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

Analyse des erreurs commises en français écrit par les apprenants de la classe de deuxième année de la section des langues : cas des établissements de la DC en Mpinga-Kayove

NIBOGORA, Floribert

2020
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/104

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

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ANALYSE DES ERREURS COMMISES EN FRANÇAIS ECRIT PAR LES APPRENANTS DE LA CLASSE DE DEUXIEME ANNEE DE LA SECTION DES LANGUES : CAS DES ETABLISSEMENTS DE LA DCEN MPINGA-KAYOVE.

Par
Floribert NIBOGORA

Sous la direction de :
Dr Epimaque NSHIMIRIMANA

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

Bujumbura, août 2020

DEDICACE

A notre mère ;

A nos sœurs ;

A nos oncles ;

A toute notre famille élargie ;

A vous tous qui nous sont chers ;

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous ne pouvons pas manquer remercier certaines personnes qui, sans leurs apports, nous ne pourrions pas réaliser ce travail.

Nos vifs remerciements s'adressent spécialement à Dr Epimaque NSHIMIRIMANA de l'Université du Burundi qui nous a guidé dès le début jusqu'à la fin de la réalisation de ce travail malgré ses multiples charges. Qu'il trouve notre profonde gratitude pour son dévouement et sa patience qu'il nous a montrés lors de la réalisation de ce travail.

Nos sentiments de grande reconnaissance s'adressent également aux enseignants qui nous ont enseigné depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Particulièrement, nous ne pourrons pas oublier la formation tant morale qu'intellectuelle dont nous avons bénéficié de la part des éducateurs de l'Ecole Normale Supérieure au Département des langues et sciences humaines, et surtout ceux qui ont emboité le pas en Master en Didactique du Français Langue Etrangère. Nous leur disons « grand merci ».

Nous remercions aussi nos camarades étudiants du Master en Didactique du Français Langue Etrangère pour leur collaboration qui nous a été d'une grande importance dans la réalisation de ce travail. Qu'ils trouvent à travers ce travail l'expression de mes sentiments de reconnaissance.

Notre gratitude est aussi exprimée à l'endroit de notre mère qui nous a envoyé à l'école et nous a encouragé durant tout le long de notre formation. En remerciant les membres de la famille ayant contribué dans notre formation, nous ne pouvons pas terminer, mais retenons la famille Zacharie KABURA pour représenter tous ceux qui ont aidé notre famille biologique pendant notre cursus de formation.

Enfin, nous remercions toute personne ayant contribué d'une part ou d'une autre dans la réalisation de ce travail.

Cordialement, nous vous remercions.

Floribert NIBOGORA

LISTE DES SIGLES

DCEN : Direction Communale de l'Education Nationale

DF : Didactique du Français

DFLE : Didactique du Français Langue Etrangère

DFLM : Didactique Français Langue Maternelle

DFLS : Didactique Français Langue Seconde

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

LC : Lycée Communal

MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique

RD : Remédiation différée

RI : Remédiation Immédiate

RESUME

Le présent travail s'intéresse à l'analyse des erreurs fréquentes dans les productions des apprenants de la classe de deuxième année de la section des langues. Cette analyse vise à répondre aux objectifs suivants : identifier les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants, les décrire, les expliquer et proposer les stratégies pour y remédier. C'est une analyse basée sur les théories linguistiques et didactiques. Ici, la priorité a été accordée aux théories de l'analyse contrastive dans la réalisation du présent travail. Celle-ci nous a poussé à étudier les erreurs commises en français en focalisant sur l'influence que la langue maternelle des apprenants (le kirundi) exerce sur la commise des erreurs. Un autre aspect touché par notre analyse est le rapport entre les erreurs commises et la maitrise des règles internes du français par l'apprenant. Les résultats obtenus de l'analyse ont montré que les apprenants commettent beaucoup d'erreurs à cause des interférences entre le kirundi et le français. Il s'agit des erreurs qui proviennent de la traduction du kirundi en français. Beaucoup d'apprenants réfléchissent en kirundi traduisent leurs pensées en français. D'autres erreurs émanent de la non maitrise des techniques de rédaction. Nous avons vu que les apprenants ne respectent pas la progression thématique, ce qui fait qu'ils ne mélangent les idées qui n'ont aucun rapport entre elles. Ce travail ne se limite pas seulement à l'analyse des erreurs, il propose aussi des stratégies de remédiation pour chaque type d'erreurs. Nous avons vu qu'après la correction des erreurs produites dans les évaluations, l'enseignant doit remédier aux erreurs pour prévenir les difficultés qu'elles peuvent causer dans les leçons ultérieures. Selon la nature de l'erreur, il peut recourir à la remédiation immédiate ou à la remédiation différée. La remédiation immédiate peut être interne ou externe en fonction qu'elle est faite par l'apprenant ou l'apprenant. Au moment où la remédiation immédiate par l'enseignant se fait en classe pendant la leçon, la remédiation différée se fait en dehors des heures de cours soit par l'enseignant titulaire du cours, soit par un enseignant spécialisé selon la lourdeur de l'erreur.

ABSTRACT

The present work deals with the analysis of frequent errors in the productions of the second year learners in languages section. This analysis is about to give the answers to the following objectives: to identify the most frequent errors in the learners' copies, to describe them, to explain them and to propose strategies for their remediation. It is an analysis based on linguistic and didactic theories. Here, priority has been given to the theories of contrastive analysis in carrying out the present work. This prompted us to study mistakes made in French by focusing on the influence that learners' mother tongue (Kirundi) has on making mistakes. Another aspect affected by our analysis is the relationship between the errors made and the learner's mastery of internal French rules. The results obtained from the analysis showed that learners make a lot of mistakes because of interference between Kirundi and French. These are the errors that come from the translation from Kirundi into French. Many learners who think in Kirundi translate their thoughts into French. Other mistakes come from not mastering writing techniques. We have seen that learners do not respect the thematic progression, which means that they do not mix up unrelated ideas. This work is not only limited to error analysis; it also offers remediation strategies for each type of error. We have seen that after correcting errors produced in assessments, the teacher must remedy the errors to prevent the difficulties they may cause in later lessons. Depending on the nature of the error, it may resort to immediate remediation or delayed remediation. Immediate remediation can be internal or external depending on whether it is done by the learner or the learner. When immediate remediation by the teacher is done in class during the lesson, deferred remediation is done outside of class hours either by the course teacher or by a specialized teacher depending on the severity of the error.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les trois heuristiques de la recherché didactique (par DUPLESSIS 2007)..... 10

Figure 2 : Synthèse sur les théories de l'enseignement..... 18

Figure 3 : La correction et la remédiation 62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Population d'enquête 29

Tableau 2 : nombre de copies analysées à chaque établissement 31

Tableau 3 : types et catégories d'erreurs analysées 33

Tableau 4 : Erreurs morphologiques 41

Tableau 5 : Les erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques 44

Tableau 6 : Les erreurs lexicales 48

Tableau 7 : les erreurs orthographiques 50

Tableau 8 : Les erreurs liées à la situation d'énonciation 52

Tableau 9 : Les attitudes des enseignants et des apprenants 57

Tableau 10 : Remédiation immédiate et remédiation différée par caractéristiques opposées selon DEHON et Al. (2009 : 3) 65

TABLE DES MATIERES

DEDICACE i

REMERCIEMENTS ii

LISTE DES SIGLES iii

RESUME iv

ABSTRACT iv

LISTE DES FIGURES v

LISTE DES TABLEAUX vi

TABLE DES MATIERES vii

INTRODUCTION GENERALE 1

1. Motivation et intérêt du sujet 1

2. Etat des lieux sur l'analyse des erreurs en français au Burundi 3

3. Problématisation de la recherche 4

4. Les objectifs de notre recherche 5

4.1. Objectif général 5

4.2. Les objectifs spécifiques 5

5. Hypothèses 5

5.1. Hypothèse générale 5

5.2. Hypothèses spécifiques 5

6. Délimitation du sujet 6

7. Articulation du sujet 6

Première partie : 7

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE 7

CHAPITREI : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET CONCEPTUELLES 8

1.1. Théories de l'enseignement 8

1.1.1. La Didactique 9

1.1.1.1. Didactique des langues 11

1.1.1.2. Didactique du français 11

1.1.1.2.1. La didactique du français langue maternelle 12

1.1.1.2.2. La didactique du français langue étrangère 13

1.1.1.2.3. La didactique du français langue seconde 14

1.1.2. Méthodes et Méthodologies d'enseignement 16

1.1.3. Synthèse sur les théories de l'enseignement 17

I.2. La théorie de l'erreur 18

I.2.1. Distinction de l'erreur et de la faute 20

I.2.1.1. L'erreur 20

I.2.1.2. La faute 21

I.2.2. Théorie de l'analyse des erreurs 22

I.2.2.1. Analyse contrastive 22

I.2.2.2. Analyse des erreurs 25

I.3. Importance de l'analyse des erreurs dans l'enseignement du français 27

CHAPITREII : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE 28

2.1. Méthodologie de travail 28

2.1.1. Lieu et population d'enquête 28

2.1.2. Echantillon 29

2.1.3. Collecte des données 31

2.1.3.1. Analyse des copies des apprenants 31

2.1.2.2. Observations de classe 33

2.2. Méthodologie d'analyse des résultats de l'enquête 35

2.2.1. Méthodologie d'analyse des erreurs se trouvant sur les copies des apprenants 35

2.2.2. Méthodologie d'analyse des attitudes des enseignants et des apprenants devant une erreur commise pendant la leçon 36

Deuxième partie : 37

ANALYSE DES ERREURS ET STRATEGIES DE REMEDIATION 37

Chap. 3. ANALYSE DES ERREURS..... 38

3.1. Présentation et analyse des résultats..... 38

3.1.1. Situation d'intégration donnée au lycée communal KAYOVE 38

3.1.2. Situation d'intégration donnée au Lycée communal KAYERO 39

3.1.3. Situation d'intégration donnée au lycée communal MPINGA 39

3.1.4. Situation d'intégration donnée au lycée communal KIGUHU 40

3.2. Analyse des résultats 40

3.2.1. Les erreurs morphosyntaxiques..... 41

3.2.2. Les erreurs lexicales 47

3.2.3. Erreurs d'orthographe..... 50

3.2.4. Les erreurs liées à la situation d'énonciation 51

CHAPITRE IV : STRATEGIES DE REMEDIATION 57

4.1. Les attitudes des enseignants et des apprenants devant l'erreur 57

4.1.1. Les bonnes attitudes devant l'erreur..... 58

4.1.1.1. Les attitudes des enseignants..... 59

4.1.1.2. Attitudes des élèves..... 60

4.2. Remédiation aux erreurs..... 61

4.3. Stratégie de remédiation à des erreurs..... 62

4.3.1. La remédiation immédiate vs remédiation différée..... 64

4.3.2. Démarche méthodologique de la remédiation immédiate..... 66

4.3.4. Synthèse du parcours de la remédiation des erreurs 68

4.4. Remédiation appliquée aux types d'erreurs commises par les apprenants. 68

4.4.1. La remédiation par l'apprenant 68

4.4.1.1. La remédiation aux erreurs morphosyntaxique..... 69

4.4.1.2. La remédiation des erreurs lexicales 71

4.4.1.3. La remédiation aux erreurs orthographiques..... 72

4.4.1.4. La remédiation aux erreurs liées à la situation d'énonciation..... 73

4.4.2. La remédiation par l'enseignant 75

4.4.2.1. La remédiation immédiate à des erreurs syntaxiques 75

4.4.2.4. Remédiation immédiate à des erreurs lexicales 76

4.4.2.3. La remédiation immédiate des erreurs d'orthographe 77

4.4.3. La remédiation différée 78

4.4.3.1. La remédiation différée à des erreurs morphosyntaxiques 78

4.4.3.2. La remédiation différée aux erreurs lexicales et orthographiques 80

4.4.3.3. La remédiation aux erreurs liées à la situation d'énonciation 80

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS 81

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 86

Annexes 90

INTRODUCTION GENERALE

1. Motivation et intérêt du sujet

Dans ces jours, nous remarquons que le niveau des apprenants en français ne cesse de diminuer surtout en ce qui concerne la production tant orale qu'écrite. C'est un défi majeur qu'il faut essayer de lever pour arriver aux finalités de l'enseignement au Burundi qui « visent à préparer les hommes et femmes conscients de leurs responsabilités, prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs et à prendre une part dans le développement économique et social de la collectivité. » (NDUWINGOMA, 2018 :1).

L'aboutissement à ces finalités suppose que l'individu formé a des performances communicatives pouvant l'aider à s'intégrer dans la vie professionnelle. Ces performances se matérialisent par l'aisance dans la communication orale et écrite. Or cette aisance reste aujourd'hui un idéal souhaité par les enseignants de français surtout dans les productions orales et écrites des élèves comme l'a souligné GENDAKUMANA (1999 :36) en disant qu'« en analysant le français écrit ou encore en faisant un petit tour d'horizons sur la façon dont les élèves s'expriment (oralement ou par écrit) en français, nous nous rendons compte que le chemin à parcourir reste long ».

Cette situation suscite des interrogations sur la façon dont ces élèves contribueront dans le développement économique surtout que ce dernier passe par la coopération avec les autres. On comprend donc qu'il s'avère nécessaire de faire une étude sur l'origine des erreurs dans les productions des apprenants pour essayer de rendre plus performants les lauréats des écoles post-fondamentales du Burundi en expression orale et écrite surtout que ce sont eux qui seront chargés de la gestion du pays. C'est pour cela que nous nous attachons à faire une étude sur l'analyse des erreurs dont le thème est le suivant : ***analyse des erreurs en français écrit commises par les apprenants de la classe de 2eme année de la section des langues : cas de quelques établissements de la DCEN Mpinga*-Kayove.**

Ce sujet présente un intérêt non négligeable aux enseignants de français dans la mesure où il leur montre les attitudes à prendre devant les erreurs de leurs apprenants comme le dit CORDER (1981) : « …a study of learners' errors is part of the systematic study of the learners' language which is itself necessary to an understanding of the process of second

language acquisition »[1]. De cela, on comprend qu'un bon enseignant doit étudier la cause des erreurs constatées dans les productions des apprenants afin d'y apporter les remèdes.

Dans la même orientation, LANDESHERE (1980) critique négativement l'attitude des enseignants qui n'étudient pas la cause des faiblesses de leurs apprenants en disant qu'

> Il semble en effet, contrairement à toute attitude éducative saine qu'un maitre constatant des faiblesses graves n'essaie pas d'en localiser la cause pour y remédier et ne s'inquiète pas des difficultés probables que les faiblesses pour les apprentissages ultérieurs.

Dans la logique de cet auteur, nous affirmons que la connaissance des erreurs des apprenants permet à l'enseignant de bien organiser les leçons ultérieures. Si les erreurs ne sont pas identifiées et corrigées à temps, elles constituent une entrave pour les leçons ultérieures.

L'objectif de cette analyse est non seulement de connaitre les types d'erreurs commises par ces apprenants, mais aussi d'identifier leurs causes et d'en proposer les remèdes qui pourraient aider les apprenants à améliorer leur compétence en production écrite. L'atteinte de cet objectif présentera un intérêt non négligeable aux enseignants de langues en général et du français en particulier. Elle leur apportera des stratégies à adopter pour corriger les erreurs en production écrite surtout que beaucoup d'entre eux ne connaissent pas le rôle de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. A ce sujet CUQ et GRUCA (2005 :389) en disent que « tout apprentissage est source de l'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela vaudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » Ces auteurs affirment que l'erreur fait partie des étapes de l'apprentissage. Cette idée est renforcée par ASTALFI (2003 :22-23) en faisant éloge à l'apprenant qui commet des erreurs au cours de son apprentissage : « Apprendre, c'est prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais des erreurs. ». Ici, il souligne que c'est l'élève qui commet des erreurs qui est réellement en situation d'apprentissage. En complétant cet auteur nous pouvons dire que les élèves qui ne commettent pas des erreurs sont à considérer comme s'ils sont dans des classes qui ne leur conviennent pas, soit leur niveau intellectuel est supérieur à celui qu'ils sont supposés avoir, soit leur niveau intellectuel est plus bas à tel point qu'ils sont incapables de fournir leurs efforts pour produire un nouveau comportement, et ils décident de rester inactifs.

[1]Ici, il voulait signifier que l'étude des erreurs des apprenants est une partie systématique de l'étude de la langue des apprenants qui est elle-même nécessaire pour une compréhension du processus d'acquisition de la langue seconde.

2. Etat des lieux sur l'analyse des erreurs en français au Burundi

Le français joue un rôle important dans la vie quotidienne au Burundi. Il est la langue de scolarisation et d'administration. Mais, il n'est pas utilisé correctement dans différents secteurs d'activités. Dans le domaine éducatif, beaucoup de travaux ont été réalisés sur l'impact de la non maitrise du français sur la réussite scolaire. On peut citer à titre illustratif celui de MBONINYIBUKA Théodore intitulé « La non maitrise du français comme facteur de l'échec au test national de 10^{e} : Etude menée auprès des élèves de 10^{e} année à l'école normale de Mweya et au collège communal de Butezi dans la direction provinciale de l'enseignement de Gitega » réalisé en 2015.

Cependant, peu de travaux ont été faits sur l'analyse des erreurs en français. Ceux qui ont été réalisés se limitaient à l'analyse du niveau de performances des apprenants en français. Parmi ceux-ci on peut citer celui de HAKIZIMANA Victor (2005), NAHIGOMBEYE Diomède, (2012) et NDAYISENGA Jules.

Les travaux allant dans le sens de l'analyse des erreurs ont été produits pour servir l'organisation de l'enseignement du français. Ce sont des ouvrages qui ont traité l'analyse contrastive entre le français et le kirundi. Il s'agit par exemple de ceux qui ont été fait par NIYONGABO Marie Florida (1999) et de NYABENDA Joseph (1991). Ces types de travaux peuvent inspirer les responsables chargés de l'élaboration des programmes d'enseignement du français pour qu'ils produisent des programmes qui tiennent compte des différences et des similitudes entre le français et le kirundi.

Les ouvrages portant sur l'analyse des erreurs en français dans les productions écrites des apprenants ne sont pas nombreux au Burundi. Nous pouvons considérer celui de NGEZAHAYO Frédéric réalisé en 2012 comme le premier travail allant dans la le sens de l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites des apprenants. Mais ce travail a été mené à base d'un questionnaire adressé aux enseignants de français. Donc, il consistait à collecter les points de vue des enseignants. Parmi les conclusions tirées de son enquête, on peut citer celle-ci : « le faible niveau des élèves à l'écrit est dû en partie à leur faiblesse en orthographe parce qu'une bonne expression écrite d'une langue exige une bonne écriture des mots de la langue dans laquelle on s'exprime. » (NGEZAHAYO, 2012 :61)

Partant de cette conclusion, nous pouvons dire que l'étude de NGEZAHAYO a besoin d'être complétée par une analyse des réponses des apprenants aux différentes évaluations en insistant la recherche des causes des erreurs commises en vue de proposer les remèdes. C'est

dans cette logique que notre travail compte apporter une explication profonde de quelques erreurs relevées sur les copies des apprenants de deuxième année de la section des langues des établissements de la DCEN Mpinga-Kayove. Par rapport à ce qui a été déjà fait, notre travail ne se limite pas seulement à l'étude des causes des erreurs, il passe aussi à leur explication et aux stratégies de leur remédiation.

3. Problématisation de la recherche

L'apprentissage d'une langue étrangère présente des difficultés liées à la langue première et/ou aux autres langues en contact avec la langue en situation d'apprentissage. Ces dernières créent un phénomène de transfert négatif (interférences linguistiques) de leurs structures vers la langue cible. Ces difficultés peuvent aussi être liées à la structure de la langue cible. Ce sont les deux éléments qui font que les apprenants commettent des erreurs dans leurs productions à l'oral comme à l'écrit.

Contrairement à l'oral où les apprenants pensent et parlent de façon simultanée, l'expression écrite présente un avantage aux apprenants de lire et relire leurs productions, et de faire la correction d'éventuelles imperfections. Mais, la qualité de leurs productions laisse à désirer. La question qu'on peut se poser ici est de savoir pourquoi les productions écrites des apprenants restent avec des coquilles alors qu'ils ont un temps de lire leurs productions et de faire des corrections. Nous nous demandons alors pourquoi les productions écrites des apprenants gardent des coquilles et comment les éradiquer.

Dans la logique de trouver des réponses à ces questions, nous avons jugé bon de faire une étude sur cette situation problématique en nous posant des questions auxquelles notre recherche apportera des réponses en vue d'éradiquer ou de diminuer les erreurs rencontrées en productions écrites des apprenants. Il s'agit de :

a) Quels types d'erreurs en français écrit sont-elles commises par les apprenants de la classe de seconde en section des langues au Burundi ?

b) Quelles sont les causes de telles erreurs ?

c) Comment peut-on les corriger ?

4. Les objectifs de notre recherche

4.1. Objectif général

L'objectif général de notre recherche est d'identifier et d'analyser les erreurs commises par les apprenants de la classe de deuxième année de la section des langues de la DCEN Mpinga-Kayove en vue de montrer les stratégies de leur remédiation.

4.2. Les objectifs spécifiques

Pour arriver à l'objectif général de notre travail, nous nous sommes fixé les objectifs spécifiques aux tâches que nous allons réaliser durant tout le travail :

-Identifier les types d'erreurs commises par les apprenants de la classe de deuxième année post fondamentale de la section des langues dans leurs productions écrites en français.

-Montrer les causes des erreurs commises en productions écrites par les apprenants de la classe de deuxième année post fondamentale de la section des langues.

-Proposer les stratégies de remédiation des erreurs commises par les apprenants de la classe de deuxième année post fondamentale de la section des langues.

5. Hypothèses

5.1. Hypothèse générale

Les erreurs commises par les apprenants de la classe de seconde sont dues au fait que les apprenants ne maitrisent pas l'organisation des structures linguistiques dans le discours.

5.2. Hypothèses spécifiques

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse générale, nous le subdivisons en trois hypothèses spécifiques que nous essayerons de vérifier au cours de notre travail :

Premièrement, les erreurs commises par les apprenants sont de deux types : erreurs de compétence et de performance. Leur identification permet à l'enseignant et aux apprenants de bien évoluer dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Deuxièmement, les erreurs en français écrit sont dues au fait que les apprenants ne maitrisent pas leurs prérequis pour faire un exercice de rédaction en français, ce qui les pousse à réfléchir en kirundi et à essayer de traduire leurs idées en français.

Troisièmement, habituer les apprenants aux exercices de rédaction pourrait contribuer à l'éradication ou à la diminution des erreurs en production écrite.

6. Délimitation du sujet

L'étude d'une langue vise à développer quatre compétences langagières à savoir la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Notre recherche se limite à l'analyse des erreurs relatives à cette dernière faute du temps qui ne nous permet pas de travailler sur toutes les compétences langagières, sinon les erreurs peuvent se rencontrer même au niveau des trois compétences qui restent.

Le corpus de notre travail est constitué par les copies des évaluations de fin d'année des apprenants de la classe de seconde des lycées communaux de la DCEN Mpinga-Kayove. A ce corpus, nous assisterons aussi quelques leçons pour étudier attitudes des enseignants et des apprenants devant l'erreur. Quant aux copies d'évaluations, elles font l'objet d'analyse pour y chercher les erreurs commises par les apprenants pendant les évaluations.

7. Articulation du sujet

Pour bien mener notre travail, nous le subdivisons en deux parties contenant chacune deux chapitres. Dans la première partie qui traite le cadre théorique et méthodologique de notre travail, nous allons nous occuper des considérations théoriques et conceptuelles en rapport avec l'enseignement des langues ainsi que la théorie de l'erreur dans le premier chapitre. Le second chapitre est consacré au cadre méthodologique de notre étude.

La deuxième partie est réservée à l'analyse des erreurs et stratégies de remédiation. Dans le premier chapitre de cette partie, nous allons procéder à l'analyse des erreurs relevées sur les copies des apprenants. Au cours du deuxième chapitre et dernier de notre travail, nous montrerons les bonnes attitudes que les enseignants et les apprenants doivent adopter devant l'erreur commise et les stratégies de sa remédiation

Première partie :

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITREI : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET CONCEPTUELLES

Comme toutes les disciplines, l'enseignement du français se heurte à des obstacles qui bloquent sa réussite. Parmi les obstacles les plus fréquents au cours de l'enseignement, on peut citer les erreurs que les apprenants commettent pendant ou après l'apprentissage. Dans ce chapitre, nous allons nous focaliser sur les théories liées aux erreurs pendant l'enseignement-apprentissage du français. Nous commencerons par l'élucidation des concepts liés à l'enseignement et nous terminerons par des théories d'analyse des erreurs.

