommes
4. quelque plus grande
5. quels que étoiles

VI
1. Quelle que soit la heure
2. Soit un peu de plus gentil avec la petite sœur
3. Je veux que mes enfants soient tous ensemble


I.
1. Vus
2. Lonc
3. fuit
4. Vill
5. Vues
II 1. temps
2. tend
3. tout tout tout
4. tout t'en
5. tout
III. 1 davantage --- plus tôt
2 plutôt --- davantage
3. davantages
IV. 1 Portable a été dressée
2. La solution à la grève des élèves était trouvée par le dire
3. Des mesures sont prises pour les sen
4. Des enfants à la rue un mot
ou football
5. à l'hôpital
5. Ou bien à l'hôpital


Examen de FRANÇAIS
LYCEE MATANA
PREFECTURE



Examen de Fin

A

1) a) utilise une bonne politique commercialisation

2) b) pour définir les orientation du développement de son entreprise

3) b) analyser les exigences ~~des consommateur~~

B dans une entreprise

a) le marketing est indispensable pour faire face à la concurrence E

b) le chargé d'étude doit observer les comportements de ses clients V

c) le marketing a un grand rôle pour que le rendement soit meilleur IV

I

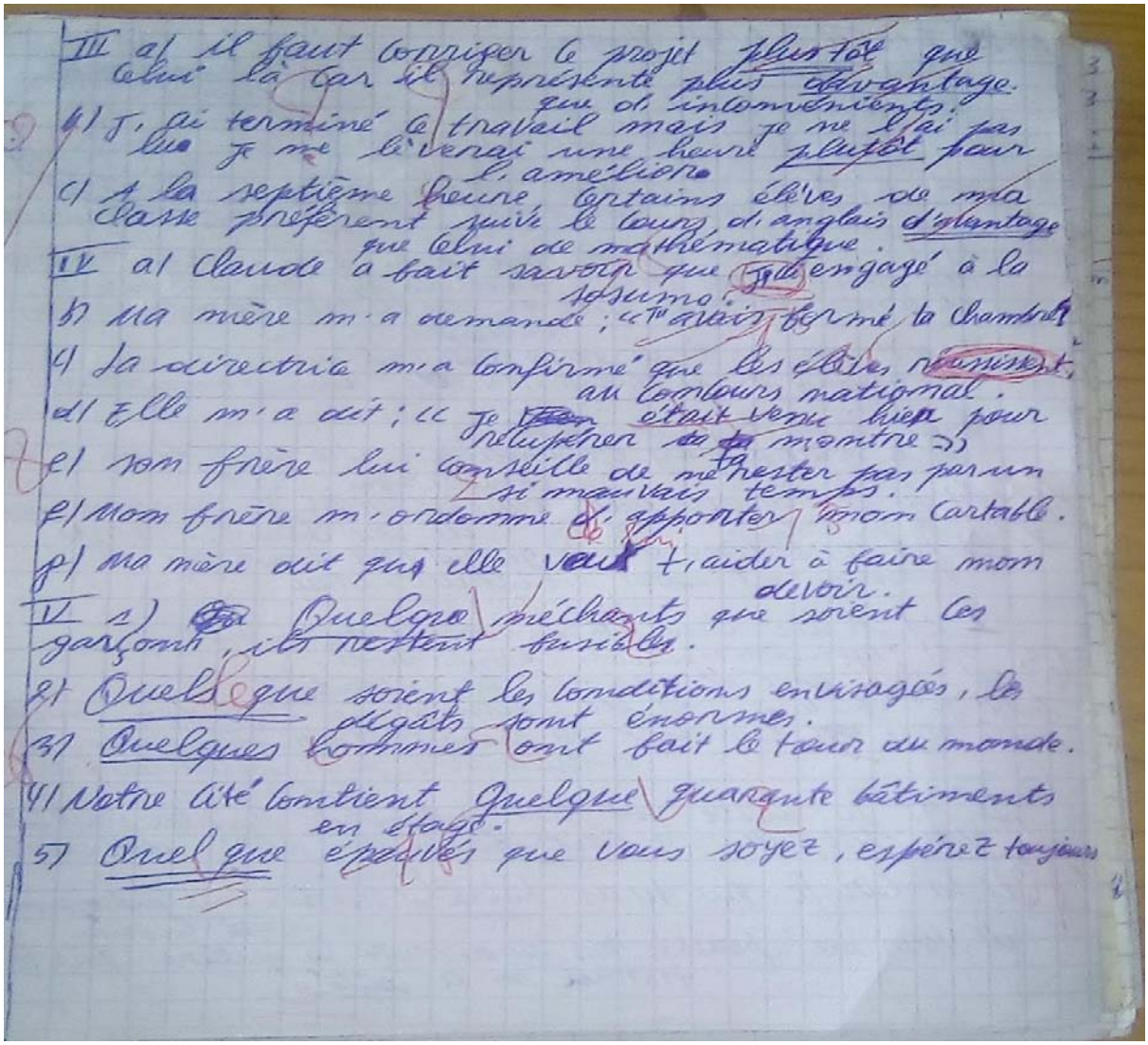
1) impossible

2) la fenêtre ~~est~~ passée les valeurs impossible

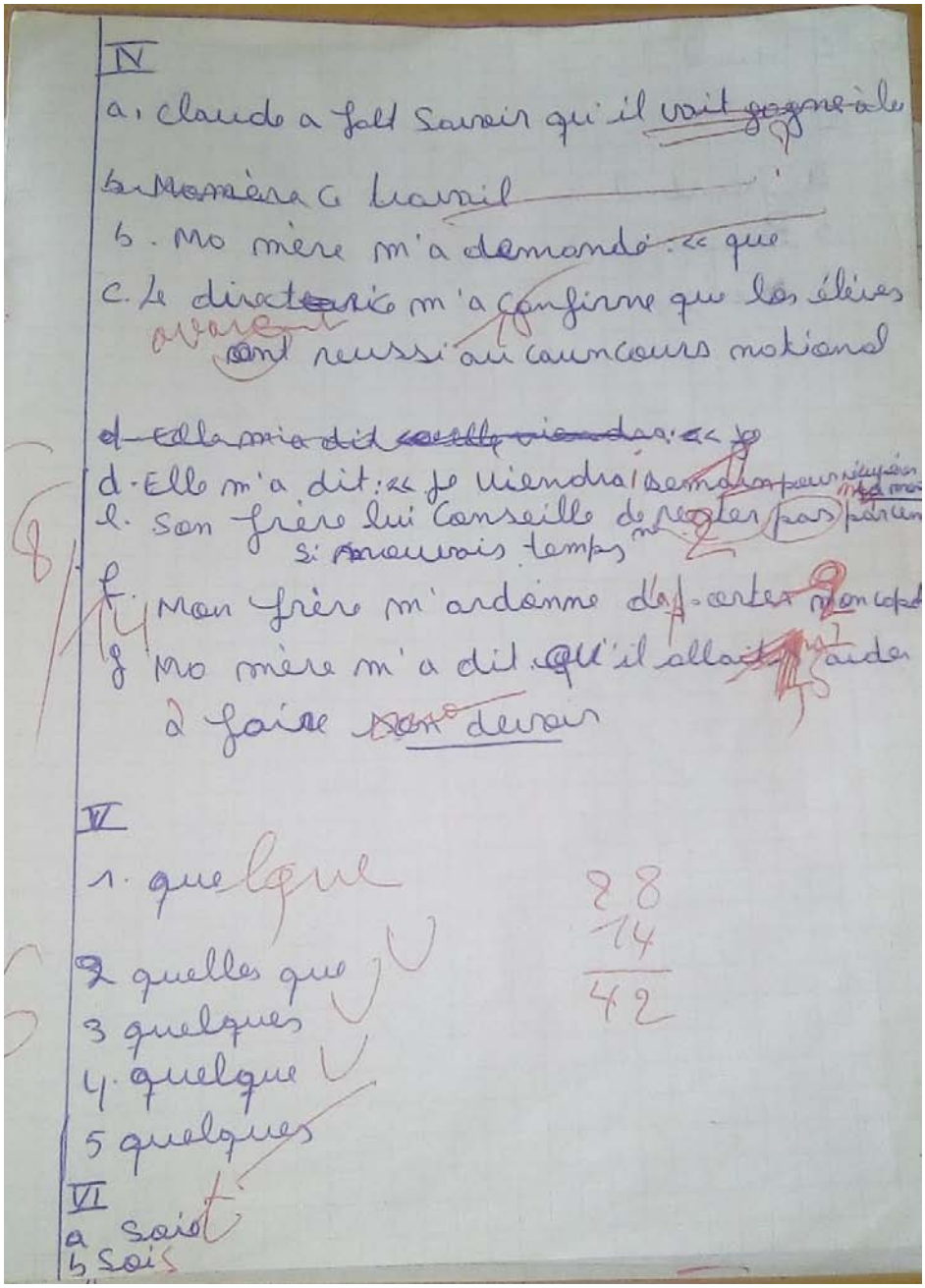
3) qui a été aimé par ses enfants

4) ~~dans le Jardin Scolaire a des fleurs~~ dans le Jardin Scolaire a été cueillies

5) Pour lutte contre l'érosion, des haies anti-érosives sont conseillé la plantation



III a/ il faut corriger ce projet plus tôt que celui là car il représente plus d'avantage que d'inconvénients.
b/ J'ai terminé ce travail mais je ne l'ai pas lu. Je me réveille une heure plutôt pour l'amélioration.
c/ A la septième heure certains élèves de ma classe préfèrent suivre le cours d'anglais d'avantage que celui de mathématique.
IV a/ Claude a fait savoir que il s'est engagé à la résumo.
b/ Ma mère m'a demandé : « Tu avais terminé la chambre ?
c/ La directrice m'a confirmé que les élèves réussissent au concours national.
d/ Elle m'a dit ; « Je était venu bien pour m'expliquer la montre »
e/ Son frère lui conseille de ne rester pas par un si mauvais temps.
f/ Mon frère m'ordonne d'apporter mon cartable.
g/ Ma mère dit que elle veut t'aider à faire mon devoir.
V 1) Quelque méchants que soient ces garçons, ils restent humiliés.
2/ Quelque soient les conditions envisagées, les dégâts sont énormes.
3/ Quelques hommes ont fait le tour du monde.
4/ Notre cité contient Quelque quarante bâtiments en étage.
5/ Quel que épreuves que vous soyez, espérez toujours



IV

a. Claude a fait savoir qu'il voit gagné à le

b. Maman a travail

b. Ma mère m'a demandé : « que

c. Le directeur m'a confirmé que les élèves avaient tous réussi au concours national