1.1. Théories de l'enseignement

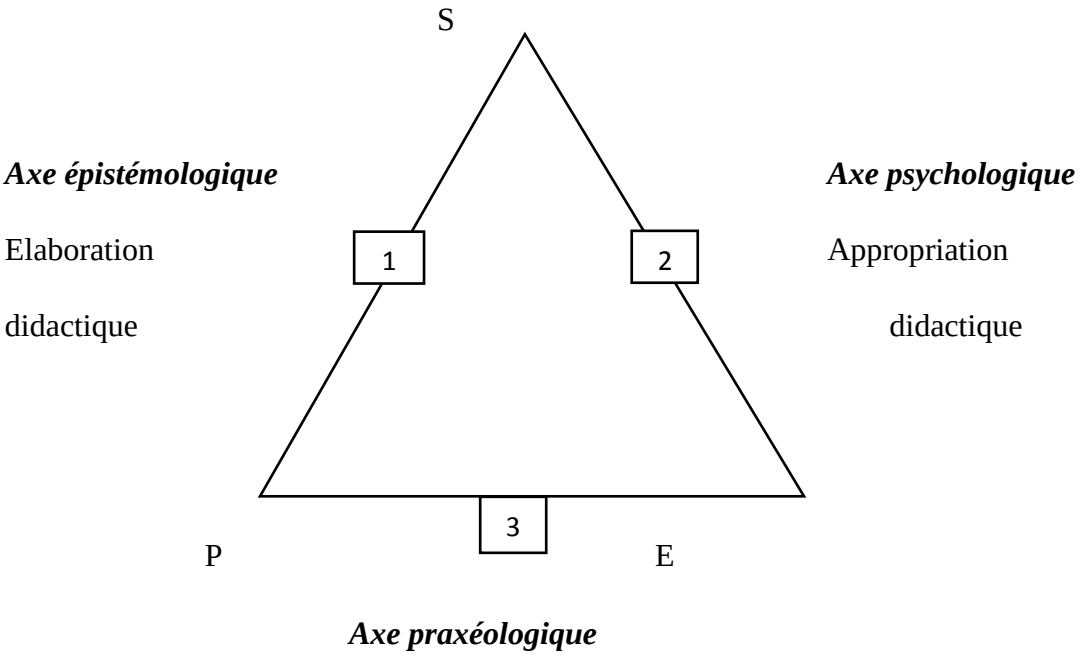
L'enseignement d'une langue comme celui d'autres disciplines exige que celui qui le dispense dispose des stratégies permettant à ses apprenants de mieux maitriser les notions apprises. Le Dictionnaire petit Larousse illustré 2011 définit l'enseignement comme « action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. ». Quant à CUQ et GRUCA (2005 :123), ils conçoivent l'enseignement comme guidage dans des situations d'appropriation en classe de langue. Ainsi, pour ces derniers, « l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage ».

En partant de ces deux définitions, nous pouvons dire que l'enseignement est un arsenal d'éléments qui désignent le comportement de l'enseignant dans une classe. On comprend alors que l'enseignant doit mobiliser une gamme très large d'outils didactiques adaptés à sa classe non seulement pour l'enseignement du français, mais aussi pour celui des autres disciplines dispensées en français surtout que le français est la langue d'enseignement dans notre pays. Il doit d'abord rester dans les limites du programme tel qu'organisé par le ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), ensuite il essaie d'adapter la matière au niveau de ses apprenants après avoir diagnostiqué leurs difficultés. A ce niveau, il fait recours aux théories d'enseignement. Parmi ces théories, nous allons nous borner sur les théories liées à la didactique, à la méthodologie, à la méthode et aux procédé**s** car elles représentent toutes les situations qui se produisent en classe.

1.1.1. La Didactique

Etymologiquement, Le mot « didactique » vient du grec ancien didaktikós (« doué pour l'enseignement »), qui lui aussi, vient du verbe didáschein (« enseigner », « instruire »). Dans le domaine d'enseignement, certains auteurs ont essayé de définir la didactique et de montrer ses domaines d'intervention. On peut citer par exemple GERMAIN[2] qui a tenté d'examiner la problématique liée à la confusion terminologique et conceptuelle dans les questions d'ordre didactique sous une série des principes ou d'énoncés hypothétiques suivis au cas échéant de leurs corollaires. Parmi ces principes, le premier s'énonce comme suit : « par didactique générale, on entendra ici l'étude des interrelations entre l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu. ». De ce principe, nous comprenons que la didactique s'intéresse aux relations que peuvent entretenir l'enseignant qui dispense le cours, l'apprenant de ce cours et le contenu du cours.

DUPLESSIS[3] (2007 :9) développe ces relations sur le triangle où il explique trois heuristiques de la recherche en didactique.



[2] http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf
[3] https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document

Figure 1 : Les trois heuristiques de la recherché didactique (par DUPLESSIS 2007)

Avec ce triangle, on voit les différentes opérations qui se font au cours du processus d'enseignement-apprentissage par les trois pôles du triangle didactique En essayant de paraphraser DUPRESSIS (2007 :9), l'axe épistémologique représente les activités menées par l'enseignant pour trouver la matière à enseigner. Il doit choisir parmi les savoirs dont il dispose ceux qui sont susceptibles à être enseignés. Selon cet auteur, les concepts produits sur l'axe 1 par les didactiques des disciplines sont :

- la transposition didactique
- les pratiques sociales de référence
- la trame conceptuelle
- les niveaux de formulation
-les champs conceptuels
- les niveaux de formulation

Quant à l'axe psychologique, il représente la problématique d'appropriation des contenus par les apprenants. Le même auteur nous dit que l'axe Elève-Savoir se donne pour perspective l'exploration des conditions de l'apprentissage notamment :
- la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation, leur réinvestissement ;
- les prérequis que supposent les contenus à assimiler ;
- les stratégies particulières d'apprentissage ;
- les structures cognitives préexistantes (schèmes), les processus mentaux ;
- les représentations que se font les élèves de ces connaissances et les conflits cognitifs ;
- les obstacles à l'apprentissage.

S'agissant de l'axe praxéologique, il sert à l'enseignant et à l'apprenant de créer de conditions favorables à l'enseignement-apprentissage du contenu élaboré au niveau de l'axe1. Puisque ces conditions sont issues du consensus entre l'enseignant et les apprenants, cet axe s'inspire alors de l'axe psychologique. Duplessis nous dit que la réflexion didactique sur l'axe praxéologique peut prendre en charge du mieux possible l'articulation aux deux autres axes, et l'étude portera alors sur les processus suivants :
- l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage ;
- la construction de cycles et de séquences pédagogiques ;
- la définition des objectifs ;
- l'organisation de l'évaluation ;

- la mise en œuvre de stratégies adaptées à la classe.

Etant donné que la didactique étudie les méthodes et les théories qui permettent d'enseigner n'importe quelle discipline, il convient de signaler son apport particulier à l'enseignement des langues en général et du français en particulier.

1.1.1.1. Didactique des langues

La didactique des langues s'intéresse à l'étude des conditions et modalités qui permettent l'enseignement-apprentissage des langues. Bien que la didactique générale montre les relations que doivent entretenir les actants de toute situation d'enseignement-apprentissage de toute discipline (le contenu, l'enseignant et l'apprenant), nous pouvons dire que toutes les disciplines ne s'enseignent pas de la même manière comme le dit ASRA (2017 :5) : « on n'enseigne pas la poésie comme on enseigne les mathématiques, et on n'enseigne pas le solfège (la théorie de la musique) comme on enseigne la chimie ». Nous comprenons que chaque discipline a sa propre didactique qui ne s'applique pas à d'autres sciences, et on distingue la didactique des langues, la didactique des mathématiques, la didactique de la chimie, la didactique du sport…

S'agissant de la didactique des langues, on constate que même toutes les langues ne s'enseignent pas de la même façon. D'où on distingue la didactique du français, la didactique de l'anglais, la didactique de l'espagnol, etc. De même les langues maternelles ne s'enseignent pas de la même manière que les langues étrangères. Dans les lignes qui suivent, nous allons porter notre attention sur la didactique du français.

1.1.1.2. Didactique du français

En partant de son objet d'étude qu'« est l'ensemble des problèmes que pose la transmission appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière française », (Jean-François HALTE 2000 : 15), nous pouvons dire que la didactique du français est une discipline qui s'occupe des questions liées à l'enseignement-apprentissage du français.

En effet, l'enseignement du français dans le système éducatif burundais présente un intérêt particulier pour les autres disciplines dans la mesure où le français est la langue dans laquelle s'enseignent tous les cours sauf l'anglais, le kirundi et le kiswahili. Ici, nous devons aussi souligner que le français est une langue étrangère et seconde dans notre pays.

D'où son enseignement doit se faire avec une attention particulière. C'est une langue que l'on apprend à l'école et qu'on utilise dans le domaine administratif (son statut de langue seconde).

Pour bien appréhender les questions liées à l'enseignement du français au Burundi, il s'avère nécessaire de distinguer les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère afin de savoir exactement quel type de français avons-nous au Burundi. Ceci nous permettra de connaitre si on a affaire soit à la didactique du français langue maternelle, soit à la didactique du français langue seconde, soit à la didactique du français langue étrangère.

1.1.1.2.1. La didactique du français langue maternelle

Beaucoup d'auteurs ont donné des définitions à cette notion pour essayer de la distinguer des deux autres. Revenons sur quelques-unes qui semblent être plus synthétiques. En commençant par la définition donnée par Besse H. (1987 : 13), la langue maternelle est conçue comme la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial. Ici, il distingue la LM des deux autres par le fait que c'est une langue qui s'apprend en famille. Quant à Cuq (2003 : 97), elle est la première langue qui s'impose à chacun. Ces deux derniers auteurs convergent que la LM est la première langue L1 acquise et maitrisée par l'individu. Ceci veut dire qu'on peut naitre et grandir dans une communauté multilingue où l'enfant est soumis aux interactions avec beaucoup de gens qui parlent plusieurs langues différentes, et la langue qui s'installe en premier lieu est considérée comme une langue maternelle. Il ne s'agit pas qu'elle soit nécessairement la langue de sa mère, mais la langue de l'un ou l'autre qui parle souvent avec l'enfant.

La notion de langue maternelle reste ambiguë vis-à-vis des didacticiens de langues. Pour essayer d'en finir avec le flou qui règne dans la définition de la notion de *langue maternelle* CUQ et GRUCA (2005 :92) écrivent : « La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle, la langue de la mère, du père, de la famille..., bref, du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières ». En conclusion, on peut retenir la définition de GALISON ET COSTE (1976 :307) que nous pouvons considérer comme la plus synthétique de celles des autres auteurs : « La langue maternelle est ainsi nommée parce qu'elle est apprise comme le premier instrument de communication, dès le plus jeune âge, et employé dans le pays d'origine du sujet parlant. »

En partant de ces définitions, on peut dire que l'enseignement du français comme langue maternelle se pratique dans les pays où il est appris dès le plus jeune âge. Les questions liées à

son enseignement sont occupées par la discipline dénommée Didactique du français langue maternelle (DFLM). Cette dernière cherche à approfondir les connaissances de l'apprenant en lui montrant les structures du français qu'il parle quotidiennement comme le dit VIGNER (2001 : 27) en ces termes : « l'enseignement du FLM est celui qui s'appuie sur les capacités spontanées d'apprentissage de l'élève. » En ce sens la DFLM s'intéresse plus à l'écrit au moment où la DFLE travaille toutes les manifestations de la langue au même niveau. Par exemple, l'enseignant de FLM insiste sur l'orthographe plutôt que sur la prononciation.

On peut conclure que les situations d'apprentissage d'une langue maternelle favorisent le travail de l'enseignant. Cela s'explique par le fait que ce dernier part de ce que les apprenants savent déjà. De plus, les règles de la langue s'intériorisent facilement dans la mémoire des apprenants puisqu'elles sont découvertes à partir de leurs pratiques communicatives.

1.1.1.2.2. La didactique du français langue étrangère

Selon GALISSON et COSTE (1976 :198), « l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que L1 relève d'une pédagogie d'une langue non maternelle ou « étrangère » quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève. » Avant d'aborder les questions relatives à l'enseignement du FLE, il est souhaitable qu'on explique ce qu'est une langue étrangère.

CUQ et GRUCA (2005 : 93) disent que « le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle, et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère ». Ici, nous comprenons que la langue étrangère est tout instrument de communication acquis après la langue maternelle. Les mêmes auteurs élargissent l'étrangeté de la langue en se focalisant sur deux acceptions de l'adjectif étranger : « celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. »

Par rapport à la première acception, une langue est étrangère parce qu'elle ne peut pas être considérée comme élément identitaire d'une nation. Par exemple, le français est une langue étrangère pour le Burundi par le fait qu'il n'est pas une langue nationale, tandis que le Kirundi est une langue maternelle du Burundi.

En considérant la deuxième acception, une langue étrangère est celle qui est différente de la langue des parents du sujet parlant. Ici, nous comprenons qu'un citoyen burundais ayant suivi une formation scolaire parle une langue étrangère quand il s'exprime en une langue que ses parents ne peuvent pas comprendre. Par exemple, si les parents du sujet parlant s'expriment

seulement en Kirundi, il sera taxé de parler une langue étrangère quand il s'exprime en anglais. Mais, s'il est né des parents ayant une maitrise de l'anglais, et qu'il s'exprime en anglais, on dirait qu'il ne parle pas une langue étrangère car ses parents sont aussi capables de parler l'anglais.

Pour le cas du français, on peut dire qu'il est

> « …langue étrangère pour ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus moins volontaire d'appropriation, et pour ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font objet d'enseignement a des locuteurs non natifs. » (CUQ et GRUCA2005 : 94).

Avec cette différenciation, il en est résulté la subdivision de la DF en DFLM et DFLE.

Contrairement à la DFLM qui s'occupe seulement de la formalisation du français que les apprenants pratiquent toujours, la DFLE traite tous les problèmes liés à l'acquisition du français. L'enseignement du FLE doit tenir compte de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant. Ce dernier dispose déjà du substrat de sa langue maternelle qui pourra influer positivement (transferts) ou négativement (interférences) sur l'apprentissage du français.

Pour réussir son enseignement, l'enseignant de FLE doit maitriser d'abord le fonctionnement de la langue maternelle des apprenants pour en faire une étude de l'influence qu'elle pourrait entrainer sur l'apprentissage du français. Après cela, il doit chercher des activités susceptibles de pousser ses apprenants pour s'approprier la langue française surtout que la visée de l'enseignement de toute langue étrangère n'est autre que la communication. Parmi les activités qui favorisent l'appropriation de la langue, on peut citer entre autres la rédaction ou encore les jeux de rôle. Ces exercices traduisent la volonté d'inscrire l'enseignement du français dans une perspective communicative.

1.1.1.2.3. La didactique du français langue seconde

Comme on l'a fait pour le FLM et le FLE, commençons par définir ce qu'est une langue seconde. D'après GALLISON et COSTE (1976 :478), une langue seconde est une « expression pédagogique non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à la « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique, …) ou dans lesquels « une langue non maternelle » bénéficie un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone) ».

En partant de cette définition, une langue seconde est d'abord une langue étrangère. C'est son statut privilégié qui la distingue des autres langues étrangères, et qui la rapproche à la langue maternelle par leur complémentarité fonctionnelle dans la vie du pays.

Dans le but de bien différencier le FLE et le FLS, CUQ et GRUCA (2005 :95) ont donné deux types de définitions qui prévalent aujourd'hui pour le concept de langue seconde. Le premier est celui qui a été défendu par Pierre Martinez. Il le résume comme suit : « Il clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première » (CUQ et GRUCA2005 :95). Cette opposition joue un double intérêt comme le montrent CUQ et GRUCA. Le premier est justement de ne pas être coupé de ces origines anglo-saxonnes, le deuxième est, par contre coup, de faire un sort à « maternelle » dans la lexie FLM.

La deuxième acception qu'ils jugent plus stricte et qui semble toujours valide est celle qu'ils ont donnée en 1991. Ils l'expliquent comme suit :

> « Le français langue seconde est concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif, informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »

En se référant à ces différentes définitions qui convergent sur le fait qu'une langue seconde est avant tout une langue étrangère et qu'elle se différencie des autres langues étrangères par son statut privilégie dans la communauté qui l'utilise, nous entamons alors sa particularité didactique.

Comme nous l'avons vu pour le FLE, le FLS doit s'enseigner tout en tenant compte des influences de la langue maternelle des apprenants surtout que la langue seconde est aussi une langue étrangère qui s'est imposée par ses fonctions importantes dans la communauté qui l'utilise. A part que les enseignants du FLS doivent lui réserver les précautions qu'ils réservent à la langue étrangère, ils doivent aussi savoir qu'ils enseignent une langue qui se positionne en deuxième lieu après la langue maternelle si l'on tient compte de l'utilité de cette langue. Par exemple, le français est une langue qui permet aux apprenants de comprendre les

autres cours au Burundi par le fait qu'il est une langue d'enseignement. Il est aussi une langue que les apprenants utiliseront dans les différents domaines de la vie socio-professionnelle après leurs études. De ce fait, il est nécessaire que les enseignants de FLS fassent comprendre à leurs apprenants la fonction et l'utilité du français non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans leur communauté. Ceci facilite l'implication des élèves dans l'acte d'appropriation de la langue.

Pour clore, signalons que la didactique générale s'occupe des questions liées à l'enseignement. Mais, étant donné que chaque discipline exige des conditions particulières pour son enseignement, la didactique générale se démembre en didactique de disciplines, qui à leur tour laisse apparaitre d'autres types de didactique propre à chacune des parties qui la compose comme nous venons de le constater pour le français.

1.1.2. Méthodes et Méthodologies d'enseignement

Les termes « méthode » et « méthodologie » sont très utilisés dans le domaine de l'enseignement avec des sens ambigus par le fait que l'on trouve parfois l'usage de l'un pour désigner l'autre.

Les définitions de PUREN (1988 :11) nous semblent plus pertinentes pour distinguer ces deux termes. Selon lui, le mot « méthode » est employé aujourd'hui avec trois acceptions à savoir :

> -Celui *de* matériel d'enseignement,
>
> –Celui d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée.
>
> –Celui d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites

Quant à la méthodologie, nous pouvons la comprendre dans le même sens que CUQ ET GRUCA (2005 :254) qui la situent à deux sens différents. Selon ces auteurs, ce terme renvoie :

> -soit à l'étude des méthodes et leurs applications ;

> -soit à l'ensemble construit de procédés, de techniques, et de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent.

A la lumière de ces auteurs, nous pouvons dire que la méthode est l'ensemble des procédés et techniques qui aident l'enseignant dans la conduite de sa classe au moment où la méthodologie se positionne sur un échelon supérieur de la méthode avec l'objectif de définir les méthodes à appliquer dans le domaine d'enseignement. Il revient donc à dire que les méthodologies évoluent dans le temps et dans l'espace. Celles qui étaient acceptées dans les siècles passés ne le sont pas nécessairement aujourd'hui, ou bien celles qui sont applicables en France ne le sont pas nécessairement au Burundi. Les conditions d'enseignement-apprentissage s'imposent pour le choix d'une méthodologie à utiliser.

1.1.3. Synthèse sur les théories de l'enseignement

Au cours de cette première partie du premier chapitre, nous avons essayé d'expliquer quelques concepts que nous entendons parler le plus souvent dans le domaine éducatif bien que nous ne puissions pas atteindre leur exhaustivité. Ceux qui nous ont occupés sont l'enseignement, la didactique, la méthodologie et la méthode. De ces dernières, il est sorti deux autres qui ne sont pas souvent entendu mais, qui s'appliquent dans les pratiques enseignantes. Il s'agit de procédés et technique que GALLISON et COSTE distinguent comme suit :

Les procédés sont des « manières de faire qui règlent les rapports maitre-élève dans des situations scolaires en vue de la présentation, de l'assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner » GALLISON et COSTE : 442) tandis que la technique est « outils, prolongements matériels apportés à certains procédés pour faciliter le travail du maitre et renforcer l'efficacité de son enseignement. » (GALLISON et COSTE : 556)

Le schéma que PUREN (1988 ; 13) a élaboré en 2003 montre clairement que ces mots clés de l'enseignement sont en relation d'inclusion si on considère que la technique correspond à l'ensemble des procédés et le mot enseignement se situe à un niveau plus général.

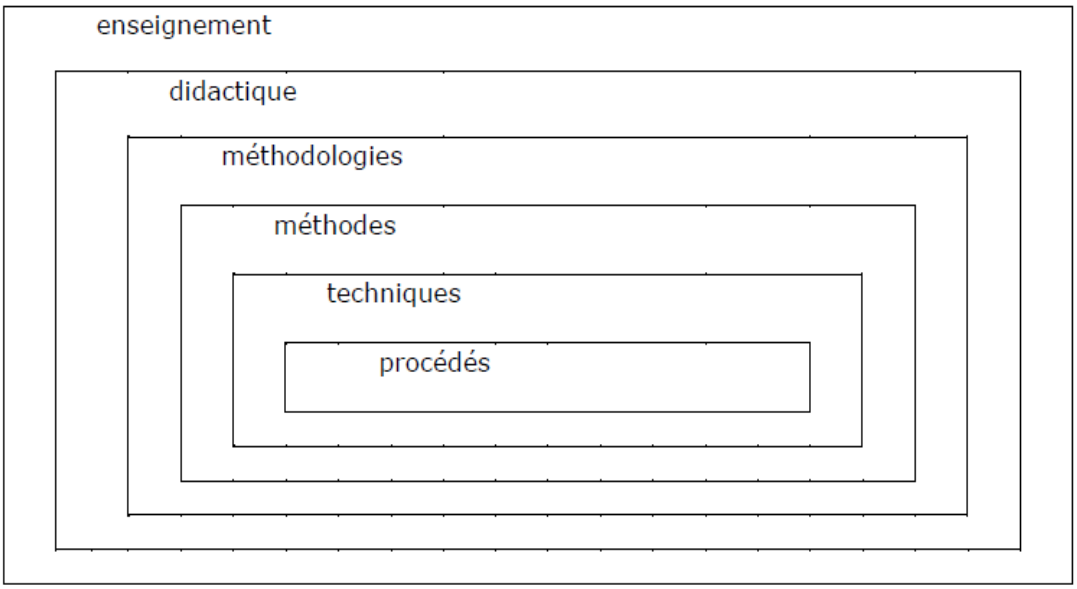


Figure 2 : Synthèse sur les théories de l'enseignement

Avec ce schéma de PUREN, nous voyons que le métier de l'enseignement exige que son praticien ait de diverses compétences pour exercer les fonctions y relatives. Nous comprenons que l'enseignant doit être quelqu'un qui a des compétences multidisciplinaires. En plus des compétences liées au cours qu'il enseigne, il doit aussi avoir des compétences en rapport avec les pratiques du métier d'enseignement. D'où la nécessité de faire apprendre les cours pédagogiques aux aspirants du métier d'enseignement pour améliorer la qualité du travail du personnel enseignant. Cela permet à l'enseignant de mieux se tenir en classe. Selon les problèmes rencontrés en classe, il décide d'utiliser les procédés appropriés aux problèmes rencontrés, qui à leur tour font appel à des techniques permettant de résoudre les problèmes. Ces techniques déterminent les méthodes à utiliser, et le choix de celles-ci montre la méthodologie à laquelle on fait recours. Comme la didactique s'intéresse aux différentes relations entre l'enseignent, l'apprenant et la matière à enseigner, on comprend que la méthodologie est un sous ensemble de la didactique. Tous ces concepts consistent à améliorer l'enseignement. C'est pourquoi ce concept doit se mettre au niveau supérieur sur ce schéma.

I.2. La théorie de l'erreur

Dans toutes les sociétés, les erreurs se commettent dans tous les secteurs de l'activité humaine. Cela est dû à la volonté soit de découvrir ce que l'on ne connait pas, soit d'améliorer ce que l'on connait déjà. Le secteur d'enseignement ne peut pas s'épargner de ce phénomène naturel qui pousse les gens à faire des erreurs dans le développement de leurs activités malgré

leur volonté. Dans le domaine de la méthodologie, CORDER (1967 : 162-163) nous montre deux écoles de pensées concernant les erreurs des apprenants :

> Firstly, the school, which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never, be committed in the first place and therefore the occurrence of errors is merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques. The philosophy of the second school is that we live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts.[4]

Etant donné que l'enseignant reçoit des apprenants ayant des traits distinctifs dans leur manière d'apprendre, on peut dire que la deuxième école a raison plus que la première. Par ailleurs, c'est dans le domaine éducatif où nous remarquons la fréquence considérable des erreurs durant le processus d'enseignement/apprentissage, surtout quand on corrige les copies des apprenants. L'erreur remarquée sur la copie de l'apprenant est un signe qui montre le degré de compréhension et d'application des connaissances acquises de ce dernier. Il revient alors à l'enseignant qui corrige les copies de ses apprenants d'identifier les erreurs de chaque apprenant et d'en étudier les causes pour les remédier au lieu de considérer toute réponse incorrecte comme un raté.

A ce sujet, ASTALFI (2003 :11) réagit comme suit :

> (…).Et cela se traduit de plusieurs façons convergentes. Je qualifierai la première de « syndrome de l'encre rouge ». Dès qu'une erreur est perçue, le reflexe est quasi pavlovien, c'est de souligner, briffer, matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement.

Ici, nous comprenons qu'au lieu de briffer les fautes en corrigeant les copies des apprenants, les fausses réponses méritent l'attention du correcteur par leur fréquence et leur statut. Certaines résultent de l'inattention de l'apprenant (fautes), d'autres résultent de la confusion de la règle à appliquer en résolvant l'exercice qui lui est proposé (erreurs). Pour bien remédier

[4]Ici, l'auteur voulait montrer que l'erreur n'est pas comprise de la même manière en distinguant ceux qui perçoivent l'erreur comme signe de l'inadéquation des techniques d'enseignement et ceux qui voient l'erreur comme un fait normal et inévitable surtout que nous sommes dans un monde imparfait.

les erreurs des apprenants, l'enseignant doit donc étudier la nature des fausses réponses remarquées sur les copies des apprenants.

I.2.1. Distinction de l'erreur et de la faute

Lors de l'enseignement/apprentissage, il arrive que la matière enseignée diffère de la matière apprise par certains apprenants comme le dit NORRISH (1987 : 12) en ces mots : « As all teachers know too well, what the teacher teaches is not by any means always the same what the learner learns ». Ce phénomène fait que les apprenants ne donnent pas des réponses que les enseignants attendent pendant l'évaluation. La nomination des réponses erronées cause de confusions chez beaucoup d'enseignants. Certains les appellent des erreurs, d'autres disent que ces sont des fautes. Parmi les réponses incorrectes, on peut y trouver soit les erreurs ou les fautes, soit les deux à la fois. Le problème est que les enseignants considèrent les notions « d'erreurs » et de « faute » comme des synonymes alors que dans le domaine de la didactique, les deux notions sont différentes même si la distinction de ces deux termes n'est pas facile comme le souligne CORDER (1980 :13) en ces termes : « Toutefois, il n'est pas toujours aisé de reconnaître ce qui est une faute de ce qui est une erreur ; il faut, pour les distinguer, procéder à une recherche ou à une analyse d'erreurs plus poussée que celle pratiquée habituellement. ».

Nous comprenons alors que les enseignants doivent fournir plus d'efforts pour parvenir à la distinction des erreurs et des fautes parmi les réponses incorrectes des apprenants. Dans les lignes qui suivent, nous allons partir des définitions de différents auteurs pour essayer de les distinguer théoriquement afin d'orienter la réflexion sur leur distinction dans la pratique.

I.2.1.1. L'erreur

Le dictionnaire *Larousse 2017* définit l'erreur comme « l'action de se tromper, une faute commise en se trompant » En didactique beaucoup d'auteurs ne convergent pas sur une même définition. Par exemple CUQ, et Al proposent une définition qui semble être plus claire selon laquelle « l'erreur est l'écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». Nous comprenons alors que l'erreur de l'apprenant est l'équivalent de toute production qui s'écarte de la bonne application de la norme apprise.

PORQUIER et FRAUENFELDER (1980 : 36) quant à eux soutiennent qu'il est impossible de donner une définition absolue de l'erreur :

> 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 de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.

Ici, l'erreur est définie selon les points de vue des uns et des autres.

Nous pouvons dire que c'est l'apprenant qui est en situation d'apprentissage qui commet des erreurs si on revient à cet élément qui définit l'erreur par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. Il fait effort de progression en commettant des erreurs pendant l'application les règles déjà acquises. Dans cette conception d'erreur comme signe d'amélioration d'apprentissage, STALFI (2003 :23) dit que « il arrive même, (…) que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'en apparence et cache le progrès en cours d'obtention. »

L'erreur relève de l'ignorance de la règle de fonctionnement. Nous pouvons dire que l'apprenant commet une erreur en appliquant une règle qu'il a déjà maitrisée à des notions non encore vues. Par exemple, un apprenant ayant appris la conjugaison des verbes qui se terminent par -er (les verbes du premier groupe) peut se tromper en appliquant la même règle aux verbes « aller, envoyer etc. » si on ne lui a pas encore enseigné la conjugaison des verbes du troisième groupe.

Dans la même perspective, CORDER (1980 :13) ajoute l'adjectif « systématique » au substantif « erreur » pour montrer qu'il y a des erreurs systématiques et des erreurs non systématique en disant :

> L'emploi du terme « systématique » dans ce contexte implique bien entendu qu'il puisse exister des erreurs qui ne le soient pas, ou, plus exactement, dont la nature systématique n'est pas facile à discerner. Cette distinction entre erreurs systématique et non-systématique est importante.

Pour essayer de distinguer ces deux types d'erreur, cet auteur part de la dichotomie entre compétence et performance d'après Chomsky. Selon lui, les erreurs systématiques sont des erreurs de compétence et les erreurs non-systématiques sont des erreurs de performance.

I.2.1.2. La faute

Étymologiquement issu du mot latin fallita, de « fallere=tromper », (ROBERT, 1985 : 763) dit que la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins. ». En didactique des langues, la faute relève de la responsabilité de l'apprenant, car il connait et maitrise les règles et la structure de la langue, mais, il ne parvient pas à utiliser la bonne forme. Dans cette perspective, LOKMAN (2009 :127) dit en citant MARQUILLO que les fautes correspondent

à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) ».

Si nous revenons sur la distinction entre erreur systématique et erreur non-systématique basée sur la dichotomie entre compétence et performance selon CORDER, la faute est assimilée à l'erreur non systématique. Elle est aussi appelée « erreur de performance » (CORDER, 1980 :13). Selon cet auteur, les erreurs de performance ont un statut de faute et les erreurs systématiques ont un statut de compétence transitoire c'est-à-dire la compétence que l'on peut situer entre ce que l'apprenant connait déjà et ce qu'il cherche à connaitre.

I.2.2. Théorie de l'analyse des erreurs

A partir des années 1960, les chercheurs en didactique des langues ont développé une nouvelle théorie qui est au service de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il s'agit de l*'analyse des erreurs.* Cette théorie *a* été développée dans le but d'appréhender les différentes difficultés qui entravent l'assimilation des langues en situations d'apprentissages.

L'analyse des erreurs s'inscrit dans le prolongement de la méthode contrastive théorisée et développée par R. Lado (1957) pour apporter du plus valu aux manquements de cette dernière. Avant de commencer avec la théorie de l'analyse proprement dite, voyons d'abord ce que nous dit la théorie de l'analyse contrastive.

I.2.2.1. Analyse contrastive

Comme nous l'avons déjà susdit, la théorie contrastive a été inventée pour la première fois par LADO en 1957 dans un ouvrage qu'il a intitulé « Linguistic accross cultures » dans le but de fournir les bases linguistiques permettant l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage des langues. L'analyse contrastive compare les langues pour partir des points de différences et de ressemblance afin d'offrir des données linguistiques permettant l'amélioration de l'enseignement des langues.

L'analyse contrastive peut se faire sur base de trois versions à savoir la version forte (strong version), la version faible (weak version) et la version modérée (moderate version).

C'est avec l'article de WARDHAUGH intitulé « The contrastive analysis hypothesis » publié en 1970 dans la revue *TESOL Conversation* (volume 4) que l'analyse contrastive distingue la version forte et la version faible.

La version forte soutient qu'il est possible de comparer le système de la langue maternelle (phonologie, morphologie et syntaxe) avec le système de la langue cible afin de prédire les

difficultés que les apprenants rencontreront et permettre aux rédacteurs des manuels et aux enseignants de construire le matériel didactique plus efficace.

La version faible traite les erreurs des apprenants en se basant sur l'analyse contrastive au cas échéant pour les expliquer.
. Contrairement à la version forte qui prédit les erreurs pour organiser l'enseignement conséquemment, la version faible priorise leur traitement après qu'elles apparaissent dans les productions des apprenants.

WARDHAUGH (1970 :3) précise que c'est la version faible qui est réalisable et praticable par rapport à la version forte comme suit :

> …that the strong version is quite unrealistic and impracticable, even though it is the one on which those who write contrastive analyses usually claim to base their work. On the other hand, the weak version does have certain possibilities for usefulness. However, even the weak version is suspect in some linguistic circles.

Le même auteur continue en expliquant que la version faible ne demande pas beaucoup de théories contrastives surtout qu'elle commence par les preuves fournies par les interférences linguistiques et les utilise pour expliquer les ressemblances et les différences entre les systèmes. Voici comment il le dit:

> The weak version leads to an approach which makes fewer demands of contrastive theory than does the strong version. Its tarts with the evidence provided by linguistic interference and uses such evidence to explain the similarities and differences between systems WARDHAUGH (970:7).

De cette idée ; nous en déduisons que la richesse de la version faible réside dans le fait qu'elle part des faits observables et se sert de théories linguistiques pour expliquer les difficultés de l'apprenant. Toutefois, malgré ses bonnes appréciations par rapport à la version forte, la version faible a aussi été critiquée qu'elle ne convient pas pour l'analyse des erreurs. Les critiques qui ont été faits à son égard reviennent sur le fait qu'elle ne considère pas les interférences dues à la langue maternelle. Voici par exemple comment OLLER et ZIAHOSSEINY (2006:4) la critiquent:

> The second version of the CAH which we wish to consider falls at the other extreme. We will refer to it as the "weak" CAH. It contends that in the learning of a second language

> the native language of the student does not really "interfere" with learning so much as it provides an escape hatch when the learner gets into a tight spot.[5].

Ils disent que la deuxième version de la CAH qu'ils veulent considérer tombe à l'autre extrême. En montrant que les deux versions de la CAH sont toutes incorrectes, ils ont proposé une version modérée (moderate version). Ils disent qu'une version plus modérée peut être décrite comme une spécialisation de génération des stimuli en expliquant que la catégorisation des modèles abstraits et concrets en fonction de leur similitudes et différences perçues est la base de l'apprentissage. Ils ajoutent que la version modérée de la CAH tiendrait compte des erreurs intralinguales aussi bien que des erreurs interlinguales.

Ici, nous comprenons que les difficultés d'apprentissage peuvent provenir des similitudes et des différences structurelles internes de la langue cible comme elles peuvent provenir des similitudes et des différences observées entre la langue cible et les autres langues. Tout en précisant que les similitudes causent beaucoup de difficultés que les différences, les deux auteurs soutiennent que ce sont les erreurs intralinguales qui sont très fréquentes par rapport aux erreurs interlinguales. Voici comment OLLER ET ZIAHOSSEINY (2006: 6) le disent:
«In fact, the moderate version of the CAH as stated here would predict a greater prominence of intra-lingual errors than inter-lingual ones due to the fact that there are greater similarities between structures within a single language than there are across languages».
Si nous dépassons les différentes critiques faites aux deux premières versions de la CAH, on peut dire que la troisième n'est pas aussi suffisante pour résoudre les problèmes causés par les erreurs dans l'enseignement-apprentissage des langues dans la mesure où elle met en avant la prédiction des erreurs intralinguales en oubliant la nature des erreurs détectées pendant le processus d'enseignement-apprentissage. De cela, la théorie de l'analyse contrastive est nécessaire mais non suffisante pour expliquer et remédier les erreurs des apprenants. C'est dans cette logique que l'analyse des erreurs a été envisagée comme complément ou substitut économique aux analyses contrastives. (BESSE et PORQUIER 1991 :206)

---

[5]Ils évoquent le fait que la version faible prétend que la langue maternelle n'interfère pas réellement dans l'apprentissage de la langue seconde surtout qu'elle fournit une trappe d'évacuation quand l'apprenant est en situation difficile, ce qu'ils n'acceptent pas.

I.2.2.2. Analyse des erreurs

Bien que l'analyse contrastive des erreurs a apporté une valeur ajoutée dans l'enseignement des langues, elle a subi des critiques par différents auteurs comme nous venons de le voir. C'est dans cette logique que CORDER (1980 :9), étant le pionnier de l'analyse des erreurs, explique les lacunes de l'analyse contrastive surtout en sa version forte comme suit :

> On a vu dans l'étude contrastive exhaustive des systèmes linguistiques de la langue étrangère (LE) et de la L1 de l'apprenant une contribution majeure des linguistes à l'enseignement des langues. Il devait en ressortir un inventaire des zones de difficultés rencontrées par l'apprenant, cet inventaire contribuant à orienter l'attention des enseignants vers les zones justiciables d'un soin et d'une insistance particuliers, afin de surmonter, ou même d'éviter, les difficultés ainsi prévues. Une telle contribution n'a pas toujours convaincu les enseignants, déjà familiarisés, de par leur expérience pratique, avec ces difficultés. Aussi n'ont-ils pas perçu cette contribution des linguistes comme un apport d'informations nouvelles et pertinentes. Ils ont constaté, par exemple, que nombre d'erreurs qui leur étaient familières n'étaient de toute façon pas prévues par les linguistes. Les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de ces difficultés que de la façon de les traiter, d'où ils ont estimé, à juste titre, que les linguistes n'avaient finalement que peu d'informations à leur apporter.

Partant de cette idée, la prédiction des erreurs qu'envisage la linguistique contrastive n'est pas suffisante pour la réussite de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.
Néanmoins, en reprenant le point de vue de STREVENS (1964 :65) tel qu'il est cité par BESSE et PORQUIER (1991 :206), on peut dire que l'apport de la linguistique contrastive est incontournable dans l'analyse des erreurs.

> Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre de points de différence automatiquement inclus dans la comparaison bilingue complète […] L'analyse systématique des erreurs constantes ; à l'aide des catégories des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches extérieures. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues […]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter vites des fruits.

L'analyse des erreurs est alors venue pour compléter la linguistique contrastive et non pas pour la remplacer.

S'agissant des démarches méthodologiques d'analyse des erreurs, elle commence dès qu'elles apparaissent dans une situation d'enseignement-apprentissage ou dans l'évaluation des apprentissages. Pendant la correction, l'enseignant doit s'intéresser aux mauvaises réponses des apprenants. Avant d'arriver à l'analyse proprement dite, on doit établir les distinctions entre les éléments constitutifs des réponses des apprenants. Les principales distinctions qu'on peut observer sur les copies des apprenants sont de quatre types comme les ont précisés BESSE et PORQUIER (1991 :208) : « erreur/non erreur, erreur/faute, erreur systématique/ asystématique, erreur intra linguale/erreur interlinguale »

Au cours de l'analyse, ce sont les erreurs qui intéressent l'analyste. Les non erreurs ne peuvent pas constituer l'objet d'analyse car, elles ne peuvent pas contribuer à l'amélioration des connaissances de l'apprenant. Par non erreur, il faut comprendre les bonnes réponses et les fautes par le fait que la faute est une erreur d'inattention de l'apprenant comme nous l'avons déjà susmentionné dans la distinction entre l'erreur et la faute. La faute est alors assimilable à l'erreur asystématique comme l'a montré GRACIA (2014 :14) en disant :« les erreurs non systématiques ou lapsus (ou de performance) sont dues à une mauvaise application de la règle connue, due à la fatigue ou au stress. Dans ce cas, l'apprenant est capable de se corriger. » La faute et l'erreur asystématique sont des concepts synonymes que l'on peut utiliser pour designer l'erreur que l'apprenant peut se corriger.

Quant aux erreurs systématiques, le même auteur dit qu'elles « sont directement liées à une connaissance incomplète des règles de la langue cible et au niveau de la compétence linguistique du sujet : les apprenants ont alors besoin de l'aide de l'enseignant pour se corriger. » Les erreurs systématiques sont celles qui font l'objet d'analyse, et à l'intérieur desquelles apparaissent les erreurs intralinguales et les erreurs interlinguales. La distinction de ces dernières est fondée sur leur origine. BESSE et PORQUIER (1991 :210) en éclaircit bien en disant que

> La distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire intériorisée, celle-ci partageant déjà les règles avec la langue cible. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreur de généralisation analogique, apparentées à celles des enfants natifs de cette langue cible.

A ce que ces deux auteurs disent, on peut aussi ajouter que les erreurs interlinguales peuvent trouver origine dans les règles des langues apprises avant la langue cible.

I.3. Importance de l'analyse des erreurs dans l'enseignement du français

Dans le domaine de l'enseignement, l'analyse des erreurs est une étape qu'on ne peut pas oublier pour la bonne maitrise de la matière surtout dans le domaine des langues. BESSE et PORQUIER (1991) affirme cette idée en disant que « l'analyse des erreurs parait répondre partiellement à ses objectifs initiaux comme meilleure compréhension du processus d'apprentissage, amélioration de l'enseignement, informations sur le système de langue-cible. ». Dans la même logique de ces auteurs, nous pouvons dire que l'analyse des erreurs est au service de la didactique des langues étrangères. Par exemple pour le cas du français langue étrangère, il importe de signaler que l'analyse des erreurs permet aux enseignants de français de voir le degré de progression de leurs apprenants dans la maitrise du français. Et cela aide les enseignants à réorganiser les stratégies d'enseignement pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

Voici comment KARAAGAC (2006 :128) explique clairement l'importance de l'analyse des erreurs pour l'enseignement des langues ;

> En linguistique appliquée à l'enseignement, il serait sans objet d'analyser des erreurs, si cela ne répondait pas à l'un des buts suivants. Premièrement, élucider ce que l'apprenant apprend et comment il apprend. Deuxièmement, aider l'apprenant à apprendre de manière plus efficace en utilisant notre connaissance de sa langue à des fins pédagogiques. Le deuxième but dépend du premier. Nous sommes dans l'impossibilité d'établir des principes d'application de l'étude des erreurs de l'apprenant à l'amélioration de l'enseignement, à moins de comprendre comment elles sont produites et pourquoi.

On comprend bien qu'un enseignant qui ne s'intéresse pas à l'analyse des erreurs de ses apprenants ne pourrait pas réussir son enseignement. Un bon enseignant doit savoir la manière dont ses apprenants apprennent et se servir de leurs connaissances linguistiques pour améliorer l'enseignement.

CHAPITREII : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre concerne la méthodologie que nous avons utilisée pour mener notre étude. Celle-ci est divisées en deux parties : celle liée à la collecte des données et celle liée à l'analyse des données. Mais, avant d'arriver aux méthodologies, nous allons commencer par la présentation de l'état des lieux de l'analyse des erreurs en enseignement du français au Burundi ainsi que la problématisation de notre recherche.

2.1. Méthodologie de travail

Pour vérifier les hypothèses que nous venons de citer, nous procéderons par la méthode d'analyse des copies d'évaluations faites par les apprenants. Nous ferons aussi recours à l'observation de classe pour voir les erreurs commises pendant les leçons et leurs influences sur les attitudes des enseignants et des apprenants. Cette méthodologie suit les étapes suivantes : détermination de la population d'enquête, détermination de l'échantillon, collecte des données, analyse des données (les attitudes des enseignants et des élèves devant l'erreur).

2.1.1. Lieu et population d'enquête

Notre travail s'est réalisé dans la commune Mpinga-Kayove. Cette commune se trouve en province Rutana. Elle est entourée par les commune Giharo à l'Est, Musongati au Nord, Rutana à l'Ouest et Bukemba au Sud. A l'Est, elle est aussi frontalière avec la commune Nyabitsinda de la province Ruyigi. Elle est composée de quatre zones à savoir Kayero, Mpinga, Mugondo et Kiguhu. Notre travail a été réalisé dans trois zones qui ont des établissements à sections de langues. C'est en zone Mugondo où il n'y a pas d'établissements qui ont la section des langues.

Le choix de cette commune n'a pas été fait au hasard. Elle a été choisie en tenant compte des caractéristiques des apprenants que nous allons y rencontrer. Nous nous sommes dit que ce sont les apprenants du milieu rural qui commettent plus d'erreurs que les apprenants du milieu urbain, ce qui nous a poussé à choisir une commune rurale. Or, la commune Mpinga-Kayove est l'une des communes rurales, c'est pourquoi nous l'avons choisie comme terrain de réalisation de notre travail.

Quant à la population d'enquête, Si on retient la définition de Rongère, elle est « le nombre total d'unités ou d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. ». (Rongère, P. 1971, p.56)

Pour notre travail, elle est constituée par les apprenants et les enseignants des classes de deuxième année de la section des langues de la commune de Mpinga-Kayove. Le choix de cette section et cette classe n'est pas aussi un fruit du hasard. Nous avons choisi la section des langues par le fait que c'est une section qui a des apprenants qui passent beaucoup de temps à apprendre les langues en général et le français en particulier par rapport à d'autres sections. Et la classe de deuxième année a été choisie en estimant que ses apprenants ont déjà maitrisé la plupart des notions concernées par la section des langues. On aurait choisi la classe de troisième, mais, nous avons pensé que l'accès à cette classe pourrait être difficile puisque beaucoup de directeurs n'autorisent pas de faire la recherche en classe terminale.

Le tableau ci-après montre les établissements scolaires comportant la classe de seconde langues et le nombre d'apprenants

Tableau 1 : Population d'enquête

Ecole	Nombre d'élèves de la classe de secondes langues
L.C Kayove	44
L.C Kayero	31
L.C Gatye	19
L.C Kiguhu	29
L.C Mpinga	40
Total	163

A cause de la limite du temps et des moyens pour analyser les copies de tous les apprenants de la classe de seconde langues de toute la commune de Mpinga-kayove, nous avons été obligé de faire un échantillon.

2.1.2. Echantillon

D'après BAYLE (2000 :61), « l'échantillon est la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaitre les caractéristiques de la totalité de l'univers ». L'échantillon nous permet alors de dégager des conclusions applicables à toute la population d'enquête au cas où celle-ci est très grande. Cela n'est possible que si l'échantillon remplit les critères de représentativité. C'est pour cette raison que nous avons fait

l'échantillonnage pour essayer de nous conformer au temps imparti à ce travail, et d'arriver aux résultats fiables.

En vue de déterminer un échantillon qui est représentatif, nous nous sommes référé à la proposition de JAVAU (1972 :32) qui dit qu'« un échantillon de 1/20 ou de la population parente, quand il est trié au hasard, est suffisamment représentatif de celle-ci. ». Cette technique nous donne 7 copies à analyser parmi 140 copies collectées dans toute la DCEN Mpinga-Kayove.

Comme nous avons voulu faire une analyse de copies représentant toutes les catégories des apprenants, nous avons jugé bon de regrouper les copies collectées à chaque établissement en trois catégories selon la note obtenue. Cela nous permet d'élargir l'échantillon de notre population, par conséquent de trouver des résultats plus fiables.

Cette stratégie nous a donné les catégories suivantes : celles des meilleurs, celles des moyens et celles des faibles. C'est ainsi que nous avons pris deux copies pour chaque catégorie d'apprenants pour analyser au moins six copies à chaque établissement.

Pour cela, nous avons appliqué cette technique au nombre des copies des apprenants de chaque classe pour trouver un nombre réduit de copies à analyser. Cette technique concernait seulement l'analyse des erreurs se trouvant sur les copies des apprenants, l'observation de classe a été faite dans toutes les classes.

Quant au choix des établissements, comme la commune Mpinga-kayove compte quatre zones dont trois abritent des établissements qui ont la section des langues, notre travail se limite sur les trois zones. Parmi les trois, il y a une zone qui a trois établissements ayant la section des langues. Il s'agit de la zone Kayero où nous trouvons le Lycée communal Kayero, le Lycée communal Kayove et le Lycée communal Gatye. Nous avons jugé bon de choisir deux établissements dans l'optique d'avoir un échantillon réduit et représentatif. Ces deux établissements sont : le Lycée communal Kayero et le Lycée communal Kayove. Nous avons considéré le deux parce que ces sont ces établissements qui ont un nombre élevé d'apprenants par rapport à celui de Gatye.