d. Elle m'a dit : « je viendrai demain pour voir mon

d. Elle m'a dit : « je viendrai demander pour voir mon

e. Son frère lui conseille de ne pas parler si mauvais temps

f. Mon frère m'ordonne de garder mon cahier

g. Ma mère m'a dit qu'il allait aider à faire son devoir

VI

1. quelque

2 quelles que

3 quelques

4. quelque

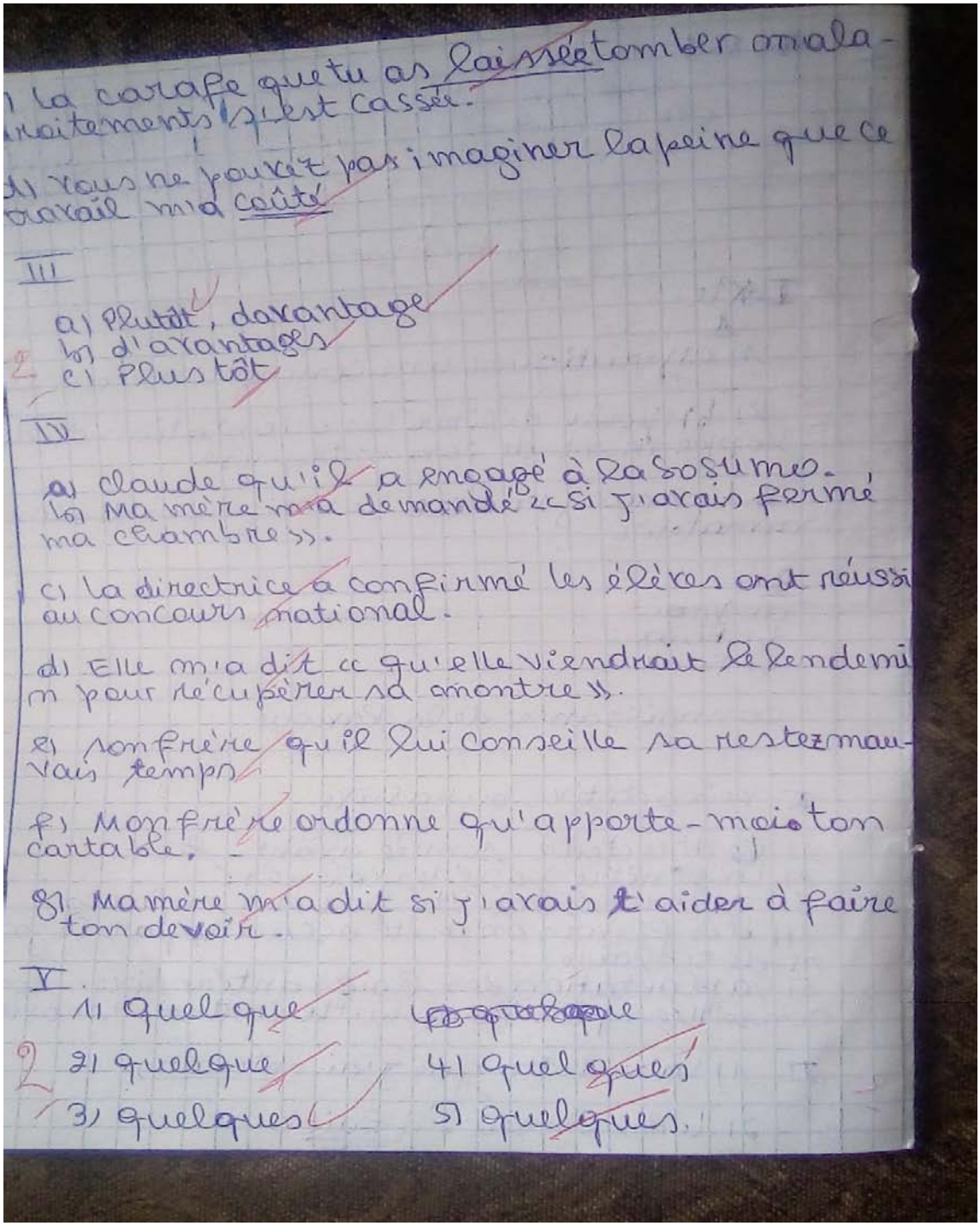
5 quelques

28
14
42

VII

a soit

b sois



1 La carafe que tu as laissé tomber m'a la-
traitements s'est cassée.

d) Vous ne pouvez pas imaginer la peine que ce
travail m'a coûté

III

a) Plutôt, davantage
b) d'avantages
c) Plus tôt

IV

a) Claude qu'il a engagé à la soumes.
b) Ma mère m'a demandé « si j'avais fermé
ma chambre ».

c) La directrice a confirmé les élèves ont réussi
au concours national.

d) Elle m'a dit « qu'elle viendrait le lendemai
n pour récupérer sa montre ».