En voici le tableau représentant le nombre de copies analysées pour chaque classe de seconde de la section des langues de tous les établissements de la commune Mpinga-Kayove disposant la section des langues après le travail d'échantillonnage.

Tableau 2 : nombre de copies analysées à chaque établissement

Ecole	Nombre total des copies	Nombre de copies analysées
L.C Kayove	44	6
L.C Kayero	27	6
L.C Kiguhu	29	6
L.C Mpinga	40	6
Total	140	24

2.1.3. Collecte des données

Nous avons fait la collecte des données en deux temps. En premier lieu, nous avons analysé les copies des apprenants dans le but de chercher les erreurs commises par les apprenants pendant l'évaluation. En second lieu, nous avons fait une observation de classe pour voir les attitudes des enseignants et des apprenants devant l'erreur.

2.1.3.1. Analyse des copies des apprenants

Comme nous l'avons susmentionné, notre analyse porte sur les copies des apprenants des classes de deuxième année langues de la DCEN Mpinga-Kayove. Nous avons décidé d'analyser les copies de situations d'intégration car c'est là où nous pensons que l'apprenant utilise beaucoup de théories apprises pour répondre aux questions qui lui sont posées.

Pour bien faire cette analyse, nous avons jugé bon d'établir une grille d'analyse qui nous guidera durant le parcours d'analyse des copies d'apprenants. Cette grille comprend :

1. Les erreurs morphosyntaxiques :

-l'accord des verbes et des adjectifs

-Les marques du pluriel

-les erreurs de la ponctuation

2. Les erreurs morpho-lexicales

-Adéquation du vocabulaire utilisé dans la rédaction

-Traduction de la langue maternelle ou d'une autre langue enseignée en français (interférences linguistiques)

3. Les erreurs orthographiques

-Transposition de l'oral l'écrit

-problème d'homophonie

4. Les erreurs liées à la situation d'énonciation

-Pronominalisation sans référence (cohérence et cohésion)

-Répétitions inutiles

Cette grille nous a servi d'identifier les types d'erreurs se trouvant sur la copie des apprenants. Nous allons montrer ce qui est à l'origine de telles erreurs dans la deuxième partie de notre étude.

Signalons que nous nous sommes rendu aux différents établissements au début du deuxième palier de cette année scolaire 2019-2020 pour demander les copies de situation d'intégration. Pour accéder aux copies des apprenants, nous présentions une attestation de recherche aux Directeurs des écoles ayant la section des langues. Ceux-ci nous présentaient aux enseignants de français et ces derniers nous ont conduit à l'endroit où ils conservaient leurs archives pour chercher ensemble les copies dont nous avions besoin.

Les copies que nous avons analysées concernent les situations d'intégration de l'année scolaire 2018-2019. Au début de la conception du projet de cette étude, nous avons prévu à analyser les copies d'évaluation de fin d'année, mais faute d'accès aux copies des situation d'intégration du troisième palier, nous avons jugé bon d'analyser les copies des différents paliers de la même année scolaire. Le non accès aux copies du troisième palier à certains établissements est dû au fait que les enseignants de français au cours de l'année scolaire 2018-2019 étaient des enseignants à temps partiel, et après avoir été remplacés, ils partaient sans avoir remis certains documents dont les copies des apprenants.

Après avoir accédé aux copies des apprenants, nous avons réuni les copies des apprenants en trois catégories pour chaque école. Ces catégories étaient successivement composées des copies des apprenants ayant la meilleure note, la note moyenne et la note faible. Retenons que ces catégories de notes diffèrent d'un établissement à l'autre. Par exemple, la moyenne note du Lycée communal Kayove est la meilleure au Lycée communal Mpinga. Cette différence dépend peut-être de la rigueur de l'enseignant qui corrige les copies. Voici en résumé les types d'erreurs que nous avons analysées :

Tableau 3 : types et catégories d'erreurs analysées

Erreurs morphosyntaxiques	Erreurs morpho-lexicales	Les erreurs orthographiques	Erreurs liées à la situation d'énonciation
L'accord des verbes et des adjectifs	-Adéquation du vocabulaire utilisé dans la rédaction	Transposition de l'oral à l'écrit	Pronominalisation sans référence (cohérence et cohésion)
Les marques du pluriel	-Traduction de la langue maternelle ou d'une autre langue enseignée en français (interférences linguistiques)	Problème d'homophonie	Répétitions inutiles
Les erreurs de ponctuation			

Comme ce tableau le montre, les erreurs que nous avons analysées sont de quatre types dont chacun comporte des catégories d'erreurs plus fréquentes sur les copies des apprenants. Les erreurs morphosyntaxiques comprennent les erreurs d'accord des verbes et des adjectifs, de marquage du pluriel et les erreurs de ponctuation. Lorsque nous prenons une copie, nous nous attachions à chercher les erreurs figurant sur notre grille d'analyse et nous en avons trouvé. Toutefois, il d'autres types d'erreurs que nous avons trouvées alors que nous ne les avons pas mises sur notre grille d'analyse. Ce sont des erreurs liées à la compréhension des consignes.

2.1.2.2. Observations de classe

Comme nous l'avons fait pour l'analyse des copies, avant de visiter les classes, nous avons élaboré une grille d'observation de leçon. Celle-ci était constituée par des questions que nous nous sommes posées et que nous estimions qu'elles nous permettraient de trouver les attitudes des enseignants et des apprenants face à une erreur commise pendant la leçon. Ces questions

sont regroupées en deux catégories à savoir celles qui sont liées aux attitudes de l'enseignant et celles qui sont liées aux attitudes des apprenants.

1. Attitudes de l'enseignant devant l'erreur de l'apprenant

-L'enseignant identifie –t-il facilement l'erreur de l'apprenant ?

-Comment l'enseignant traite-t-il l'apprenant qui commet une erreur ?

-L'enseignant corrige-t-il immédiatement l'erreur constatée pendant la leçon ?

-Que fait-t-il quand les apprenants se moquent de leur camarade qui commet l'erreur ?

2. Attitudes de l'apprenant devant l'erreur

-L'apprenant qui commet une erreur suit-il aisément la leçon après la correction ?

-Quelles sont les attitudes qu'affichent les apprenants quand leur camarade commet une erreur ? Ils se moquent de lui ? Oui ou Non ? Si oui, comment se comporte l'apprenant ayant commis une erreur après s'être moqué par ses camarades ?

L'observation concernait, comme nous l'avons déjà souligné dans le choix de l'échantillon, cinq leçons de cinq classes de deuxième année des établissements de la DCN Mpinga-Kayove qui ont la section des langues. Nous l'avons effectuée à partir du 27 avril au 07mai 2020. Toutefois, nous avons commencé les observations proprement dites le jeudi 30 avril avec une leçon de remédiation au lycée communal de Kayero. Ce retard a été dû au temps de distribution des attestations de recherche aux différents responsables des institutions scolaires de la DCEN. Voici les différentes leçons auxquelles nous avons assisté à partir de jeudi le 30/avril/ 2020 :

- La première était une leçon de remédiation
- La deuxième concernait la marque d'un texte conversationnel à travers le texte « Le lion et la perle »
- La troisième était centrée sur « l'orthographe des mots de la même famille »
- La cinquième était : les différentes fonctions d'un infinitif

La grille d'observation que nous avons préétablie nous a beaucoup aidé quand nous étions en train d'observer ces différentes leçons. Toutefois, elle n'a pas été exploitée de la même façon car nous avons essayé de l'adapter aux différentes méthodologies utilisées par les enseignants. Par exemple, nous avons attaché notre attention aux prises de parole des apprenants afin de retenir les erreurs qu'ils produisent à l'oral pour des leçons où les enseignants n'ont pas donné l'occasion aux apprenants d'aller écrire au tableau leurs réponses. Après cela, nous nous

sommes intéressé à l'étude des comportements des enseignants et des apprenants devant les erreurs produites à l'oral.

Pour des leçons où les apprenants trouvaient l'occasion de mettre au tableau leurs réponses, nous utilisions la grille d'observation pour voir les différentes réactions qui se produisaient en classe quand un apprenant écrivait au tableau une réponse incorrecte.

Dans toutes ces leçons, nous avons remarqué l'apparition des erreurs ainsi que des différents comportements des enseignants et des apprenants devant une erreur commise pendant la leçon. C'est ce que nous allons voir avec le point qui suit.

2.2. Méthodologie d'analyse des résultats de l'enquête

Dans cette partie, il s'agit de montrer les méthodes que nous allons utiliser pour analyser les erreurs se trouvant sur les copies des apprenants. Nous la terminerons par une description de la façon dont nous allons étudier les comportements des enseignants et des apprenants devant une erreur commise.

2.2.1. Méthodologie d'analyse des erreurs se trouvant sur les copies des apprenants

Même si notre enquête s'est réalisée sur deux volets à savoir l'analyse des copies des apprenants et l'observation de classe, les résultats que nous allons analyser systématiquement ne sont que ceux trouvés sur les copies des apprenants. L'observation de classe avait comme but de voir les attitudes des enseignants et des apprenants devant l'erreur commise en situation d'enseignement-apprentissage.

Au cours de l'analyse des erreurs trouvées sur les copies des apprenants, nous avons suivi trois étapes d'analyse des erreurs telles qu'elles sont élaborées par PERDUE (1980 : 87) :

1) trouver l'erreur ;

2) décrire l'erreur ;

3) expliquer l'erreur.

Au cours de la première étape, nous allons essayer de choisir parmi les réponses incorrectes les erreurs et les fautes. Ce sont les erreurs qui nous ont intéressées pendant l'analyse.

Avec la deuxième étape, nous aurons à décrire chaque anomalie pour catégoriser les erreurs identifiées au niveau de la première étape. Il sera question d'établir la typologie des erreurs que nous avons collectées.

Quant à la troisième étape, nous procèderons à l'explication des erreurs en nous référant aux règles de la langue française et de la langue maternelle des apprenants. Cette stratégie nous permettra de trouver et de comprendre les causes des erreurs.

2.2.2. Méthodologie d'analyse des attitudes des enseignants et des apprenants devant une erreur commise pendant la leçon

Au cours de l'observation de classe, nous avons l'influence des attitudes de l'enseignant et des apprenants sur le déroulement de la leçon lorsqu'il y a un apprenant qui produit une erreur. En premier lieu, nous allons insister sur la façon dont l'enseignant intervient en classe pour corriger une erreur commise. En deuxième lieu, nous allons analyser l'effet que son intervention produira sur le comportement de l'apprenant ayant commis une erreur et sur celui des autres apprenants.

Après avoir analysé l'influence des attitudes de l'enseignant sur celles des apprenants, nous allons insister sur l'effet qu'elle produira sur le déroulement de la leçon. Sur ce point, nous montrerons comment la leçon peut soit mieux avancer, soit freiner selon les différentes attitudes de l'enseignant et des apprenants en classe.

Après avoir vue les différentes attitudes qui se produisent en cas d'apparition d'erreurs en classe, nous proposerons des attitudes qui favorisent le déroulement de l'activité d'enseignement-apprentissage d'une langue après la commise d'erreur.

Dans la partie qui suit, nous montrerons quelques aberrations que nous avons trouvées lors de l'analyse des copies des apprenants. C'est à partir de ces aberrations que nous avons choisi les erreurs que nous allons analyser par la suite. Nous clôturerons notre travail par proposition des stratégies de remédiation des erreurs.

Deuxième partie :

ANALYSE DES ERREURS ET STRATEGIES DE REMEDIATION

Chap. 3. ANALYSE DES ERREURS

Les erreurs que nous avons détectées au cours de l'analyse des copies des apprenants sont de deux sortes : les erreurs de compétence et les erreurs de performance. Ce sont les erreurs de compétence qui nous intéressent beaucoup car elles relèvent des difficultés que les apprenants ne peuvent pas surmonter sans l'intervention de l'enseignant. De plus, c'est à l'intérieur de cette catégorie où nous avons trouvé divers types d'erreurs. Toutefois, on ne peut pas passer sans signaler les erreurs de performance que nous avons constatées, et suggérer les conseils à l'endroit des enseignants et des apprenants pour essayer d'améliorer les productions des apprenants.

Avant de montrer les types d'erreurs que nous avons analysées, il est important de présenter les questions qui constituaient l'évaluation pour chaque établissement. Cela nous permet d'analyser les réponses des apprenants par rapport aux questions posées.

3.1. Présentation et analyse des résultats

Comme nous l'avons déjà dit, l'analyse concerne les copies des situations d'intégrations données dans les classes de deuxième année langues des établissements de la D.C.E Mpinga-kayove. Nous avons choisi quatre établissements sur cinq qui ont la section des langues. Comme la zone Kayero avait trois établissements qui ont la section des langues, nous y avons choisi deux. C'est le lycée communal Gatye qui n'a pas fait objet d'enquête. Nous avons considéré que deux établissements sur trois peuvent représenter toute la zone. Et nous avons exclu le Lycée Gatye en tenant compte du nombre d'apprenants qui y sont.

3.1.1. Situation d'intégration donnée au lycée communal KAYOVE

Les copies que nous avons analysées concernaient la situation d'intégration du troisième palier de l'année scolaire 2018-2019 où l'enseignant avait demandé aux apprenants de produire un texte de 20 à 25 lignes en s'aidant du texte de lecture et des leçons sur le texte théâtral. Voici comment était formulée l'évaluation :

En vous aidant de ce texte et des leçons sur le texte théâtral, rédigez un texte de 20 à 25 lignes pour :

-montrer si les acteurs se respectent dans les échanges

-présenter le type de texte et le thème abordé dans le dialogue

-donner vos points de vue sur les traits de caractères d'Harpagon (Expression libre).

3.1.2. Situation d'intégration donnée au Lycée communal KAYERO

Ici, nous avons eu à analyser les copies d'apprenants qui ont répondu aux questions d'une situation d'intégration qui leur avait été donnée au deuxième palier de l'année scolaire 2018-2019. Cette épreuve était centrée sur un poème de Ronsard intitulé « Ode à Cassandre ». Voici comment étaient structurées les questions :

Tu es une fille en âge de te marier. Ce poème t'a été envoyé par un jeune homme qui veut te conquérir. En t'aidant de ce poème, et des leçons sur le texte injonctif, tu écris en tes mots pour :

1. donner les principales informations du poème

2. présenter à ta manière les conseils qui te sont adressés dans ce texte pour profiter de ta jeunesse

3. proposer deux ou trois conseils à une jeune fille qui peut recevoir un message semblable à celui de Ronsard.

3.1.3. Situation d'intégration donnée au lycée communal MPINGA

A cet établissement, les questions auxquelles les apprenants devaient répondre étaient centrées sur une situation d'intégration dont le texte support était « Les règles de sécurité » du deuxième palier. Les consignes sur ce texte sont :

Pour prévenir les maladies des mains sales qui pourraient attaquer les voisins, écris un texte de 12 à 15 lignes pour :

1. Leur formuler 3 règles de sécurité à observer

2. Leur expliquer l'importance de faire la propreté à la maison

3. Leur proposer 3 travaux d'intérêt public à faire pour renforcer la propreté

3.1.4. Situation d'intégration donnée au lycée communal KIGUHU

Ici aussi, l'évaluation était centrée sur la situation d'intégration du deuxième palier dont le texte support est « Les règles de sécurité ». Elle était formulée de la manière suivante :

Tu étudies dans une école à internat, loin de tes parents. Ton petit frère a moins de trois ans et tu as lu ce texte.

Consigne : pour prévenir les accidents qui pourraient arriver à ton petit frère, écris à tes parents un texte de 25 lignes pour :

1. Leur reformuler 3 règles de sécurité tirées du texte et justifiez votre choix

2. Leur dire (sous forme de conseils, quelques règles de sécurité relatives à l'hygiène, au fer à repasser)

3. Leur dire 3 autres règles de sécurité à observer à la maison concernant les enfants ou les adultes.

3.2. Analyse des résultats

Comme nous l'avons susmentionné, notre analyse porte sur les copies des apprenants des classes de deuxième année langue de la DCE Mpinga-Kayove. Nous avons décidé d'analyser les copies de situations d'intégration car c'est là où nous pensions que l'apprenant mobilise les beaucoup ressources (grammaticales, lexicales, orthographiques …) pour répondre aux questions qui lui sont posées. Dans les lignes qui suivent, nous allons montrer les lacunes observées lors de l'analyse des copies des apprenants établissement par établissement. Mais, nous allons revenir sur l'élucidation des types d'erreurs linguistiques.

Parmi ces lacunes, nous avons insisté sur les erreurs de compétences (celles dont la correction est impossible par l'apprenant sans l'implication de l'enseignant). Les erreurs de compétence sont de deux principales sortes comme nous l'avons déjà dit. Il y a les erreurs intralinguales (celles liées au système linguistique de la langue cible) et les erreurs interlinguales (celles liées à la langue maternelle ou aux autres langues déjà apprises par l'apprenant). Ce sont les deux types d'erreurs qui vont nous occuper durant notre analyse. Nous allons analyser systématiquement les erreurs constatées sur les copies des apprenants en les décrivant et en expliquant leurs causes. Cela nous permettra de faire une synthèse générale pour voir les types d'erreurs qui sont très fréquentes dans les productions des apprenants.

Rappelons que l'analyse concerne les erreurs syntaxiques, lexicales et les erreurs liées à la situation d'énonciation. Ces types d'erreurs résultent de l'ignorance ou de la confusion des règles à utiliser pendant la rédaction.

3.2.1. Les erreurs morphosyntaxiques

Les erreurs syntaxiques sont de différents types. Notre analyse porte sur celles qui sont très fréquentes sur les productions des apprenants. La collecte des données nous a montré que les erreurs syntaxiques les plus fréquentes sont de types morphologiques et d'organisation des unités linguistiques.

Tableau 4 : Erreurs morphologiques

Types d'erreurs	Exemples illustratifs	Fréquences du type de l'erreur sur 24 copies analysées	pourcentage
Conjugaison	…la fleche enleve ses mains…	52	57.14
	… jusqu'à ce que vous fairiez le mariage légal…		
	…si tu veux que cette enfant eusse…		
	… par exemple cholera, malaria ces sont les maladies…		
Accord	…discuter sur les choses que LA FLECHE a volé pour HARPAGON	39	42.86
	… qui ont beaucoup de boissons alcolisé.		
	…si un enfant prend un de cet objet		
	Mes chers amis comment ça vont ?		
TOTAL	8 exemples	91	100

Les erreurs morphologiques que nous avons identifiées au niveau de la morphosyntaxe sont liées à la non maitrise de la conjugaison et de l'accord. Les de conjugaison occupent une place importante parmi les erreurs morphologiques les plus fréquentes sur les copies des apprenants

(57.14) tandis que les erreurs d'accord représentent 42.86. Pour analyser ces types d'erreurs, il y a des cas où nous allons reprendre tout l'énoncé pour bien situer la cause de l'erreur.

En commençant par les erreurs de conjugaison, la première erreur se trouve au niveau du verbe « enlever » conjugué à la troisième personne du singulier. Quand il est conjugué avec les trois personnes du singulier, il y a un accent grave qui devrait être sur ce verbe. Cette erreur est le signe de la connaissance incomplète en conjugaison des verbes du troisième groupe comme acheter, geler.

Le deuxième type d'erreur de conjugaison fréquente sur presque toutes les copies concerne la modification morphologique des verbes conjugués. Le cas du verbe « faire » dont la forme n'est pas correcte est causé par le fait que l'apprenant n'est pas habitué à la forme de ce verbe conjugué au conditionnel présent à l'écrit.

Un problème constaté chez beaucoup d'apprenants est l'emploi des temps et modes. Par exemple, même si la forme du verbe « faire » était correcte, le mode dans lequel il est conjugué ne convient pas. Avec la conjonction de subordination « jusqu'à ce que », le verbe faire devrait se conjuguer au subjonctif présent. Cette erreur est due à la non maitrise de l'emploi des modes et de la concordance des temps. C'est le même cas pour le verbe avoir conjugué au subjonctif imparfait dans l'exemple suivant : « …si tu veux que cette enfant eusse… ». Même si sa forme était correcte, le mode et le temps dans lesquels est conjugué ce verbe ne sont pas corrects. L'apprenant a employé le subjonctif imparfait alors que la proposition subordonnée est introduite par un verbe conjugué au présent de l'indicatif. Il fallait employer le subjonctif présent. Voici la forme correcte de ce verbe si on tient compte du sens que voulait exprimer l'apprenant : … si tu veux que cette enfant ait…

Un autre exemple d'erreur morphosyntaxique est le présentatif « ces sont » qui n'est pas bien orthographié. Cette erreur est due à la confusion entre les adjectifs démonstratifs et les présentatifs. L'apprenant a pensé que comme il présente beaucoup de maladies, il doit mettre le présentatif « c'est » au pluriel. Mais l'origine de l'erreur est qu'il a pensé que ce présentatif constitué par l'adjectif démonstratif « ce » et le verbe « être » doit se mettre au pluriel en formant le pluriel de chaque composé. La forme correcte devrait être « ce sont ».

Au niveau de l'accord, il y a un manque de marque du pluriel au niveau des verbes, des adjectifs et des noms. Dans certains cas, on voit que cette erreur est due à l'inattention de l'apprenant, et dans d'autres, elle est due à des phénomènes qui nécessitent d'être étudiés. Dans l'exemple suivant : « … discuter sur les choses que LA FLECHE a volé pour

HARPAGON », le participe passé « volé » n'est pas bien accordé. Normalement, avec le COD féminin pluriel placé avant le verbe conjugué avec l'auxiliaire avoir, on devrait l'accorder au féminin pluriel. Cette erreur trouve origine dans la non maitrise des règles d'accord.

Dans la phrase : Ne laissez pas boire des bières qui ont beaucoup de boissons alcolisé, l'adjectif « alcoolisé » n'est pas bien accordé. Il devrait s'accorder au féminin pluriel car le nom qu'il qualifie est du genre féminin et il est employé au pluriel. Ce type d'erreur pourrait être causé par l'ignorance du genre du mot « boissons ».

Une autre erreur syntaxique liée à l'accord est l'omission de la marque du pluriel sur « un de cet objet ». En lisant ce groupe de mots, on comprend bien qu'il y avait des objets cités avant ce groupe à partir desquels l'apprenant voulait insister sur un. Mais, il a commis une erreur de mise au pluriel du nominal « cet objet » car on peut tirer un élément dans plusieurs autres, et non dans un seul. L'apprenant devrait écrire « un de ces objets ». Cette erreur est due à la non maitrise de la progression thématique du texte. Pour y remédier, il faut revenir sur les notions de cohérence et de cohésion textuelle.

Le dernier type d'erreur liée à l'accord est la mise au pluriel de la formule de salutation « comment ça va ? ». Comme cette expression s'emploie en suivant un nom singulier, l'apprenant a pensé qu'avec le nom mis au pluriel, le verbe « va » se transforme en « vont ». À ce niveau même, l'expression « comment ça va ?» est une formule de salutation qu'on emploie souvent pour saluer une personne que l'on voit. Cela revient à dire que « ça », sujet du verbe « va » est impersonnel. Donc, l'expression ne peut pas se mettre au pluriel. Son équivalent est « comment vas-tu ? On comprend alors que l'apprenant a commis cette erreur à cause de la confusion qu'il a eu par rapport au sujet de la phrase. Il pensait que le sujet de la phrase est « mes chers amis » alors que « ça » est le sujet de cette phrase. La phrase devrait se présenter ainsi : Mes chers amis, comment allez-vous ?

Tableau 5 : Les erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques

Types d'erreurs	Exemples illustratifs	Fréquences du type de l'erreur sur 24 copies analysées	Pourcentage
Conjugaison	« Chez un enfant de trois ans ne se trouve pas devant l'eau marre car il est nagé… »	12	9.52
	Mon objectif de cette petite lettre est de vous présentez ce que parle dans ce petit poème d'Ode à cassandre.		
Emploi des connecteurs	…pour que la mère ne nettoie pas dans la chambre de ton enfant.	53	42.06
	…ce que parle dans ce petit poème d'Ode à cassandre		
	Que la fleche enleve ses main pour et harpagon….		
Omission ou ajout	L'importance de faire la propriété à la maison est ne pas contaminer les autres maladies des mains sales….	15	11.91
	…ce que parle dans ce petit poème d'Ode à cassandre		
	….que un enfant doit être protéger …		
Ponctuation	. Ne le laissez pas seul, même quelques secondes parce que s'il est seul sans voir un autre cet enfant peut aller loin où il ne sait pas en rencontrant avec les accidents, en mangeant les choses qui sont mauvais..	46	36.51
	Dans le texte le type qui représenter est un texte théatral parce que il y a la presence des acteurs		
TOTAL	1O exemples	126	100

Ce tableau nous présente quelques exemples d'erreurs syntaxiques liées à l'organisation des unités linguistiques. Parmi ces erreurs, on peut citer les erreurs de conjugaison dont la fréquence est de 9.52, les erreurs d'emploi des connecteurs logique dont la fréquence est de 42.06d'omission ou d'ajout dont la fréquence est de 11.91 et les erreurs de ponctuation dont la fréquence est de 36.51.

Au niveau de la conjugaison, le verbe « trouver » n'a pas de sujet dans la phrase « Chez un enfant de trois ans ne se trouve pas devant l'eau marre car il est nagé… » le sujet du verbe « trouve » est ambigu. En analysant bien cette phrase, le syntagme prépositionnel « chez un enfant de trois ans » considéré par l'apprenant comme sujet du verbe « trouve » est un

complément mobile, donc, il n'est pas le sujet. Cette erreur trouve origine dans la formulation de toute la phrase. L'apprenant avait des idées qu'il voulait exprimer, et il ne trouvait pas les mots pour les exprimer. Cela a fait qu'il se débrouille en utilisant les mots qu'il trouve facilement dans son répertoire lexical. Par conséquent, l'usage des mots inadéquats cause l'emploi des mots dans des structures inadéquates car chaque catégorie de mots a des emplois grammaticaux qui lui sont propres. C'est pour cette raison que le syntagme prépositionnel ne peut pas être le sujet d'un verbe.

Un autre exemple d'erreur de conjugaison induite par l'organisation des mots est la conjugaison du verbe « présenter » introduit par la préposition « de » au lieu de l'utiliser comme un infinitif. Cette erreur a été influencée par la présence du pronom « vous » qui remplace les personnes à qui l'apprenant écrit la lettre. Il a pensé que ce pronom est le sujet du verbe alors qu'il s'agit d'un pronom inséré dans une locution infinitive. Cela montre que l'apprenant ne maitrise pas la progression thématique au cours de la rédaction.

Dans la catégorie d'erreurs liées à l'emploi des connecteurs logiques, il est nécessaire de reprendre toute la phrase pour voir réellement si le connecteur utilisé pour relier les deux propositions est correct. Dans le premier exemple, la phrase est structurée comme suit : « Les mains salles peuvent être les maladies pour que la mère ne nettoie pas dans la chambre de ton enfant ». Ici, la locution conjonctive « pour que » n'est pas adéquate. L'emploi de cette locution génère du sens contrariant ce que voulait exprimer l'apprenant. Cette erreur trouve origine dans la non maitrise de l'emploi des connecteurs. L'apprenant devrait utiliser la conjonction « parce que ».

Un autre exemple de mauvaise utilisation d'un pronom relatif est l'utilisation du connecteur « ce que » à la place de « dont ». Cette erreur est due à l'ignorance de la catégorie du verbe « parler ». Si l'apprenant savait que le verbe « parler » est un verbe transitif indirect, il n'aurait pas commis cette erreur. On dit « parler de quelque chose » et non « parler quelque chose ».

Un dernier exemple d'erreur d'emploi des connecteurs logiques est la succession de la préposition « pour » et la conjonction de coordination « et » qui ne sont pas compatible. Cette erreur est due à la non maitrise de l'emploi des connecteurs logiques dans une phrase complexe

Dans la catégorie d'erreurs liées à l'ajout ou à l'omission d'un mot, nous avons retenus trois exemples.

Le premier exemple de cette catégorie comporte une omission d'une préposition « de » devant le verbe contaminer à l'infinitif. On peut dire que cette erreur est due à l'influence de la langue maternelle de l'apprenant. Ce dernier aurait pensé en kirundi comme suit : akamaro ko kugira isuku mu nzu ni kutandura… Après il a essayé de traduire en français cette idée. Comme il n'a pas senti dans sa pensée en kirundi l'équivalent de la préposition « de », il ne s'est pas compte que son emploi est nécessaire.

Dans le deuxième exemple, il s'agit de l'omission du pronom « on » devant le verbe « parler » et de la substitution des guillemets par la préposition « de » pour désigner le titre du poème dont parle l'apprenant. L'omission du pronom neutre est une erreur liée à la connaissance incomplète de l'organisation des mots dans une phrase.

Quant à l'emploi de la préposition « de » pour désigner le nom du poème dont on tire les informations, il ne convient pas car on devait mettre le titre du poème entre les guillemets. L'emploi de la préposition « de » a été influencé par l'ignorance de la façon dont on présente le titre d'un texte.

Le troisième exemple d'erreur concerne l'absence de la liaison entre la conjonction « que » et l'article indéfini « un » dans « …que un enfant doit être protéger … ». Cette erreur est due à la non maitrise de l'organisation des mots dans une phrase.

Dans la catégorie des erreurs de ponctuation, nous avons analysé deux exemples. La première est « Ne le laissez pas seul, même quelques secondes parce que s'il est seul sans voir un autre cet enfant peut aller loin où il ne sait pas en rencontrant avec les accidents, en mangeant les choses qui sont mauvais... ». La ponctuation de cette phrase n'est pas bien faite. Les mots « secondes » et « parce que », « autre » et « cet » devraient être séparés par une virgule. Cette erreur est due à la non maitrise de l'organisation des propositions dans une phrase complexe

Un autre exemple d'erreurs de ponctuation est l'organisation des mots dans la phrase : « Dans le texte le type qui représenter est un texte théatral parce que il y a la presence des acteurs ». Il devrait y avoir une virgule entre les mots « texte » et « le ». Cette erreur a comme source la non maitrise de l'organisation des propositions dans une phrase complexe.

3.2.2. Les erreurs lexicales

Au cours de l'analyse des copies des apprenants, nous avons récolté des erreurs de différentes sortes. Ces dernières se mélangent de telle sorte qu'une seule phrase peut les présenter toutes comme ça a été le cas pour les erreurs syntaxiques. Voyons quelques exemples illustratifs d'erreurs lexicales que nous avons trouvées sur les copies des apprenants.

Tableau 6 : Les erreurs lexicales

Types d'erreur	Exemples illustratifs	Fréquences du type de l'erreur sur 24 copies analysées	Pourcentage
Emploi inadéquat du mot	Que la fleche lui volé et la fleche enleve ses main pour et harpagon extraire ce qu'il lui a volé	58	78.38
	Accueille tous et donne de réponses très ravies.		
	Les petits objets que bébé peut mettre à la bouche, voire manger, ne doivent pas trainer.		
	…si un enfant prend un de cet objet pourrait rencontre des conséquences		
Erreur lexico-morphologique	Ce texte est un texte théatral donc il y a présence des acteurs, les indications scèniques	16	21.62
	Il ne faut jamais loigner les maladies des mains sales peuvent tomber par terre		
TOTAL	6 exemples	74	100

Comme on le voit dans ce tableau, nous avons récolté deux sortes d'erreurs au niveau lexical à savoir les erreurs d'emplois inadéquats de mots (fréquence : 78.38) et les erreurs morphologiques (fréquence : 21.62). Parmi les erreurs d'emploi inadéquat, nous avons donné quatre exemples. Dans le premier, le verbe « enlever » ne devrait pas être utilisé. Si on analyse le sens de ce que voulait exprimer l'apprenant, on devrait utiliser le verbe « lever ».

Cette erreur est due à l'influence du kirundi pendant la rédaction. L'apprenant voulait traduire l'idée suivante : « La Flèche yamwivye, hanyuma La Flèche akiriza amaboko kugira Harpagon abone ivyo yamwivye ». En traduisant cette son idée en français, il s'est confronté à la non maitrise de la différence de sens des verbes « enlever » et « lever ». Pour y remédier, il faut dire à l'apprenant qu'on peut utiliser soit la définition de l'idée que l'on veut exprimer soit sa description si le terme ne vient pas facilement.

La deuxième erreur est l'emploi inadéquat de l'adjectif « ravi » qui ne convient pas pour qualifier le nom « réponse ». On devrait utiliser par exemple l'adjectif verbal « ravissant » pour montrer que la réponse crée un sentiment de ravissement à la personne à qui on la donne. C'est-à-dire que l'adjectif « ravi » est utilisé pour caractériser l'état de satisfaction de celui qui a reçu une réponse ravissante. Cette erreur est causée par la confusion d'usage de l'adjectif dérivé du participe présent et de l'adjectif dérivé du participe passé

La troisième erreur de la catégorie d'emploi inadéquat de mots concerne le verbe « trainer » qui n'est pas convenable dans cette phrase. Qui plus est, il n'y a pas d'informations qu'il apporte aux autres parties pour former le sens global de toute la phrase. Et cela cause un problème d'identifier ce qu'a voulu exprimer l'apprenant. Ce type d'erreur est causé par le fait que l'apprenant n'avait pas de termes pour exprimer ses idées, et choisit d'utiliser un terme qui lui vient directement de sa mémoire sans se soucier de sa signification. Quand l'idée n'est pas bien introduite par les termes qui précédent le terme qui cause l'incompréhension, il reste impossible de savoir exactement ce qu'a voulu exprimer l'apprenant.

Le dernier exemple pour cette première catégorie d'erreurs présente deux erreurs à analyser. Le premier est l'emploi du verbe qui ne convient pas. On devrait employer le verbe « avoir » à la place de « rencontrer ». Cela est dû à la confusion dans le choix des mots pour exprimer les idées pendant la rédaction. Une autre erreur lexicale est l'emploi du groupe nominal « des conséquences » qui ne donne pas la totalité de l'information. Si l'apprenant de l'utiliser, il devrait ajouter un adjectif qui qualifie bien le type de conséquence.

S'agissant des erreurs morphologiques, nous avons donné deux exemples. Dans le premier, l'adjectif « scénique » est mal écrit. Cette erreur provient de la non maitrise de la différence graphique des voyelles « e » comportant un accent aigu et « e » comportant un accent grave. L'apprenant s'est inspiré de la graphie du nom « scène » comportant l'accent grave pour mettre cet accent sur l'adjectif « scénique » dérivé de ce nom.

Dans le deuxième, le verbe « loigner » n'existe pas. L'apprenant l'a obtenu en le dérivant de l'adjectif « loin ». On comprend alors que cette erreur trouve origine dans la non maitrise des règles de dérivation. L'apprenant a pu dériver ce verbe par suffixation, mais il n'a pas pu penser que pour trouver le verbe dérivé de l'adjectif « loin », il doit faire recours à la préfixation et à la suffixation.

3.2.3. Erreurs d'orthographe

Parmi les erreurs que nous avons analysées, il y a des erreurs qui pourraient être classées dans la catégorie des erreurs d'orthographe car leur manifestation se matérialise par écrit. Par exemple, une erreur d'accord est une erreur d'orthographe même s'il résulte de la mauvaise application de la règle grammaticale.

Voyons quelques exemples d'erreurs que nous pouvons qualifier comme erreurs d'orthographe par le fait qu'elles présentent des caractéristiques de mauvaises écriture des mots :

Tableau 7 : les erreurs orthographiques

Types d'erreur	Exemples illustratifs	Fréquences du type de l'erreur sur 24 copies analysées	Pourcentage
Transposition de l'oral à l'écrit	Si vous refusez, il ne reviendra jamais, il ira ailleur, puis chercher des autres filles qui ont des flécheurs.	18	85.71
	Ne laissez pas boire des bières qui ont beaucoup de boissons alcolisé.		
Problème d'homophonie	Les mains salles peuvent être les maladies	3	14.29
TOTAL	3exemples	21	100

Comme ça se voit dans ce tableau, nous avons identifié deux types d'erreurs orthographiques selon leur origine : les erreurs de transposition de l'oral à l'écrit et les erreurs qui résultent du problème de distinction sons homophones.

Concernant la transposition de l'oral à l'écrit, nous avons donné deux exemples. Dans le premier, les mots « ailleur » et « flécheurs » ne sont pas bien orthographiés. En nous référant au mot « flèche » qui existe déjà en français, nous pouvons dire que l'apprenant a commis cette erreur en pensant que le mot « fraicheur » qu'il entend souvent dans la communication orale des jeunes est le dérivé du mot « flèche ». Donc, cette erreur trouve origine dans la croisée de la mauvaise prononciation et de la connaissance du mot à l'oral sans avoir eu la chance de le trouver à l'écrit.

La mauvaise orthographe du mot « ailleur » dépend aussi du déséquilibre entre l'oral et l'écrit. L'apprenant a entendu le mot dans la communication orale et a même capté son sens mais, il n'a pas eu l'occasion de vérifier comment il s'écrit.

Dans le deuxième exemple, c'est le mot « alcoolisé » qui n'est pas bien orthographié. Il est écrit avec un seul « o » alors qu'il s'écrit normalement par un double « o ». Cette erreur est causée par la non maitrise de l'orthographe des mots que l'apprenant entend à l'oral. Le mot « alcoolisé » est beaucoup utilisé à l'oral, mais, comme l'apprenant ne l'avait pas encore trouvé à l'écrit, il l'écrit comme il l'entend parler. Une raison qui pourrait être à l'origine de cette erreur est la connaissance que l'apprenant a en anglais. Il sait que la voyelle « o » est doublé en anglais pour être lu [u]. Ceci peut pousser l'apprenant à penser que tous les mots qui ont un « o » doublé sont des mots anglais, et par conséquent, il se dit que le mot « alcool » doit s'écrire avec un seul « o ».

S'agissant des erreurs liées à l'homophonie, nous avons donné deux exemples de phrases. Dans la première, c'est le mot « salles » qui n'est pas bien orthographié. Cela est dû au fait que l'apprenant ne distingue pas la graphie de mots « sale » et « salle » qui se prononcent de la même manière. Même si l'apprenant n'est pas capable de distinguer les deux mots à l'écrit, on peut dire que cette erreur est le résultant de son inattention car ce mot se trouve même dans l'énoncé de la question.

3.2.4. Les erreurs liées à la situation d'énonciation

Au cours de notre analyse des copies, nous avons identifié les erreurs qui illustrent que beaucoup d'apprenants ne sont pas habitués aux travaux de rédaction. Ce sont des erreurs

liées à la progression thématique où beaucoup d'apprenants ne respectent pas la cohésion et la cohérence dans leur production. Le tableau suivant présente quelques exemples d'erreurs liées à la situation d'énonciation.

Tableau 8 : Les erreurs liées à la situation d'énonciation

Types d'erreur	Exemples illustratifs	Fréquences du type de l'erreur sur 24 copies analysées	Pourcentage
Manque de cohérence textuelle	Ton point de vue sur les caractères d'harpagon est un trait physique dans l'expression libre, est avare, chasse son volet la fleche	46	37.70
	L'importance de faire la propriété à la maison est ne pas contaminer les autres maladies des mains sales, au cas où il est préparé quelque chose très bien au paravant les parents utilisent les propriétés dans les aliments, les plantes de se laver les habits n'est pas contamine alors il n'y a pas des problèmes dans notre famille de vous faites la propriété.		
Manque de cohésion entre les phrases.	Si vous refusez, il reviendra jamais, il ira ailleur, puis chercher des autres filles qui ont des flécheurs. Il y a un proverbe français qui dit que une fille qui n'a pas d'amour est comme une fleur sans audeur.	51	41.80
	Le conseil que je peux donner cependant le conseil doit être ; l'enfant doit être poli entre eux alors l'enfant doit être le bon cœur		

Répétition inutile	….éviter de toucher à fer à repasser ou de toucher quelques éléments en rapport avec au courant électrique ou en rapport avec le feu et il faut nettoyer les habits de bébé. Quant à moi, voilà les conseils que j'ai donné.	17	13.93
	Il faut laver les mains avec l'eau potable tous chose préféré et il faut laver la main avec l'eau potable pour éviter les maladies et n'oublie pas laver les mains après manger.		
Emploi des adjectifs possessifs	….que un enfant doit être protéger avec leur parent parce que un enfant qui est petit n'a pas de l'intelligence de savoir aucune	8	6.56
	Ton point de vue sur les traits des caractères d'Harpagon, il tate les bras de ses chausses, il fouille dans les poches la flèche. N'as-tu rien là dédans		
TOTAL		122	100

Comme le montre le tableau ci-dessus, les erreurs commises les plus fréquentes au niveau de l'énonciation pendant l'évaluation de rédaction sont de quatre catégories. La catégorie des erreurs liées à la cohérence représente 37.70 de ce type d'erreurs, celle des erreurs liées à la cohésion représente 41.80, celle des erreurs de répétition inutile occupe 13.93, et celle de mauvais emploi des adjectifs possessifs occupe 6.56. Les exemples que nous avons donnés ne sont qu'à titre illustratif car ces types d'erreurs se remarquent sur toutes les copies.

Dans la catégorie d'erreurs liées à la cohérence textuelle, nous avons repéré deux exemples que nous allons analyser. Dans le premier, on constate que les idées exprimées dans la phrase

sont agencées de façon incohérente. D'abord, l'apprenant commence son expression par un adjectif possessif lié à la deuxième personne du singulier en répondant à la question qui lui demande de donner son point de vue. Cela montre qu'il ne comprend même pas ce qui lui a été posé.

Ensuite, il y a aussi une erreur sémantique causée par l'usage du verbe « être » dans la première proposition. L'apprenant pensait qu'il signifiait un trait d'harpagon, mais, la phrase qu'il a produite laisse comprendre que ce trait est un trait du point de vue. En plus, l'ajout du groupe nominal « dans l'expression libre » à la proposition rend la phrase incompréhensible. L'ajout de ce groupe nominal montre que l'apprenant n'a pas compris la consigne qui lui est donnée. Ce groupe nominal se trouve entre parenthèse après la question. L'enseignant avait donné cette consigne pour expliquer aux apprenants qu'ils allaient répondre en s'exprimant dans leurs mots, ce que l'apprenant n'a pas compris.

Enfin, l'apprenant a ajouté deux autres propositions « est avare chasse son volet la fleche », qui n'ont aucun rapport sémantique avec la première. Toutes ces erreurs sont causées par le fait que l'apprenant ne comprend pas la question posée et ne maitrise pas l'organisation des idées à l'écrit. Si on essaie de nous mettre à la place de celui qui a produit cette phrase, nous pensons qu'il voulait produire le sens de la phrase suivante : « Mon point de vue sur les caractères d'Harpagon est qu'il est avare ».

Dans le deuxième exemple, les erreurs relevées sont :

-le mélange des idées sans usage des outils qui assurent leur cohésion et leur cohérence. Cela est dû à la non maitrise d'organisation des idées dans la phrase.

- l'usage de l'adjectif possessif « notre » et du pronom « vous » qui cause le problème d'identification de la personne concernée par l'information exprimée dans la phrase. Cette erreur est causée par la non maitrise de la progression thématique dans la rédaction.

Dans la catégorie de cohésion entre les parties du texte, nous avons aussi donné deux exemples que nous voulons analyser. Dans le premier exemple, l'apprenant a donné un exemple de proverbe qui illustre un argument qui n'apparait pas dans le texte. Même s'il a donné ce proverbe pour illustrer ce qu'il venait de dire, il faudrait qu'il y ait un connecteur qui relie les phrases pour marquer la relation qu'entretiennent l'argument et l'exemple. Cette erreur est due au manque de la maitrise de l'organisation des idées pendant la rédaction.

Dans le deuxième exemple, il s'agit de la mauvaise organisation des propositions. La proposition introduite par « cependant » est directement liée à la première proposition sans que l'idée exprimée par celle-ci soit terminée. En restant sur cette première erreur, la proposition n'a pas de complément et devrait être terminée par un point pour que la proposition qui la suit commence par une lettre majuscule. La proposition « l'enfant doit être poli entre eux » n'est pas bien formulée. L'apprenant qui la produit voulait exprimer le respect mutuel qui doit caractériser les enfants. Mais, comme l'apprenant avait cette idée en langue nationale, et qu'il ne maitrise pas les opérations adéquates pour la traduire en français, il a commis l'erreur liée à l'organisation des mots dans la proposition. Voici l'idée en kirundi qu'il voulait traduire en français : « abana bategerezwa kubahana hagati yabo ». Il devrait exprimer cette idée comme suit : les enfants doivent être polis entre eux. Une autre erreur liée à l'organisation des propositions, c'est l'omission d'une virgule qui devrait séparer les deux dernières propositions. Toutes ces erreurs sont dues à la connaissance incomplète de traduction du kirundi au français et de l'organisation des phrases dans la rédaction.

En ce qui concerne la répétition, nous avons repéré deux exemples que nous allons analyser dans la suite. Dans le premier exemple, l'apprenant a fait la répétition inutile du verbe « toucher » et de l'expression « en rapport ». Cette erreur est causée par la non maitrise de l'agencement des idées dans la rédaction.

De même, dans le deuxième exemple, il y a une répétions inutile de « Il faut laver les mains avec l'eau potable ». L'apprenant pensait qu'il apportait une idée nouvelle à cause de l'insertion d'un groupe de mots « tous chose préféré » alors que celui-ci n'véhicule aucune information. Si on essaie d'analyser la façon dont toute la phrase est construite, on peut dire que cette erreur provient du fait que l'apprenant fournissait beaucoup d'efforts pour trouver les idées à agencer pendant la rédaction alors qu'il n'avait pas un bagage lexical et grammatical suffisant qui lui permet de les exprimer.

Dans la catégorie d'emploi des adjectifs possessifs nous avons aussi choisi deux exemples pour analyser les lacunes en rapport avec l'usage des adjectifs possessifs dans une situation de communication.

Dans le premier exemple, l'erreur qu'on peut signaler est l'emploi de l'adjectif possessif « leur » à la place de « ses ». Même si cette erreur est d'ordre syntaxique, elle a été commise à cause de la non maitrise de la progression thématique lors de la rédaction. Si l'apprenant avait constaté qu'il parlait d'un seul enfant, il n'aurait pas commis cette erreur

Dans le deuxième exemple, l'apprenant n'avait pas su que la réponse qu'il donne devrait être son point de vue. Il introduit sa réponse en commençant par « ton point de vue » comme si c'est le point de vue de l'enseignant qui lui a posé la question. Cette erreur nous pousse à conclure que l'apprenant n'avait pas compris l'énoncé de la question. S'il le comprenait, il n'aurait pas commis cette erreur. Cela est illustré par les propositions qu'il a ajoutées à la partie introductive de sa réponse qui n'ont rien à voir avec la réponse attendue. Donc, l'origine de cette erreur est l'incompréhension des consignes.

Conclusion

Pour clôturer le chapitre sur l'analyse des erreurs, nous pouvons dire que les apprenants se heurtent à des difficultés en rapport avec la rédaction. Comme nous l'avons constaté, ces erreurs sont de deux types : les erreurs de performances qui sont dus à l'inattention de l'apprenant et les erreurs de compétences issues de la confusion de règles à utiliser et de l'influence de la langue maternelle et ou aux autres langues en contact avec le français. Un autre constat est que beaucoup d'apprenants ne sont pas habitués aux travaux de lecture et d'écriture. Comme cette situation est très regrettable à l'endroit des enseignants qui dispensent le cours de français, il est alors question de savoir comment la surmonter. Dans le chapitre qui suit nous allons montrer les stratégies à utiliser pour arriver à la réussite scolaire dont prône la pédagogie de réussite.

CHAPITRE IV : STRATEGIES DE REMEDIATION

Comme nous venons de le remarquer, les travaux des apprenants ne peuvent pas manquer d'erreurs. On Comprend que les erreurs sont inévitables si on est en situation d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi les enseignants et les apprenants doivent avoir de bonnes attitudes devant l'erreur pour aller vers l'apprentissage parfait. C'est pour cette raison qu'avec ce dernier chapitre de notre travail, nous nous focaliserons sur les bonnes attitudes que les enseignants et les apprenants des langues en général et du français en particulier doivent adopter pour arriver à la bonne remédiation des erreurs. Nous attacherons aussi notre attention aux obstacles qui entravent la remédiation ainsi que sur la méthodologie à suivre pour remédier les erreurs.