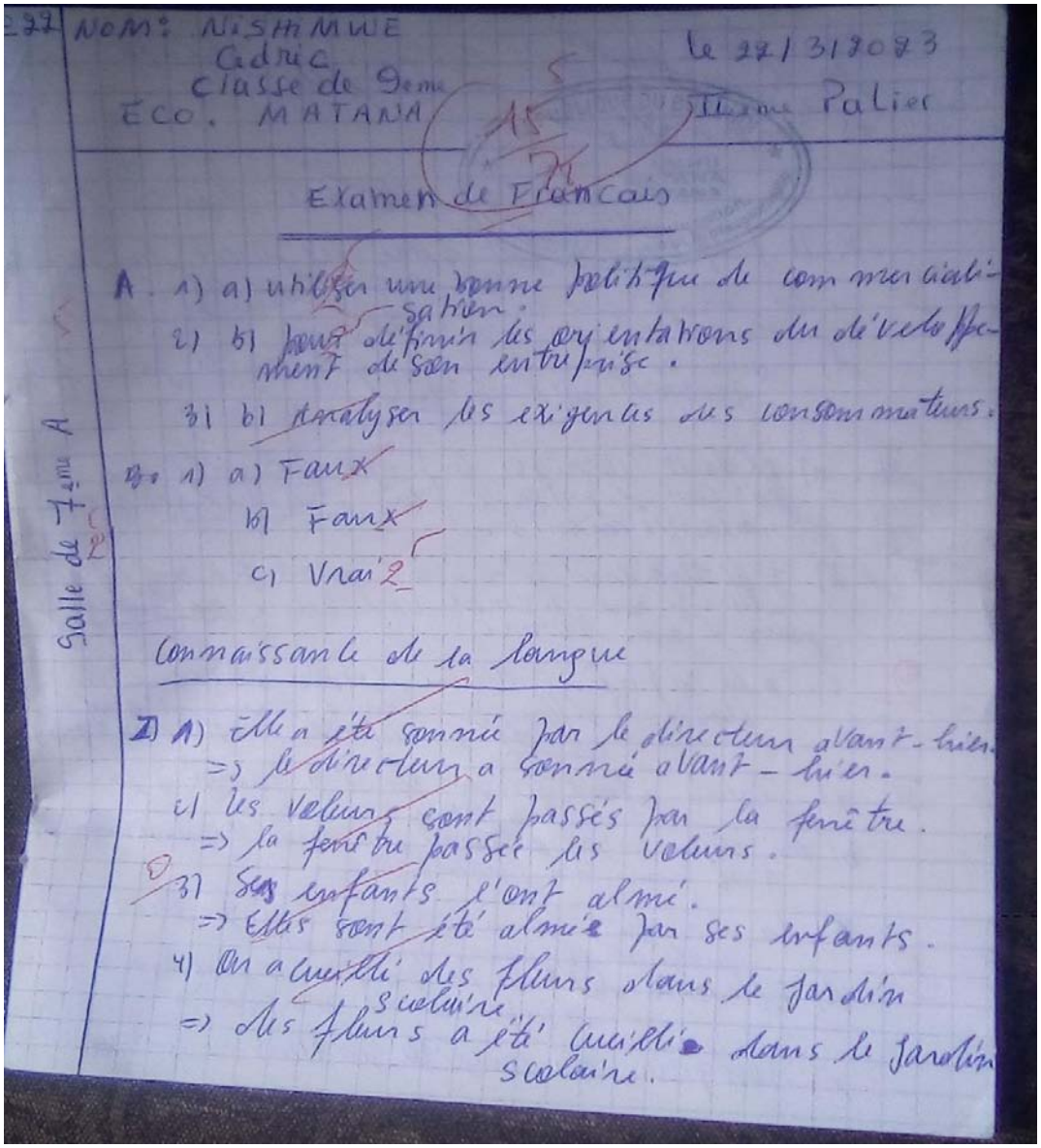
e) Son frère qu'il lui conseille sa rester mau-
vais temps

f) Mon frère ordonne qu'apporte-moi ton
cartable.

g) Ma mère m'a dit si j'avais t'aider à faire
ton devoir.

V

1) quelque
2) 2) quelque
3) quelques
4) quelques
5) quelques.