4.1. Les attitudes des enseignants et des apprenants devant l'erreur

Avant de passer aux bonnes attitudes que peuvent avoir les enseignants et les apprenants, il convient de revenir sur certains comportements que nous avons constatés au cours de notre observation de classe lorsqu'il y avait un apprenant qui commettait une erreur. Ces attitudes nous permettront de déterminer les attitudes à adopter devant l'erreur commise en nous servant des théories des différents auteurs. Le tableau ci-dessous présente les attitudes observées au cours de la leçon.

Tableau 9 : Les attitudes des enseignants et des apprenants

Attitudes des enseignants devant l'erreur	Attitudes de l'apprenant qui commet une erreur	Attitudes des autres apprenants face à une erreur commise
L'enseignant corrige immédiatement les erreurs de prononciation commises pendant la lecture	L'apprenant continue timidement la lecture après la correction et essaie de faire l'hypercorrection ce qui a pour conséquence de confusion de prononciation de certaines lettres en généralisant la règle. (l/r)	Ils se moquent de l'apprenant qui commet l'erreur.
L'enseignant demande à l'apprenant qui commet	L'apprenant fait des essais pour améliorer la prononciation	Ils corrigent l'erreur avant l'intervention de

une erreur de répéter le mot pour l'inciter à se corriger		l'enseignant.
L'enseignant refuse directement la réponse de l'apprenant aussitôt qu'il constate une erreur	Il s'arrête et ne lève pas la main quand l'enseignant pose d'autres questions	Les autres apprenants ont peur de lever le doigt pour répondre à la question posée par les enseignants.
L'enseignant accompagne l'apprenant qui commet une erreur vers la découverte de la bonne réponse. Exemple : Il a demandé à l'apprenant l'auxiliaire avec lequel se conjugue le verbe naitre quand l'apprenant écrivait au tableau : Sidi a né dans la campagne	L'apprenant essaie de se corriger et des fois, il parvenait à découvrir la bonne réponse.	Certains se moquaient de l'apprenant qui commettait l'erreur. D'autres donnaient la réponse en chuchotant.

Comme nous le voyons dans ce tableau, l'erreur commise pendant la leçon pousse l'enseignant à produire des attitudes qui influent sur le comportement des apprenants. Il y a des attitudes de l'enseignant qui bloquent la continuité de la leçon et d'autres qui la favorisent. Dans la partie qui suit, nous allons nous focaliser sur les bonnes attitudes que doivent afficher les enseignants et les apprenants lorsqu'il y a apparition d'une erreur pendant la leçon ou pendant la correction de l'évaluation.

4.1.1. Les bonnes attitudes devant l'erreur

Comme nous venons de le voir ci-dessus, les enseignants et les apprenants affichent des attitudes différentes devant une erreur commise. En situation d'enseignement-apprentissage, le comportement de l'enseignant influe sur le comportement des apprenants tandis que les deux affichent des comportements différents lorsque les erreurs commises ont conduit l'apprenant à l'échec scolaire. Les enseignants jettent le tort aux apprenants en montrant que c'est l'apprenant qui est le responsable de son erreur et les apprenants avancent l'idée qui

embrasse la première option qui définit l'erreur comme l'inadéquation des techniques d'enseignement CORDER (1967 :162-163). Ces attitudes illustrent ce que PORQUIER et FRUAENFLDER disent à propos de l'apparition d'une erreur en situation d'enseignement-apprentissage. Ils considèrent que toute apparition d'erreur constitue « un moment critique potentiel ». Ils expliquent cette qualification en se référant aux malentendus, aux conflits ou aux inhibitions qu'elle cause entre l'apprenant et l'enseignant. PORQUIER et FRUAENFLDER (1980 :30).

Ces comportements sont à bannir pour arriver à l'appropriation linguistique. Cela n'étant possible que si les enseignants et les apprenants comprennent l'erreur selon sa deuxième option qui considère l'erreur comme un fait normal et inévitable surtout que nous sommes dans un monde imparfait CORDER (1967 :162-163). C'est pour cette raison que nous consacrons cette partie aux bonnes attitudes que doivent avoir les enseignants et les apprenants devant l'erreur surtout que l'erreur est considérée comme un indicateur du processus d'apprentissage. C'est ce que disent PORQUIER et FRUAENFLDER (1980 :29) en proposant une troisième attitude devant l'erreur qui s'ajoute aux deux autres données par CORDER (1967). Elle considère que l'erreur est une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage en précisant que c'est en se trompant qu'on apprend

4.1.1.1. Les attitudes des enseignants

L'objectif principal de tout enseignant est d'éviter que ses apprenants commettent des erreurs ou qu'il les amène à les réduire. Quelquefois, cet objectif n'est pas atteint à cause des comportements qu'affichent les enseignants devant une erreur commise. Certains enseignants barrent violemment la mauvaise réponse de l'apprenant. Ils ne montrent même pas la réponse que l'apprenant devrait donner. D'autres écrivent sur les copies des apprenants la réponse désirée, et oublient de penser sur l'étude des causes des erreurs pour les éradiquer.

Pour arriver à réduire les erreurs commises en classe il faut que les enseignants gardent les bonnes attitudes devant une erreur commise. Ces attitudes sont parmi les qualités d'un bon enseignant. Nous partageons l'idée de MAULINI (1988 :2) qui dit que « …le bon maître est à la fois compréhensible (il se fait comprendre) et compréhensif (il comprend) ». Pour illustrer cette idée, il montre le propos d'un élève de sixième qui écrit à sa maitresse pour la remercier de l'avoir bien enseigné. Voici comment l'extrait se présente :

« Je ne comprenais presque rien et je vous posais toujours beaucoup de questions, trop même, et comme vous êtes patiente, vous m'avez expliqué sans vous énerver, soit en faisant des

dessins au tableau, soit en m'expliquant avec des mots simples. Vous êtes compréhensive avec les élèves en difficulté et vous dites que la morale fait partie de l'enseignement et vous avez raison. (...) C'est comme si vous aviez un don pour donner à vos élèves le goût d'apprendre. (...) Vous êtes comme un rayon de soleil qui illumine une pièce. Vous avez une telle façon de faire apprendre à vos élèves, que même les plus mauvais arrivaient à comprendre la leçon. (...) Quand on commettait une faute quelconque dans nos exercices et nos devoirs, vous ne vous contentiez pas seulement qu'on la corrige bêtement, mais vous nous l'expliquiez tellement bien, qu'à la fin, on se demandait pourquoi on avait fait cette faute. »

La dernière phrase de cet extrait montre que l'enseignant doit s'interroger sur les erreurs des apprenants afin de non seulement les corriger, mais aussi d'éviter qu'elles se produisent encore. Donc, les erreurs commises dans les évaluations doivent être analysées et remédiées. L'enseignant ne devrait pas considérer l'erreur de l'apprenant comme un indicateur d'un mauvais élève, mais plutôt comme un signe d'un élève qui participe dans la construction de son savoir-faire. Il doit tranquilliser l'apprenant qui a commis l'erreur en lui montrant que ça peut arriver à tout le monde. Cela permettra à l'apprenant de bien suivre les enseignements sans peur d'être ridiculisé devant ses camarades.

4.1.1.2. Attitudes des élèves

Les apprenants qui commettent des erreurs se trouvent ridiculisés devant ses camarades de classes et devant l'enseignant. Ce comportement les empêche d'arriver à la remédiation de leurs erreurs même si l'enseignant s'y investit. L'apprenant devient timide et ne fait pas un effort de réflexion alors que c'est le seul moyen qui peut l'aider à s'approprier la correction de son erreur. Selon BELGHEDDOUCHE (2011 :51), « ce sont les stratégies métacognitives qui semblent faire la différence entre les apprenants qui réussissent et ceux qui ont des difficultés à réussir dans leur apprentissage. ». Cet auteur insiste sur l'influence des représentations que se donnent les apprenants dans leur réussite. L'apprenant qui se croit « bon » va exercer plus d'efforts pour garder l'image que son entourage a de lui, tandis que l'apprenant qui se croit « mauvais » reste passif pour ne pas s'exposer au ridicule et à l'échec devant les autres.

Le même auteur nous montre un bon comportement que doit avoir l'apprenant ayant remarqué que son entourage lui attribue une qualification de mauvais apprenant. Il dit que « si l'apprenant pense que son entourage (professeurs, parents, camarades) le considère comme mauvais, il ne pourra que donner la prestation que l'on attend… ». C'est cette attitude que devrait avoir tout apprenant qui commet une erreur, car il doit faire tout ce qu'il peut pour

éviter de ne plus commettre la même erreur. Si l'apprenant s'est rendu conscient de l'erreur qu'il a commise, il devrait penser à se corriger lui-même, et faire appel à ses camarades ou à l'enseignant pour les erreurs qu'il ne parvient pas à se corriger.

4.2. Remédiation aux erreurs

Après avoir constaté les erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit chercher comment éviter qu'elles se produisent encore dans les leçons ultérieures. Par ailleurs, si elles ne sont pas remédiées à temps, elles peuvent constituer un blocage pour de nouveaux apprentissages. Dans la logique d'éradication ou de réduction des erreurs, certains enseignants se trompent en confondant la correction à la remédiation alors que ces deux termes sont très différents dans le domaine d'enseignement. Le constat que nous avons tiré de l'analyse des erreurs se trouvant sur les copies des apprenants nous montre trois façons dont les enseignants traitent les erreurs sur la copie de l'apprenant. Ils corrigent les erreurs, soit en barrant toute la réponse sans indiquer l'erreur commise, soit en réécrivant correctement la partie où se trouve l'erreur avec indication pour que l'apprenant la repère, soit en réécrivant la phrase entière et en faisant un commentaire dans la marge ou en dessous de la phrase comprenant l'erreur selon la forme de l'erreur commise par l'apprenant.

Pour comprendre le terme de remédiation, il faut le distinguer avec celui de correction. Selon XIAOHUA,« La correction est " locale " : elle ne suppose rien à plus long terme et se situe au moment de l'activité ou dans son voisinage immédiat. » XIAOHUA (2014 :50). Ici, nous comprenons que la correction vise à remplacer l'erreur constatée sans en étudier son origine et sa conséquence sur l'apprentissage ultérieur.

La remédiation quant à elle ne se limite pas au remplacement de la forme incorrecte par la forme correcte. Elle vise à chercher et comprendre les causes de l'erreur afin d'éviter son apparition et son impact sur les apprentissages ultérieurs. Pour bien illustrer la différence entre la remédiation et la correction, nous revenons sur les figures données par XIAOHUA (2014 :52).

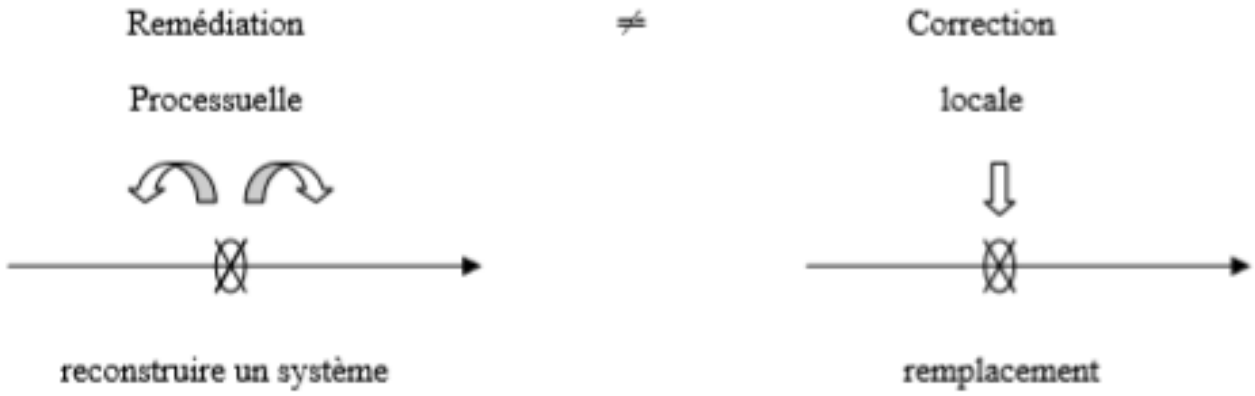


Figure 3 : La correction et la remédiation

Le même auteur nous montre l'effet que produit l'une de ces stratégies utilisées pour traiter les erreurs. Il nous dit que la correction n'arrive pas à amener l'apprenant à reconstruire son système linguistique de l'interlangue et ne lui permet pas par conséquent de s'autocorriger ou d'éviter l'erreur ultérieurement. Par contre, la remédiation vise plus haut, elle a pour but d'aider l'apprenant à substituer la forme correcte à la forme fautive via une reconstitution du système concerné. Donc, grâce à la remédiation on arrive à réduire le nombre d'erreurs des apprenants.

4.3. Stratégie de remédiation à des erreurs

Au cours de la remédiation à des erreurs constatées chez l'apprenant de langue, l'enseignant doit amener cet apprenant à les surmonter. Dans la démarche de la remédiation à des erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit inciter les apprenants à s'autocorriger les erreurs commises au cours de leur apprentissage. Dans cette logique, TAGLIANTE (2006 : 158) nous montre une démarche corrective à adopter :

- Former les apprenants à l'autocorrection. Faire en sorte qu'ils connaissent les questions à se poser lors de la relecture 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 langue, la cohérence de la structuration…
- Pratiquer aussi souvent que possible la correction corrective et sélective […] : examiner les uns après les autres les accords, les verbes, le lexique, la cohésion, la cohérence.
- Proposer les activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi.

Si la correction ne parvient pas à supprimer les erreurs, l'enseignant doit s'engager au processus de remédiation. Dans cette optique, DEMIRTAZ (2006 :136) nous propose des

mesures à prendre en tant que techniques/tactiques efficaces en vue de les faire disparaître dans le court délai :

_ Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenant afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.

_ Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.

_ Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.

_ Pour ce faire, l'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maitrise de la langue cible en production écrite.

_ En fonction des objectifs de l'exercice, quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.

_ Les erreurs qui ne sont point que des lapsus devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer. Donc, il vaut mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

_ Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs.

La démarche corrective proposée par Tagliante (2006) et ces techniques nous montrent que la remédiation peut se faire de deux manières différentes comme le montrent DEHON et DEROBERTUMASURE [6]: remédiation différée (RD) et remédiation immédiate (RI). Il convient de distinguer ces deux types de remédiation pour montrer le moment opportun de l'usage de chaque type.

6

https://www.researchgate.net/publication/215477083_Outils_de_remediation_immediate_pour_plus_d%27efficacite_et_d%27equite_dans_le_processus_d%27enseignement_a_l%27ecole_fondamentale

4.3.1. La remédiation immédiate vs remédiation différée

En fonction de la nature des difficultés de l'apprenant et du moment de leur remédiation, la remédiation peut être immédiate ou différée. Selon DEHON et DEROBERTUMASURE[7], « la remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires. Parfois, une forme moins radicale implique l'enseignant, mais celui-ci propose alors des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile… ». Ici, nous comprenons que la remédiation différée intervient au cas où l'enseignant remarque une difficulté dont sa remédiation peut prendre un temps important.

Quant à la remédiation immédiate, les mêmes auteurs disent qu'elle « est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et se concentre sur des problèmes spécifiques. La remédiation immédiate est une réponse directe proposée à l'élève dès qu'une difficulté (les erreurs à rectifier, des blocages et les obstacles à dépasser) […] a été diagnostiquée […]. La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » … ». Nous comprenons que nous pouvons faire recours à ce type de remédiation lorsqu'il s'agit des difficultés qui peuvent être traitées et résolues rapidement. Pour résumer la distinction entre les deux types de remédiation, il nous convient de revenir sur le tableau récapitulatif de leurs caractéristiques qui peut aider tout enseignant à choisir le type de remédiation selon la difficulté diagnostiquée.

[7] Idem

Tableau 10 : Remédiation immédiate et remédiation différée par caractéristiques opposées selon DEHON et Al. (2009 : 3)

Remédiation immédiate	Remédiation différée
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant.	La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/apprentissage.
La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'élève reste dans le groupe-classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local différent, mais sous la supervision du titulaire.	La RD peut être menée soit par l'enseignant, soit par un maître spécialisé (« professeur de remédiation »).
La RI est une réponse directe à une difficulté de l'élève.	La RD peut être prévue à « horaire fixe » et être d'une durée systématique
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé	La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex : les fractions dans la résolution d'équation) ou porter sur des problèmes liés à des troubles de l'apprentissage (ex : la dyslexie).

Comme l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se faire sans qu'il se produise des erreurs, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de type de remédiation à privilégier qu'un autre, les deux types sont complémentaires dans une situation de classe. C'est-à-dire que l'enseignant ne va faire intervenir une remédiation différée que lorsque la remédiation immédiate ne parvient pas à réussir. L'enseignant peut donner activités à l'apprenant présentant les difficultés à résoudre par remédiation différée, ou approcher les parents de l'apprenant pour leur montrer les pistes qui peuvent aider l'apprenant en dehors des heures de cours.

Dans les lignes qui suivent, nous allons continuer avec la démarche méthodologique de la remédiation immédiate parce que c'est là où peut se jouer un grand rôle entre l'enseignant et l'apprenant en difficulté.

4.3.2. Démarche méthodologique de la remédiation immédiate

Une fois qu'une erreur a été identifiée chez l'apprenant, elle est soumise à des opérations de son éradication. Ces opérations peuvent être faites par l'enseignant ou par l'apprenant en difficultés. Si c'est un enseignant qui s'engage dans le processus de remédiation à une erreur commise par l'apprenant, on dit qu'il s'agit de remédiation externe. Au cas contraire, si l'apprenant s'engage à surmonter ses difficultés, il s'agit de remédiation interne. Cette dernière est plus efficace car elle permet l'apprenant de s'approprier la langue.

Dans le même ordre d'idées, DEHON et Al. (2009 : 14) disent que

> Dans le cas d'une remédiation immédiate interne, l'élève agit de façon autonome en définissant lui-même l'aide qui lui est nécessaire. C'est le cas, lorsque les élèves consultent de leur propre initiative les outils de remédiation immédiate. Ils les parcourent et déterminent l'activité la plus adaptée à leur problème.

Ici, nous comprenons que l'apprenant fait recours à ses connaissances antérieures et les met en relation avec la notion qui lui cause problème. En réfléchissant sur ses connaissances dans le but de résoudre le problème qui bloque son apprentissage, il développe sa capacité organisationnelle des connaissances pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne qui est par ailleurs le but de la pédagogie d'intégration utilisée pour enseigner au cycle post fondamental.

DEHON et Al. (2009 : 14) encouragent l'apprenant qui s'investit dans la résolution des difficultés en disant que « Cette remédiation immédiate interne n'est qu'inventivité dans la mesure où si l'enfant prévoit une aide pour chaque difficulté qu'il rencontre, il est peu probable qu'il commette ou rencontre ces difficultés en question. ». C'est pour cette raison que la remédiation immédiate externe devrait intervenir en cas d'impossibilité de la remédiation immédiate interne. Il est souhaitable que l'enseignant intervienne dans la remédiation quand l'apprenant lui demande une aide, sinon chaque apprenant doit s'engager dans le processus de création des conditions favorisant son apprentissage.

Quant à la remédiation externe, elle peut se faire en deux temps dans une leçon. En premier temps, il s'agit des remèdes apportés par l'enseignant afin surmonter les obstacles éventuels à

sa leçon. En préparant la leçon, l'enseignant s'interroge sur les notions que doivent maitriser les apprenants et comment y arriver. C'est pour cette raison qu'il réserve une séquence de vérification des prérequis dans la partie introductive de la leçon. Pendant cette séquence, l'enseignant pose des questions à ses apprenants relatifs aux connaissances indispensables pour la leçon du jour. Une fois que les apprenants ne répondent pas à ces questions, cela permet à l'enseignant de se rendre compte que ses apprenants ne disposent pas des prérequis pour bien suivre la leçon, et passe à leur installation. Dans ce cas, on parle de remédiation immédiate « a priori », DEHON et Al. (2009 : 14).

En deuxième temps, l'enseignant doit remédier à des erreurs produites pendant le déroulement de la leçon car l'erreur doit être corrigée dès son apparition pour éviter qu'elle soit irrémédiable. C'est pour cette raison que « l'enseignant doit alors proposer in situ une activité qui corresponde au besoin de l'élève et qui solutionne le problème rencontré » DEHON et Al. (2009 : 14). Cette remédiation ne doit pas inciter l'enseignant à chercher d'autres dispositifs lui permettant de lever la difficulté de l'apprenant comme le montrent Dehon et ses collaborateurs :

> L'enseignant ne se réfère pas nécessairement à l'un des outils disponibles. Il peut, entre autres, susciter la réflexion de(s) l'élève(s) en le(s) questionnant et en le(s) réorientant afin que la difficulté soit dépassée. C'est dans la situation même que l'activité de remédiation immédiate est choisie. Il s'agit alors d'une remédiation immédiate externe définie comme « inventivité » […].

Lorsque l'enseignant trouve que la difficulté constatée exige de préparer d'autres outils pour être surmonté, il peut continuer la leçon tout en la notant dans son cahier de préparation afin qu'il puisse y revenir ultérieurement.

De plus, comme l'enseignant ne peut pas se considérer comme le seul acteur à aider l'apprenant en difficulté, il peut faire recours aux autres apprenants. A ce sujet, Dehon et ses collaborateurs disent ceci : « Dans le cas de situations favorisant le conflit socio-cognitif ou par des démarches de tutorat, ce sujet extérieur peut être un pair. L'activité peut ainsi être suscitée par un autre élève suite à une demande de l'élève en difficulté ou par suggestion de l'enseignant ». De cette idée, nous comprenons que la remédiation externe peut aussi se faire après la leçon, même en dehors de la classe. Il suffit que l'apprenant constate sa difficulté et ne parvienne pas à y trouver une solution.

Pour conclure, la remédiation immédiate externe peut se faire avant, pendant et après la leçon. Tout dépend de la nature et du moment de constatation de l'erreur. Si l'erreur est constatée en classe et qu'il est possible de le corriger sans qu'elle impacte sur le déroulement de la leçon, elle est traitée et résolue pendant la leçon, et si elle constatée après la leçon, elle sera traitée au début de la leçon suivante ou pendant la révision où l'apprenant en difficulté demande une aide auprès de ses camarades de classe.

4.3.4. Synthèse du parcours de la remédiation des erreurs

Comme nous venons de le voir, une erreur commise doit être corrigée ou même éradiquée. Si on ne s'engage pas à temps dans la remédiation à des erreurs intervenant au cours de l'enseignement-apprentissage, elles s'entassent les unes après les autres et peuvent devenir irrémédiables et constituer un blocage de l'apprentissage. Pour garder le cours normal de l'apprentissage, il faut les corriger à temps.

Après la correction, il faut penser à la remédiation pour éviter que l'erreur se produise dans les leçons ultérieures. Cette remédiation se fait de deux manières différentes selon la nature de l'erreur. Si l'erreur n'apparait pas comme besoin de préparation de nouveaux outils pour aider l'apprenant à la surmonter, la remédiation se fait de façon immédiate. Au cas contraire, si elle présente des caractéristiques exigeant un temps qui pourrait perturber la leçon du jour, la remédiation se fait de manière différée.

4.4. Remédiation appliquée aux types d'erreurs commises par les apprenants.

Comme nous venons de le voir, la remédiation peut être faite de façon immédiate ou différée selon la nature de l'erreur. Cette fois-ci, nous allons montrer comment on peut l'applique sur les types d'erreurs analysées au troisième chapitre. En premier lieu, nous allons montrer comment l'apprenant peut procéder s'il s'engage de remédier lui-même ses erreurs. En deuxième lieu, nous proposerons les pistes que peut emprunter l'enseignant en faisant la remédiation immédiate de ces erreurs. Nous terminerons notre travail par montrer comment l'enseignant peut contribuer à la remédiation différée des erreurs qui ne peuvent pas être traitées pendant le déroulement de la leçon.

4.4.1. La remédiation par l'apprenant

Au cours l'analyse des copies des apprenants, nous nous sommes intéressé de trois types d'erreurs très fréquentes dans les productions des apprenants à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs lexicales et les erreurs liées à la situation d'énonciation. Tous ces types d'erreurs

peuvent être éradiquées par l'apprenant ayant la motivation de s'en débarrasser. Toutefois, il y a celles qui ne peuvent être résolues que par l'intervention de l'enseignant. Voyons quelques exemples d'erreurs dont la remédiation peut être faite par l'apprenant.

4.4.1.1. La remédiation aux erreurs morphosyntaxique

Comme nous l'avons constaté au troisième chapitre, les erreurs morphosyntaxiques très fréquentes dans les productions des apprenants sont de deux genres : les erreurs morphologiques et les erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques. Les erreurs morphologiques sont les erreurs de conjugaison et les erreurs d'accord, tandis que les erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques se décomposent en erreurs de conjugaison, d'emploi des connecteurs logiques, d'omission ou d'ajout et de ponctuation.

La remédiation aux erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques par l'apprenant n'est pas facile car il est difficile de les comprendre et d'y apporter des remèdes sans l'aide de l'enseignant. Certaines se traitent par remédiation immédiate externe, et d'autres par remédiation différée. Par exemple, les erreurs d'emploi des connecteurs logiques et de ponctuation ne peuvent pas être éradiquées par l'apprenant. Nous allons montrer comment elles peuvent être traitées dans la remédiation différée. Les erreurs de conjugaison et d'omission ou d'ajout sont à étudier dans la remédiation immédiate externe.

Concernant les erreurs morphologiques, elles peuvent être corrigées en visitant les livres de conjugaison et de grammaire. Pour les erreurs de conjugaison, l'apprenant peut y remédier en visitant les livres de conjugaison pour la vérification des changements morphologiques des verbes lorsqu'ils sont conjugués avec les différentes personnes. Dans le livre de conjugaison, il y trouvera non seulement les modifications morphologiques du verbe, mais aussi le groupe dans lequel appartient le verbe. Ce groupe lui permet de trouver la conjugaison des autres verbes du même groupe.

Après cela, il cherche d'autres verbes qui se comportent comme celui qui a causé sa difficulté pour trouver une règle générale. Il peut commencer cette activité en commençant par les verbes appartenant à la même famille que ce verbe. Par exemple, pour le verbe « enlever », après avoir vérifié sa conjugaison, l'apprenant peut chercher la conjugaison de tous les verbes comportant le radical –lever (lever, élever, relever) pour voir s'ils présentent les mêmes caractéristiques. Cela lui permet de trouver la règle générale pour les verbes comportant le radical lever.

De surcroit, l'apprenant peut aussi chercher la conjugaison des autres verbes appartenant au même groupe que le verbe « enlever » et qui se terminer par –er pour voir si leur conjugaison se fait comme celle du verbe « enlever ». Cette opération lui permet de trouver une règle générale pour tous les verbes en –er qui appartient dans le même groupe que « enlever ».

En définitive, il va trouver que le verbe « enlever » est du troisième groupe et se conjugue au présent comme suit :

J'enlève	Nous enlevons
Tu enlèves	Nous enlevez
Il/elle enlève	Ils/elles enlèvent

Si l'apprenant suit tous les étapes ci-haut citées, il va tirer la conclusion que tous les verbes en –er du troisième groupe comportent un accent grave circonflexe pour les trois personnes du singulier et pour la troisième personne du pluriel.

Quant aux erreurs d'accord, l'apprenant peut y remédier en lisant les livres de grammaire surtout sur les règles d'accord. Il s'cherchera à comprendre les règles liées à la difficulté rencontré pendant l'évaluation. Par exemple, pour l'apprenant ayant commis cette erreur : « …discuter sur les choses que LA FLECHE a volé pour HARPAGON », il portera son attention sur l'accord des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « avoir ». Puisque l'accord de ces verbes se fait en fonction de la nature du COD placé avant le verbe, il faut que l'apprenant insiste sur les mécanismes qui font que le COD soit placé avant le verbe. Pour l'exemple ci-haut cité, c'est la combinaison de deux phrases en une seule phrase qui a fait que le complément « les choses » soit placé avant le verbe volé. Après avoir compris que ce complément doit influencer l'accord du verbe « voler », l'apprenant peut chercher d'autres exemples où il doit réunir deux phrases en une phrase pour intérioriser la règle.
Après cette opération, l'apprenant peut chercher d'autres cas où le complément se place avant le verbe pour exploiter tout le champ d'application de la règle. Voici les cas que l'apprenant peut chercher à comprendre :

- Lorsqu'on pose une question en employant une inversion du sujet : quelle chemise as-tu préférée ?
- Dans une phrase complexe comportant une subordonnée relative : Paul n'est pas fier de la note qu'il a obtenue.
- Dans la pronominalisation : Richard a cassé deux verres. Il l***es*** a cassées par accident.

La maitrise de tous ces cas permet à l'apprenant à ne plus commettre l'erreur d'accord avec les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire avoir. Un élément que l'apprenant peut chercher à savoir est la catégorie des verbes à laquelle s'applique la règle. Il s'agit de la catégorie des verbes transitifs directs. Cela lui permet de ne pas commettre l'erreur d'application de la règle là où elle n'est pas applicable.

4.4.1.2. La remédiation des erreurs lexicales

Au niveau lexical, nous avons analysé les erreurs d'emploi inadéquat des mots et les erreurs morphologiques. Après leur correction par l'enseignant, l'apprenant peut s'engager et réussir au processus de remédiation de ces deux catégories d'erreurs.

Pour les erreurs d'emploi inadéquat des mots, l'apprenant peut chercher la signification du mot qu'il a employé et celles du mot donné comme correction par l'enseignant. Il peut se servir d'un dictionnaire. Après, il compare les sens que produit la phrase avec usage des deux mots l'un à la place de l'autre. Il peut se rendre compte que le sens produit par le mot qu'il a utilisé dans l'évaluation n'est pas correct, et que c'est le mot employé par l'enseignant pendant la correction qui donne une information compréhensible. Cette activité permet à l'apprenant de gagner doublement. Il comprend non seulement le sens donné par le mot employé après la correction, mais aussi celui du mot employé par erreur.

Et comme les mots sont polysémiques, il peut examiner d'autres emplois des deux mots selon les différentes significations tirées du dictionnaire. Cela permet à l'apprenant de ne pas de se tromper lorsqu'il rencontre le même mot dans d'autres contextes.

Concrètement, en partant de cet exemple : « …si un enfant prend un de cet objet pourrait rencontre des conséquences », voyons comment l'apprenant peut s'investir dans la remédiation à l'emploi inadéquat du verbe rencontrer. Il commence par chercher les sens des verbes « rencontrer » et « avoir » dans le dictionnaire. Après, il choisit parmi ceux du verbe « avoir » celui qui est employé dans la phrase après la correction. Et puis, il le compare avec celui qu'il avait donné au verbe « rencontrer ». Il se rend compte qu'il s'est trompé en employant le verbe « rencontrer » du lieu du verbe « avoir ».

Pour prévenir l'usage des deux verbes dans des contextes où ils ne devraient pas être employés, l'apprenant peut s'exercer en produisant des phrases avec les autres sens des deux

verbes. Après cela, il comprendra toutes les significations des deux verbes et les sens qu'ils produisent lorsqu'ils sont employés dans différentes situations.

Concernant les erreurs morphologiques, l'apprenant peut y remédier si l'enseignant lui donne la réponse correcte sans même entrer en profondeur dans l'explication. La première étape consiste à vérifier l'orthographe du mot dans le dictionnaire. Le dictionnaire lui fournira toutes les informations en rapport avec le mot recherché (l'orthographe et la relation qu'il entretient avec le mot à partir duquel il est dérivé). La deuxième étape qui peut être difficile pour l'apprenant, consiste à étudier les causes des différences morphologiques entre les mots de même famille.

Par exemple, pour le mot « scènique », après avoir vu que la graphie correcte de ce mot est « scénique », l'apprenant peut vérifier dans le dictionnaire son orthographe ainsi le rapport sémantique qu'il entretient avec le mot « scène » dont il est dérivé. Il trouve que « scénique » est un adjectif qui qualifie ce qui est relatif à la scène. Après cela, il peut étudier la cause du changement de l'accent grave pour le mot « scène » en accent aigu pour son dérivé « scénique ». Pour y arriver, il se sert de la transcription phonétique se trouvant devant son mot dans le dictionnaire, il va trouver que ce changement est dû au fait que les deux mots ne se prononcent pas de la même manière.

Cette dernière étape est très importante car elle permet à l'apprenant d'améliorer non seulement son orthographe, mais aussi sa prononciation car il découvre que le « é » et le « è » ne se prononce pas de la même façon. Donc, elle permet à l'apprenant d'améliorer sa lecture. Il intériorisera systématiquement cette différence au cours des exercices de lecture. A ce niveau même, nous pouvons dire que la lecture est le seul moyen qui permet à l'apprenant de d'enrichir son répertoire lexical. Cela est justifié par le fait qu'elle permet à l'apprenant non seulement d'améliorer sa prononciation, mais aussi de découvrir les mots nouveaux dont il cherchera la signification dans le dictionnaire.

4.4.1.3. La remédiation aux erreurs orthographiques

Les erreurs d'orthographe que nous avons analysées sont de deux sortes : les erreurs de transposition de l'oral à l'écrit et les erreurs liées à la distinction des homophones. Toutes ces erreurs peuvent être éradiquées par l'apprenant.

Pour les erreurs de transposition de l'oral à l'écrit, après avoir vu la correction de l'erreur par l'enseignant, l'apprenant peut utiliser le mot dans diverses situations de communication écrites. Cela lui permet d'intérioriser substituer la mauvaise graphie du mot en question. De

plus, l'apprenant peut s'engager à chercher comment s'écrit chaque mot entendu dans la communication orale pour éviter de commettre les mêmes erreurs dans les prochaines évaluations.

Par exemple, le mot « alcoolisé » dans « Ne laissez pas boire des bières qui ont beaucoup de boissons alcolisé. » peut être intériorisé par l'apprenant si celui-ci l'utilise dans d'autres situations de communication écrite.

Pour des erreurs liées à l'homophonie, l'apprenant peut faire beaucoup d'exercices où il emploie les mots homophones dans différents contextes. Cela lui permet de maitriser leur différence. Par exemple, pour l'homophone « salle » et « sale », l'apprenant peut formuler des situations où il les emploie pour maitriser leur différence. Il produire dans son broyon des phrases comme : la salle de cours ne doit pas être sale. Cette stratégie lui permet de saisir le plus rapidement possible la nuance entre ces homophones. Après la maitrise de signification des deux homophones, il peut chercher d'autres types d'homophones pour s'enrichir sur l'emploi des différents homonymes.

4.4.1.4. La remédiation aux erreurs liées à la situation d'énonciation

Concernant les erreurs liées à la situation d'énonciation, nous avons remarqué quatre types d'erreurs à savoir le manque de cohérence textuelle, le manque de cohésion entre les phrases, la répétition inutile et le mauvais emploi des adjectifs possessifs. Sauf le manque de cohérence et de cohésion textuelle, les autre types d'erreurs peuvent être traités par l'apprenant. La remédiation aux erreurs liées à la cohérence et à la cohésion textuelles exige une part importante de l'enseignant de façon immédiate ou différée.

Concernant les erreurs de répétition inutile et de mauvais emploi des adjectifs possessifs, l'apprenant peut y remédier sans même l'appui d'une autre personne. Pour les erreurs de répétition inutile, il peut s'inspirer de la lecture des différents textes pour étudier comment on agence les idées. Par exemple, dans l'énoncé « …éviter de toucher à fer à repasser ou de toucher quelques éléments en rapport avec au courant électrique ou en rapport avec le feu et il faut nettoyer les habits de bébé. Quant à moi, voilà les conseils que j'ai donné », si l'enseignant avait souligné les répétitions inutiles, l'apprenant peut y remédier en lisant des textes argumentatifs. Là, il y cherche à savoir comment on fait l'énumération dans l'argumentation. Après, il se rendra compte que lorsqu'on est en train d'énumérer, on ne répète pas la partie introductive. Il sera convaincu que la répétition du verbe « toucher » et de l'expression « en rapport avec » n'était pas nécessaire.

Une autre manière de remédier à ce type d'erreurs est de cultiver la valeur d'estime de soi. En analysant bien les copies des apprenant, nous avons constaté que beaucoup d'apprenant commettent les erreurs de répétition inutile en cherchant à produire un texte de grande taille. Ils reproduisaient soit, les éléments de la question, soit les idées déjà émises en voulaient montrer à l'enseignant qu'ils ont totalisé le nombre de lignes exigées. C'est le cas de la phrase suivante : « Il faut laver les mains avec l'eau potable tous chose préféré et il faut laver la main avec l'eau potable pour éviter les maladies et n'oublie pas laver les mains après manger ». Pour résoudre ces problèmes, l'apprenant peut s'exercer à réfléchir sur des sujets qu'il se donne lui-même, et à les agencer à l'écrit. Cela lui permet d'acquérir la capacité d'aborder n'importe quel sujet et d'y apporter son point de vue dans un temps limité.

Quant aux erreurs d'emploi des adjectifs possessif, l'apprenant peut y remédier en lisant la théorie sur l'emploi des adjectifs possessif. Après cette lecture, il peut faire des exercices variés pour se familiariser avec leur emploi dans des contextes différents. Dans cet extrait : « ….que un enfant doit être protéger avec leur parent parce que un enfant qui est petit n'a pas de l'intelligence de savoir aucune », l'apprenant peut insister sur la compréhension de l'emploi des adjectifs possessifs qui se rapportent aux troisième personnes du singulier et du pluriel. Après avoir compris leur emploi, l'apprenant peut se donner des exercices variés pour intégrer leur différence d'usage dans des situations réelles. Par exemple, après avoir compris que « ses » est employé pour parler des éléments possédés par un seul possesseur, que « leur » est employé pour un seul élément possédé par plusieurs possesseurs, et que « leurs » est utilisé pour plusieurs éléments possédés par plusieurs possesseurs différents, l'apprenant peut appliquer ces règles en décrivant la relation qui existe entre les éléments qui l'entourent. Voici quelques exemples de phrases qu'il peut produire

Mon cousin aime ses parents

Les jeunes mariés aiment beaucoup leur premier enfant.

Les élèves conservent leurs cahiers avant de faire l'interrogation.

En produisant beaucoup d'exemples, l'apprenant résoudra progressivement son problème d'emploi des adjectifs des possessifs.

4.4.2. La remédiation par l'enseignant

Après avoir analysées les erreurs se trouvant sur les copies des apprenants, l'enseignant passe à l'étape de leur remédiation. Comme tous les apprenants ne présentent pas les mêmes difficultés, il peut commencer par les erreurs communes pour tous les apprenants sans toutefois laisser de côté les erreurs particulières à chaque apprenant. Mais, ces dernières se traitent progressivement dans les autres leçons. Après cela, il peut soit réserver toute une séance pour parcourir toutes les erreurs, soit regrouper les erreurs en catégories pour les traiter différemment au fur et à mesure qu'il progresse dans son enseignement.

Comme nous l'avons déjà dit, l'enseignant peut procéder de deux manières différentes selon la nature de l'erreur. Pour les erreurs qui peuvent être traitées rapidement sans impacter sur le temps alloué à la leçon du jour, il applique la remédiation immédiate, tandis qu'il réserve la remédiation différée pour les erreurs auxquelles la remédiation peut impacter le temps de la leçon du jour. Pour les erreurs que nous avons expliquées aux troisième chapitre, certaines erreurs parmi les erreurs morphosyntaxiques et lexicales, peuvent être traitées par remédiation immédiate, et d'autres par remédiation différée. Toutes les erreurs liées à la situation d'énonciation sont à traiter par remédiation différée.

4.4.2.1. La remédiation immédiate à des erreurs syntaxiques

Avant de montrer comment peut procéder l'enseignant dans le processus de remédiation immédiate, signalons que toutes les erreurs syntaxiques ne peuvent pas être traitées immédiatement. Il y a celles qui exigent la remédiation différée. Dans le cas qui nous concerne, il s'agit des erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques. Même si, leur explication est faite en classe, ces erreurs sont à traiter par des activités que l'apprenant peut faire en dehors des heures de cours. C'est pour cette raison que pour le moment, nous insistons sur la façon dont l'enseignant peut procéder pour remédier aux erreurs morphologiques :

-il met la phrase contenant l'erreur au tableau

-il pose des questions qui invitent les apprenants à trouver et à corriger les erreurs qui s'y trouvent. Les apprenants peuvent donner des réponses correctes ou incorrectes. S'ils donnent des réponses correctes, l'enseignant passe à l'explication de la cause de l'erreur. En cas de réponses incorrectes, l'enseignant intervient et corrige directement pour ne pas perdre beaucoup de temps.

- il donne un exercice permettant la fixation de la règle.

Par exemple, voici comment il peut procéder pour remédier à l'erreur se trouvant dans cette phrase : « …la fleche enleve ses mains… ». Après avoir écouté les réponses des apprenants, l'enseignant explique comment se conjugue le verbe « enlever »au présent. Il peut leur dire que le verbe « enlever » est parmi les verbes du troisième groupe en précisant que ces derniers n'ont pas de règle commune pour les conjuguer. Il doit insister sur le cas des verbes en -er dont fait partie le verbe « enlever ». Il leur montre la différence de leurs racines en conjugaison. Il leur dit que ces verbes prennent l'accent grave pour les trois premières personnes et la troisième personne du pluriel, au moment où les deux premières personnes du pluriel gardent la racine de l'infinitif. Après l'explication, il peut inviter les apprenants à conjuguer les autres verbes qui se conjuguent comme le verbe « enlever ». il peut demander aux apprenants surtout ceux à qui il avait remarqué la difficulté d'aller au tableau pour conjuguer les verbes :acheter, lever, gérer…

4.4.2.4. Remédiation immédiate à des erreurs lexicales

Les erreurs lexicales que nous avons analysées sont de deux types : les erreurs d'emploi inadéquat des mots et les erreurs morphologiques. Ce sont les erreurs morphologiques auxquelles l'enseignant peut apporter immédiatement des remèdes. Les erreurs d'emploi inadéquat des mots sont à remédier par des activités que l'enseignant peut donner à l'apprenant pour les faire en dehors des heures de cours. On parlera de ces activités au titre réservé à la remédiation différée.

Concernant les erreurs morphologiques, l'enseignant peut procéder comme suit :

-il écrit au tableau les phrases contenant les erreurs morphologiques

-il demande aux apprenants d'identifier les erreurs,

-il demande aux apprenant de les corriger

-il donne des explications de façon brève en rapport la formation des mots

-il donne des exercices de fixation

En suivant cette démarche, les apprenants ont plus de chances de ne plus commettre les mêmes erreurs dans les évaluations ultérieures. Par exemple, dans cette phrase : « Il ne faut jamais loigner…», l'enseignant peut expliquer aux apprenants qu'il ne faut pas créer un mot nouveau, et l'utiliser pendant l'évaluation sans l'avoir vérifié au dictionnaire.

Il peut leur dire que si on n'est pas sûr de l'existence du mot qu'on veut employer, on laisse son emploi, et on utilise d'autres moyens permettant de produire la même idée que ce mot qui cause d'ambiguïté. Dans cette phrase par exemple, l'enseignant peut dire aux apprenant qu'on peut utiliser la définition du verbe éloigner au lieu de l'employer incorrectement. Il termine en leur montrant deux formes correctes pour exprimer l'idée que voulait produire l'apprenant. La première est celle résultant de la correction du verbe que voulait former l'apprenant. C'est la suivante : « il ne faut jamais éloigner… ». La deuxième est celle consistant à substituer le terme que l'apprenant voulait créer sans être sûr de son orthographe. C'est celle-ci : « il ne faut jamais mettre de loin… »

Pour permettre aux apprenant à bien fixer cette règle, l'enseignant peut créer une situation où les apprenants peuvent l'employer. Il peut donner des phrases contenant un mot et leur demande de remplacer ce mot par sa définition. Par exemple, il peut leur demander de remplacer le mot bibliothèque par sa définition dans : « Paul a oublié son téléphone dans la bibliothèque ». Les apprenants peuvent répondre ainsi : « Paul a oublié son téléphone dans la maison où on conserve les livres ». Cette technique permettra aux apprenant de ne plus commettre les erreurs liées à la formation des mots.

4.4.2.3. La remédiation immédiate des erreurs d'orthographe

La démarche pour remédier aux erreurs d'orthographe reste celle que nous avons proposée pour les erreurs lexicales. D'abord, il commence par écrire au tableau les phrases contenant les erreurs. Ensuite, il invite les apprenants à les identifier et à les corriger. Puis, il valide les réponses des apprenants et les explique. La dernière étape consiste à donner des travaux visant à intégrer la correction.

Par exemple, pour le mot « fraicheurs » dans « Si vous refusez, il ne reviendra jamais, il ira ailleur, puis chercher des autres filles qui ont des flécheurs. », l'enseignant peut expliquer aux apprenants que le mot « fraicheur » n'a rien à voir avec le mot « flèche ». il les précise que le mot « fraicheur » employé dans cette énoncé signifie une apparence brillante tandis que le mot « flèche » signifie un bâtonnet pointu qu'on lance avec un arc. Après il leur donne des exercices où ils emploient les deux mots pour intérioriser leur différence.

4.4.3. La remédiation différée

4.4.3.1. La remédiation différée à des erreurs morphosyntaxiques

Pour des erreurs dont le traitement ne peut pas se faire et terminer en classe sans impacter le temps réservé aux autres leçons, l'enseignant peut les traiter au fur et en mesure du temps en proposant à l'apprenant des activités à faire. Les erreurs syntaxiques que nous avons analysées sont de deux types : les erreurs morphologiques et les erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques.

Au niveau morphologique, voici quelques activités que l'enseignant peut donner aux apprenant résoudre les problèmes causés les erreurs morphologiques :

Pour les erreurs de conjugaison, il peut donner aux apprenants un devoir à domicile dont la question consiste à conjuguer les verbes qui se comportent comme « enlever ». Ici, il peut leur proposer les verbes : acheter, lever, élever, répéter. Pour les aider à maitriser la conjugaison des verbes du troisième groupe, il peut donner une question consistant à chercher d'autres verbes qui se terminent par –er, mais qui ne se conjuguent ni comme le verbe enlever, ni comme les verbes du premier groupe. Les apprenants pourront trouver le verbe « aller » pour cette dernière question.

Pour les erreurs d'accord, il donner un devoir comportant la question suivante :

Après avoir expliqué comment on accorde les verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir », produisez un texte de 5à 10 lignes dans lequel vous raconté vos ambitions avant d'être orienté en section de langues. Cette question permettra à l'apprenant faire des recherches pour remédier lui-même à ses erreurs. Il lui sera facile de bien fixer la règle par application de la règle trouvée par lui-même à la production d'un texte qu'il va montrer à l'enseignant.

Au niveau des erreurs liées à l'organisation des unités linguistiques, l'enseignant peut donner les activités suivantes :

Pour la conjugaison, il peut donner des activités visant à intérioriser la concordance de temps selon l'organisation de la phrase. Ces activités doivent comprendre les éléments qui causent la difficulté chez les apprenants. Par exemple, après la correction de l'erreur de conjugaison du verbe « présenter » dans « Mon objectif de cette petite lettre est de vous présentez ce que parle dans ce petit poème d'Ode à cassandre », pour que les apprenants intériorisent la règle d'emploi de l'infinitif, l'enseignent donne beaucoup d'exercices où les apprenants vont employer les verbes à l'infinitif. Ces exercices doivent avoir comme contenu les phrases où

les apprenants seront appelés à employer les pronoms suivis de verbes à l'infinitif. Cela permettra aux apprenants de ne plus commettre les mêmes erreurs dans les évaluations ultérieures.

Voici un exemple d'activités que l'enseignant peut donner aux apprenant comme devoirs à domicile pour résoudre le problème causé par l'emploi des pronoms suivis de l'infinitif.

Mettez les phrases suivantes au discours indirect.

Le directeur nous a dit : « respectez-vous les uns des autres »

Réponse attendue : le directeur nous a dit de nous respecter les uns des autres

Arrivé à la maison, l'apprenant va faire l'exercice en appliquant l'explication qui a été donnée par l'enseignant pendant les erreurs de cours. Cela lui permettra de comprendre de plus la règle, car il peut demander l'aide aux autres s'il n'avait pas bien compris la règle lors de l'explication en classe.

4.4.3.2. La remédiation différée aux erreurs lexicales et orthographiques

Nous avons combiné les deux types d'erreurs car ils exigent les mêmes activités pour être traitées. Pour remédier aux erreurs lexicales et orthographiques, l'enseignant peut donner des travaux visant à enrichir le répertoire lexical de ses apprenants et à améliorer l'orthographe des mots. Il s'agit de :

-donner un exercice comportant une liste de mots à utiliser pour compléter un texte à trous

- donner des travaux de lecture

- rédiger le résumé du livre lu.