NOM: NISHIMWE
Cadric
Classe de 9ème
ECO. MATANA

le 27/3/2023

15/20

IIème Palier

Examen de Français

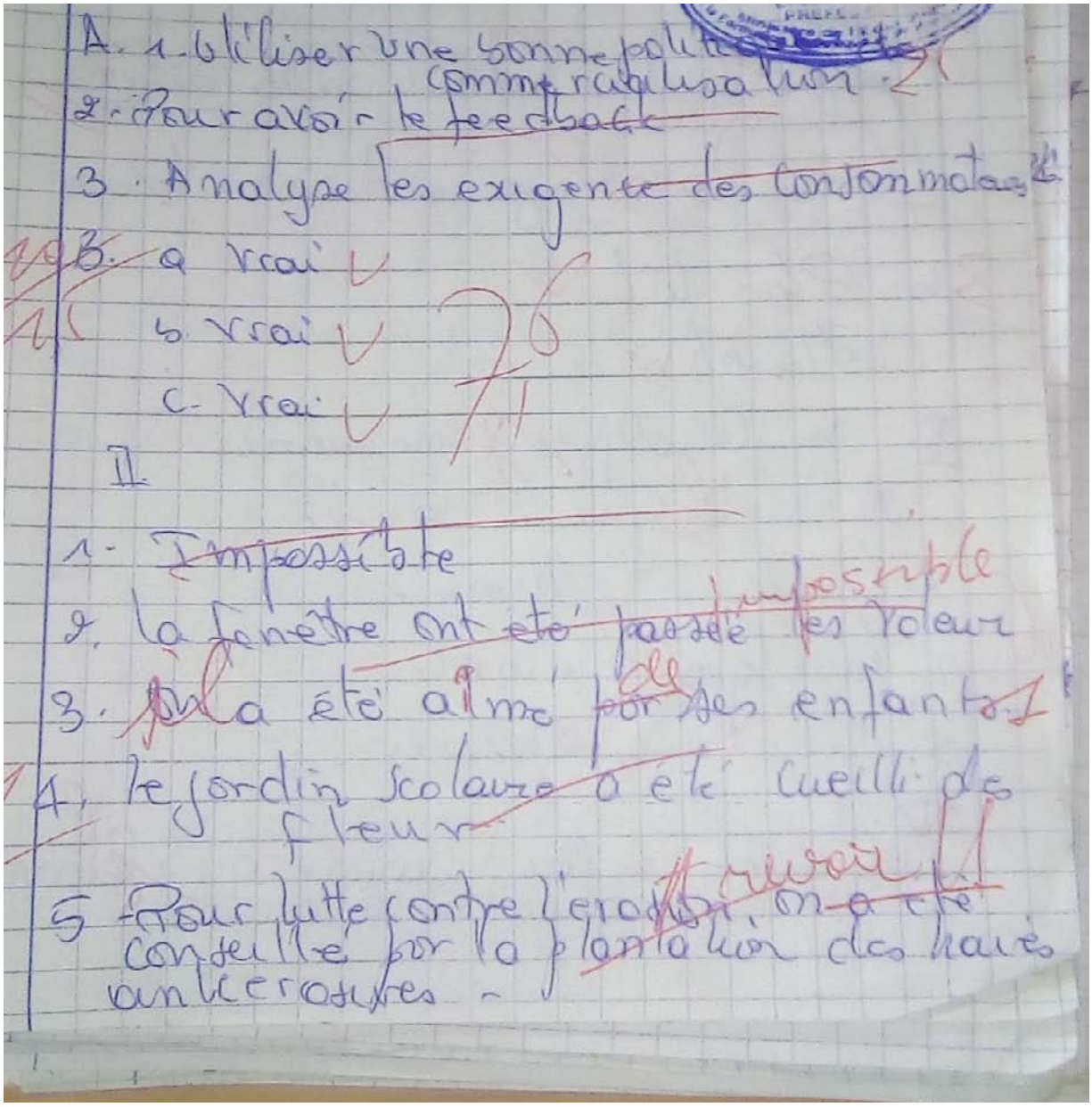
Salle de 7ème A

A. 1) a) utiliser une bonne politique de commercialisation.
2) b) pour définir les orientations du développement de son entreprise.
3) b) analyser les exigences des consommateurs.

B. 1) a) Faux
b) Faux
c) Vrai

Connaissance de la langue

I) 1) Elle a été sonnée par le directeur avant-hier.
=> Le directeur a sonné avant-hier.
c) Les voleurs sont passés par la fenêtre.
=> La fenêtre passée les voleurs.
3) Ses enfants l'ont aimé.
=> Elles sont été aimée par ses enfants.
4) On a cueilli des fleurs dans le jardin scolaire.
=> Les fleurs a été cueillie dans le jardin scolaire.



A. 1. Utiliser une bonne pâte commercialisation
2. Pour avoir le feedback
3. Analyse les exigente des consommateurs
B. a vrai
b vrai
c. vrai
II.
1. Impossible
2. la fenêtre ont été passée les voleur impossible
3. Pola été aimé par des enfants. de
4. le jardin scolaire a été cueilli des fleur
5 - Pour lutte contre l'erosion, on a été conseillé par la plantation des haies anticerosives. vrai