Avec le premier travail, l'apprenant va trouver l'occasion pour consulter le dictionnaire afin de voir la place qui convient à chaque mot selon le sens de la phrase. Le deuxième va permettre aux apprenants de trouver de mots nouveaux et de chercher leurs significations en servant du dictionnaire. Le troisième leur permet de s'approprier les mots nouveaux en les employant dans une situation de communication.

4.4.3.3. La remédiation aux erreurs liées à la situation d'énonciation

Au cours de notre analyse, nous avons trouvé que les erreurs liées à la situation d'énonciation sont nombreuse par rapport aux autres types. Le constant est que ces erreurs font preuve de la non habituation des apprenants aux exercices de rédaction. La première activité à faire est d'organiser des séances réservées aux leçons de rédaction. Au cours de ces leçons, l'enseignant peut insister sur la progression thématique, la cohérence et la cohésion textuelle et les connecteurs logiques. L'enseignement de la progression thématique vise à éviter que les apprenants mélangent les idées qui n'ont pas de rapports sémantiques. Il permettra aussi à garder la cohérence des idées car le respect la progression thématique permettra à l'apprenant de ne pas introduire une idée qui n'a rien à voir avec l'idée de départ.

Au cours de l'enseignement de la cohésion textuelle, l'enseignant va insister sur les éléments qui favorisent l'union des parties du texte à produire. Ces éléments sont des connecteurs logiques. Ces derniers permettent de passer d'une idée à l'autre sans couper le fil de la rédaction. Donc, ils ont d'unir les idées agencées pendant la rédaction.

Après avoir installé ces notions chez l'apprenant, l'enseignant peut multiplier les exercices de rédaction pour aider les apprenants à développer les compétences rédactionnelles.

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

Nous nous sommes investi dans la réalisation de ce travail dans le but d'analyser les erreurs commises en français écrit par les apprenants de la classe de deuxième année en section de langues des établissements de la DCEN Mpinga-Kayove. Cette analyse ne se limite pas à détecter les types d'erreurs commises par les apprenants, mais aussi à leur explication pour proposer les stratégies de leur remédiation. Nous pouvons affirmer que ce but a été atteint dans la mesure où nous avons donné la théorie de remédiation ainsi que son application aux types d'erreurs trouvées sur les copies des apprenants.

Ce but a été atteint après la vérification des hypothèses que nous avons formulées avant de commencer le travail. La première disait que L'identification et la description des erreurs de compétence commises par les apprenants permet à l'enseignant et aux apprenants de bien évoluer dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle a été confirmée car nous avons vu que l'analyse des erreurs de compétence trouvées sur les copies des apprenants permet à l'enseignant et aux apprenants de surmonter les difficultés causées par ces erreurs par remédiation.

La deuxième hypothèse disait que les erreurs en français écrit sont dues au fait que les apprenants n'ont pas leurs prérequis pour faire un exercice de rédaction en français, ce qui les pousse à réfléchir en kirundi et à traduire leurs idées en français. Cette hypothèse est aussi confirmée car les résultants de notre analyse ont montré que les apprenants commettent des erreurs de traduction du kirundi en français.

La troisième et dernière hypothèse précisait qu'habituer les apprenants aux exercices de rédaction pourrait contribuer à l'éradication ou à la diminution des erreurs en production écrite. Cette hypothèse a aussi été confirmée car l'analyse que nous avons faite nous a montré qu'il y a des erreurs qui sont dues au fait que les apprenants sont habitués aux activités de rédaction.

La vérification de ces hypothèses a été faite grâce à la façon dont nous avons organisé notre travail. Nous l'avons organisé en quatre chapitres répartis en deux parties équilibrées. La première partie était consacrée au cadre théorique et méthodologique, tandis que la deuxième est réservée à l'analyse des erreurs et leurs stratégies de remédiation.

Dans la première partie, nous avons consacré le premier chapitre aux théories didactiques et d'analyse des erreurs. Il s'agissait dans le premier temps de définir les notions utilisées dans

le domaine d'enseignement comme les termes enseignement, didactique, méthodologie, méthode, procédés, etc. Le premier chapitre traite également la théorie en rapport avec l'analyse des erreurs en insistant sur la distinction entre erreur et faute et la théorie de l'analyse des erreurs.

Dans le deuxième chapitre, il a été développé le cadre méthodologique de notre étude. Il est subdivisé en deux parties à savoir la problématisation de notre étude et la méthodologie de collecte de données et d'analyse d'erreurs. Pour cette dernière partie, nous rappelons que les outils qui nous ont servi à collecter les données est la grille d'observation de classe et la grille d'analyse des copies des apprenants. La collecte des données a été faite en deux temps à savoir le temps d'observation de classe et le temps d'analyse des copies des apprenants.

Dans la deuxième partie, le troisième chapitre consiste à présenter et analyser les erreurs collectées les attitudes observées en classe. En premier lieu, il s'agissait de présenter les évaluations sur lesquelles portaient les erreurs que nous avons analysées. En deuxième lieu, il était question de décrire et d'expliquer les erreurs rencontrées sur les copies des apprenants.

Le dernier chapitre consiste au traitement des erreurs analysées au troisième chapitre. Il comprend en première partie la théorie de remédiation aux erreurs, et son application aux erreurs analysées dans le précèdent chapitre.

L'accomplissement de ce travail nous a permis de découvrir l'importance directe de l'analyse des erreurs dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. Cette importance se matérialise en deux objectifs principaux. Le premier vise à savoir les obstacles de progression dans l'enseignement-apprentissage des langues. Le deuxième vise à expliquer l'origine de ces obstacles en vue de chercher les moyens qui permettent de les surmonter. Ce sont ces deux objectifs que tout enseignant du français langue étrangère doit se fixer dès le début de son emploi pour aider ses apprenants au cours de leur apprentissage. Cela lui permet d'agir et de réagir en cas de l'apparition des erreurs dans le but de trouver une méthodologie visant à la réussite de ses apprenants. La réussite en apprentissage d'une langue ne se mesure pas par les points obtenus dans l'évaluation, mais par l'acte de communication que pose l'apprenant.

Au cours de la réalisation de ce travail, nous nous sommes servi des copies de situation d'intégration pour mesurer le degré de réussite en expression écrite du français chez les apprenants de la classe de deuxième année langues de la DCEN Mpinga-kayove. Nous

pouvons dire que ce type d'évaluation est plus efficace pour voir si l'apprenant est capable d'utiliser la langue dans la résolution des problèmes de la vie courante.

Lors de notre analyse, nous avons constaté que les apprenants de la classe de deuxième année post fondamentale commettent des erreurs morphosyntaxiques, lexicales, orthographiques et des erreurs liées à la situation d'énonciation. Ces erreurs ont été identifiées grâce à une grille d'analyse que nous avons forgée avant de commencer notre travail. Du point de vue morphosyntaxique, les erreurs commises les plus fréquentes sont de deux catégories à savoir : les erreurs morphologiques et les erreurs d'organisation des unités linguistiques. A l'intérieur de chaque catégorie, il y a des sous-catégories dont certaines peuvent être traitées par remédiation immédiate, et d'autres par la remédiation différée. Dans la catégorie d'erreurs morphologiques, nous y avons trouvé les erreurs de conjugaison et les erreurs d'accord. Toutes les deux sous-catégories peuvent être traitées par remédiation immédiate par l'apprenant ou par l'enseignant. Quant aux erreurs liées à l'organisation d'unités lexicales, nous avons vu que certaines erreurs peuvent être éradiquées par remédiation immédiate externe (par l'enseignant ou autre personne), et d'autres par la remédiation différée selon leur degré de complexité.

Du point de vue lexical, nous avons identifié les erreurs d'emploi inadéquat des mots et les erreurs morphologiques. Ces deux catégories d'erreurs peuvent être soumises à la remédiation immédiate (par l'apprenant ou par l'enseignant) ou à la remédiation différée (par l'enseignant ou par un maitre spécialisé). Concernant la remédiation immédiate par l'apprenant, nous avons vu que l'apprenant peut remédier aux erreurs d'emploi inadéquat des mots par la recherche des significations dans le dictionnaire du mot employé incorrectement et de son corrigé. Cela lui permet de saisir les contextes d'emploi des deux mots. Quant aux erreurs morphologiques, nous avons vu que l'apprenant peut y remédier en consultant le dictionnaire pour voir si le mot qu'il crée par dérivation existe. Pendant la rédaction, nous avons suggéré que l'apprenant puisse utiliser d'autres moyens pour exprimer l'idée dont il voulait exprimer au lieu d'employer le mot inexistant. Il peut par exemple utiliser sa définition, la substitution du mot par un autre de même sens.

Lorsque la remédiation immédiate est faite par l'enseignant, nous avons vu que l'enseignant peut intervenir pour remédier les erreurs morphologiques. Les erreurs d'emploi inadéquat de mots sont à traiter par l'apprenant qui s'engage à les surmonter ou par l'enseignant de façon différée. Concernant les erreurs morphologiques, l'enseignant peut mettre au tableau les

phrases contenant l'erreur et passer au traitement avec les apprenants. Il terminera le travail avec les exercices de fixation.

Quant à la remédiation différée, nous avons vu que l'enseignant peut proposer des activités que les apprenants peuvent faire à leurs domiciles pour surmonter les difficultés causées par les erreurs lexicales. Ces activités consistent à intérioriser la règle proposée après la correction de l'erreur. Nous avons suggéré que l'enseignant puisse donner des textes à trous, des travaux de lecture et de résumé des livres lus comme activités permettant d'augmenter le vocabulaire des apprenants.

Du point de vue orthographique, nous avons trouvé les erreurs de transposition de l'oral à l'écrit et les erreurs d'emploi des homophones. Toutes ces catégories peuvent être traitées par la remédiation immédiate ou différée. Concernant la remédiation immédiate par l'apprenant aux erreurs de transposition de l'oral à l'écrit, nous avons suggéré que l'apprenant puisse employer le mot corrigé par l'enseignant dans diverses situations pour l'intérioriser dans sa mémoire. Si leur remédiation émane de l'engagement de l'enseignant, la remédiation peut suivre la même démarche que celle proposée aux erreurs lexicales.

S'agissant des erreurs liées à l'emploi des homophones, l'apprenant peut y remédier en faisant beaucoup d'exercices où il emploie les mots homophones dans différents contextes. Cela lui permet de maitriser leur différence. La remédiation immédiate ou différée par l'enseignant est faite en suivant la démarche proposée aux erreurs lexicales.

Concernant les difficultés inventoriées dans ce mémoire, nous avons vu qu'il y a des comportements des enseignants et des apprenants qui sont à l'encontre de ceux souhaités pour favoriser la correction de l'erreur produite pendant la leçon. À cela nous proposons quelques activités à l'endroit des partenaires de l'éducation.

Au ministère ayant l'éducation nationale et de la recherche scientifique dans ses attributions :

-il faut organiser des formations continues pour les enseignants de français en vue de les doter les savoirs de traitement des erreurs.

-il faut équiper les écoles en matériel didactiques (équiper les bibliothèques en livres de lecture)

Aux responsables des écoles :

-il faut visiter les enseignants pour voir s'ils appliquent les méthodologies actuelles d'enseignement.

-il faut organiser des séances d'échanges sur les pratiques de classes de langues.

Aux enseignants de français :

-il faut s'intéresser à l'étude des causes des erreurs commises par les apprenants en vue d'y remédier.

-il faut créer des conditions favorisant la correction la et remédiation aux erreurs commises pendant la leçon.

-se former et s'informer sur les innovations en matière d'enseignement apprentissage du français.

Aux apprenants :

-prendre l'habitude de s'auto-évaluer et s'auto-corriger au cours de leurs apprentissages

-pratiquer le français dans les situations de communications orales et écrites

-pratiquer quotidiennement la lecture.

En définitive, notre travail n'est qu'une ébauche d'un vaste champ qu'est « la pédagogie de l'erreur » dans l'enseignement. Il se limite à identifier, décrire et expliquer les erreurs commises en français écrit en vue de proposer leur remédiation. D'autres chercheurs pourraient s'intéresser à l'analyse des erreurs dans une perspective comparative, c'est-à-dire en essayant de comparer les types d'erreurs plus fréquentes chez les apprenants du milieu urbain et ceux du milieu rural.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Astalfi, J-P., (2003), *L'erreur, Un Outil Pour Enseigner* (5e Ed.), Issy-Les-Moulineaux(France)
2. Bayle, J-L, (2000), Initiation Aux Méthodes Des Sciences Sociales,
3. Beaco J.C. (2010), *La Didactique De La Grammaire Dans L'enseignement Du Français,* Editions Didier, Paris
4. Belgheddouche, A., (2011), « Le « Bon », Le « Mauvais » Elève Et L'enseignant ! Quelles Représentations ? » In *Synergie d'Alger*, N0 12, Pp 47-52
5. Besse, H. Et Porquier R., (1991), *Grammaire Et Didactique Des Langues*, Didier Hatier
6. Bogaards, P., (1994), *Le Vocabulaire Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères*, Editions Didier, Paris
7. Brown, H. (2000), *Principles Of Language And Teaching*. England: Longman
8. Cabassut, E., (2003), *De La Linguistique Des Fautes A Une Didactique Multilingue* (These De Doctorat), Université De Marc Bloch, Strasbourg
9. Gallisson, R. Et COSTE, D., (1976), *Dictionnaire De Didactique Des Langues*, Hachette, Paris
10. Combettes, B. (1988), *Pour Une Grammaire Textuelle : La Progression Thématique*, Boeck, Bruxelles
11. Corder, P. (1981), *Error Analysis And Interlanguage*, Oxford University Press, London
12. Corder, S. P., (1967) "The Significance Of Learner's Errors" In *IRAL: International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching*;
13. Cuq, J.P (1996), *Une Introduction A La Didactique De La Grammaire En Français Langue Etrangère,* Edition Didier, Paris
14. Cuq, J-P., (2003 : 97) , Didactique de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International
15. Cuq, J-P. Et Gruca, I., (2005), *Cours De Didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde,* PUG, Paris
16. Cyr, P. Et Germain, C. (2004), *Didactique Des Langues Etrangères : Les Stratégies D'apprentissa*ge, Editions CEC, Québec
17. De Landeshere, G. (1980), Evaluation Continue Et Examen, Précis De Docimologie,

18. Dehon, A. Et Al., (2009), La Remédiation Immédiate : Fascicule Pour L'enseignant, Institut D'administration Scolaire, Université De Mons
19. Denis, G. (1972), *Linguistique Appliquée Et La Didactique Des Langues*, Colin Paris
20. Genouvrier, E. Et Peytard, J., (1970), Linguistique Et Enseignement Du Français, Librairie Larousse, Paris
21. Gracia, P.L., (2015), « Analyse Des Erreurs » In ELAN-Afrique, (2015), *Didactique Du Bi-Plurilinguisme En Afrique : Apprendre En Langues Nationales Et En Français*, Edition Des Archives Contemporaines (EAC)
22. Hakizimana, V., (2005) Intitulé *Niveau En Français, Langue Etrangère Des Elèves De 10^{e} ; Cas De La Classe De 10^{e} B Du Lycée Municipal De Cibitoke. Application De Test Adapté De Christine Tagliante* Université Du Burundi, Bujumbura
23. Javau, C., (1972), *Enquête Par Questionnaire*, EUB, Bruxelles
24. Jeandillou, J.F, (1997) *L'analyse Textuelle*, Armand-Colin, Paris
    Labor, Bruxelles
25. Le Goffic, P., (1993), *Grammaire De La Phrase (5^{e} Ed*.), Hachette Paris
26. Lokman, D., « De La Faute A L'erreur : Une Pédagogie Alternative Pour Améliorer La Production Ecrite En FLE », *Synergies Turquie* N° 2 - 2009 Pp. 125-138
27. Martinet,J.(Dir) Et Al,( )*De La Théorie Linguistique A L'enseignement De La Langue*, Presses Universitaire De France
28. Maulini, O., (1998), « Le « Bon Maître » : Compréhensible Et Compréhensif » In *Journal De l'Institut Jaques-Dalcroze*, No. 11, P. 8-13
29. Mboninyibuka, T., (2015), *La Non Maitrise Du Français Comme Facteur De L'échec Au Test National De 10^{e} : Etude Menée Auprès Des Elèves De 10^{e} Année A L'école Normale De Mweya Et Au Collège Communal De Butezi Dans La Direction Provinciale De L'enseignement De Gitega*, Université Du Burundi, Bujumbura
30. Nahigombeye, D., (2012), *Analyse De Performances Des Elèves En Expression Ecrite A Travers La Rédaction ; « Etude Menée Dans Les Classe De 10^{e} De La D.P.E Bururi »*, Université Du Burundi, Bujumbura
31. Ndayisenga, J., (2012), *Analyse De Performances Des Elèves En Expression Ecrite En Français : « Etude Menée Dans Les Classes De Troisième Lettres Modernes De La D.P.E Muramvya*, Université Du Burundi, Bujumbura
32. Nduwingoma, P., (2018) « Analyse De Sujets D'évaluation En Français Dans Des Ecoles Fondamentales Au Burundi » R*evue Universitaire Des Sciences De l'Éducation*, N°10, Pp 43-63

33. Ngendakumana W, (1999), L'impact Du Français, Langue D'enseignement, Sur La Réussite Scolaire, Bujumbura, Université Du Burundi
34. Ngezahayo F., (2012), *L'analyse Des Fautes D'orthographe En Français : « Points De Vue Des Enseignants De 10e Année De La D.P.E Mwaro*, Université Du Burundi, Bujumbura
35. Niyongabo, M-F, (1999), *Sémio-Syntaxe Comparée Du Français Et Du Kirund*i, Université François Rabelais De Tours, Paris
36. Norrish, J., (1997), *Language Learners And Their Errors*, Macmillars Publishers Ltd, Landon And Basingstoke
37. Nyabenda J., (1991), *« Les Morphèmes Connecteurs Du Français Et Du Kirundi : « Essai D'analyse Contrastive »* Bujumbura, Université Du Burundi
38. Perdue, M., (1980), « L'analyse Des Erreurs : Un Bilan Pratique. » In *Langages. Apprentissage Et Connaissance D'une Langue Etrangère*. 14e Année, N°57, Pp. 87-94 ;
39. Porquier, R. Et Frauenfelder, U. (1980). « Enseignants Et Apprenants Face A L'erreur, Ou De L'autre Côté Du Miroir ». *Le Français Dans Le Monde*, No. 154, P. 29-36
40. Puren, C. (1988), *Histoire Des Méthodologies D'enseignement Des Langues Vivantes* Nathan-CLE International, Paris
41. Tagliante, C., (2006), *La Classe De Langue*, CLE International, Paris
42. Tamassone, R., (2002), *Pour Enseigner La Grammaire*, Delagrave, Paris
43. Tamine, J-G., (2004), *Pour Une Grammaire De L'écrit,* Saint Etienne, Paris
44. Vigner, G. (2001), *Enseigner Le Français Comme Langue Seconde*, CLE International, Paris
45. Karaagac (2006), « Définition Et Utilisation De La Notion De « Faute » Et D'« Erreur » Dans L'enseignement De La Langue Française » In *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, S.125-132
46. Vigner, G. (2014), *Grammaire En FLE*, Hachette, Paris
47. Wardhaugh, R., (1970), *The Contrastive Analysis Hypothesis*, Sn Francisco, California
48. OLLER ET ZIAHOSSEINY (2006), "The Contrastive Analysis Hypothesis And Spelling Errors" In *Language Learning* Pp. 1-16
49. Xiaohua Ying, (2014) « Approche Cognitive En Didactique Des Langues : Analyse Et Interprétation D'erreurs Ecrites Prototypique En Français Langue Etrangère Par Des Apprenants Chinois Et Remédiation » Thèse De Doctorat, P 50

SITES VISITES

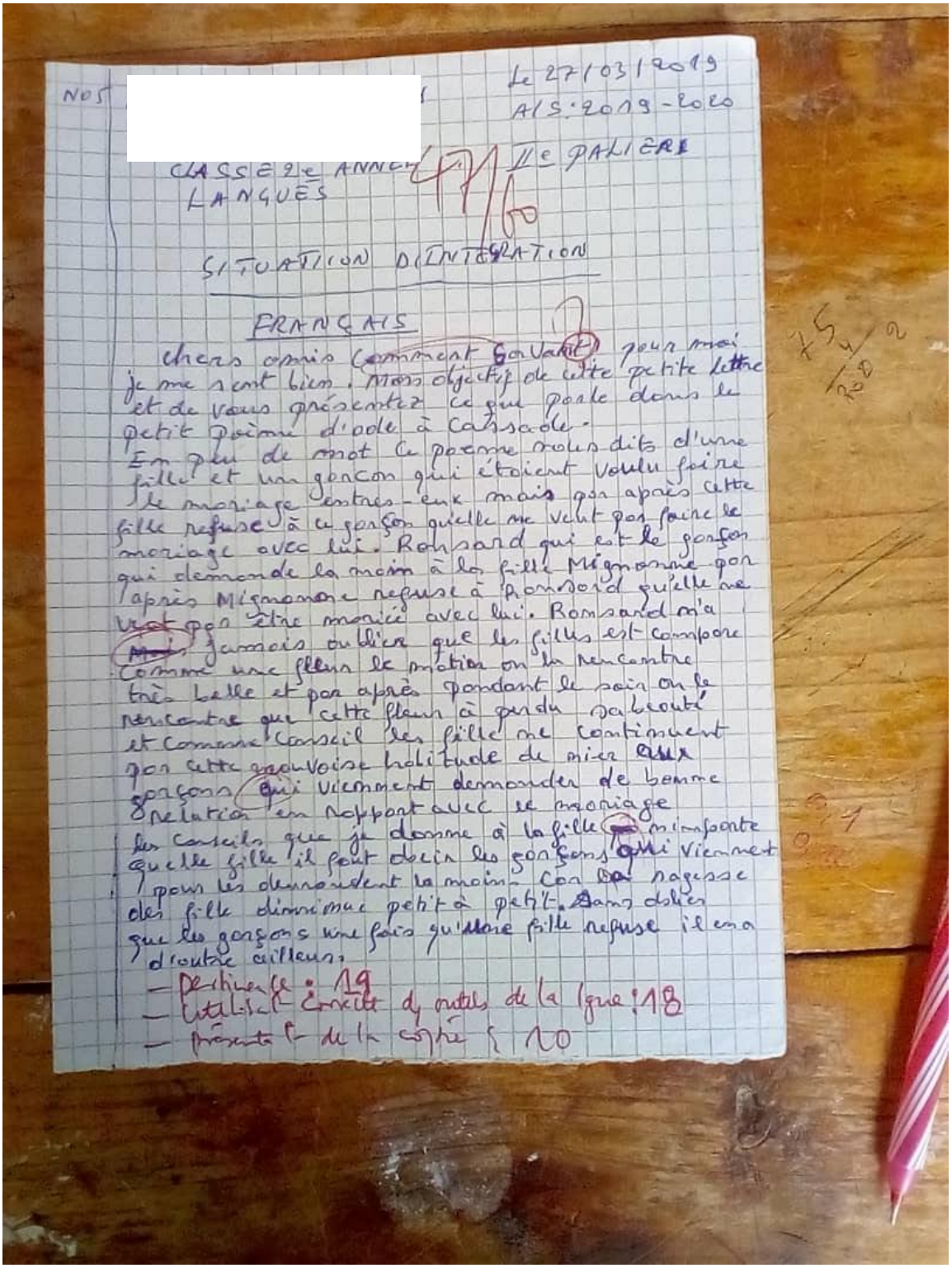
Germain Claude, didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée (pdf) http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf consulté le 09/05/2020 à 10h05min

Pascal Duplessis, l'objet de didactique des langues et leurs trois heuristiques (pdf) https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document consulté le 09/05/2020 à 15H34min

Arnaud Dehon et Antoine Derobertumasure, outil de remédiation immédiate https://www.researchgate.net/publication/215477083_Outils_de_remediation_immediate_pour_plus_d%27efficacite_et_d%27equite_dans_le_processus_d%27enseignement_a_l%27ecole_fondamentale

Saïd Tasra, Pédagogie, didactique générale et didactique, Disciplinaire, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812/document consulté le19/10/20202 à 16h

Annexes



NOS [redacted]

Le 27/03/2019
A/S: 2019-2020

CLASSE 2e ANNEE LANGUES — IIe PALIERE

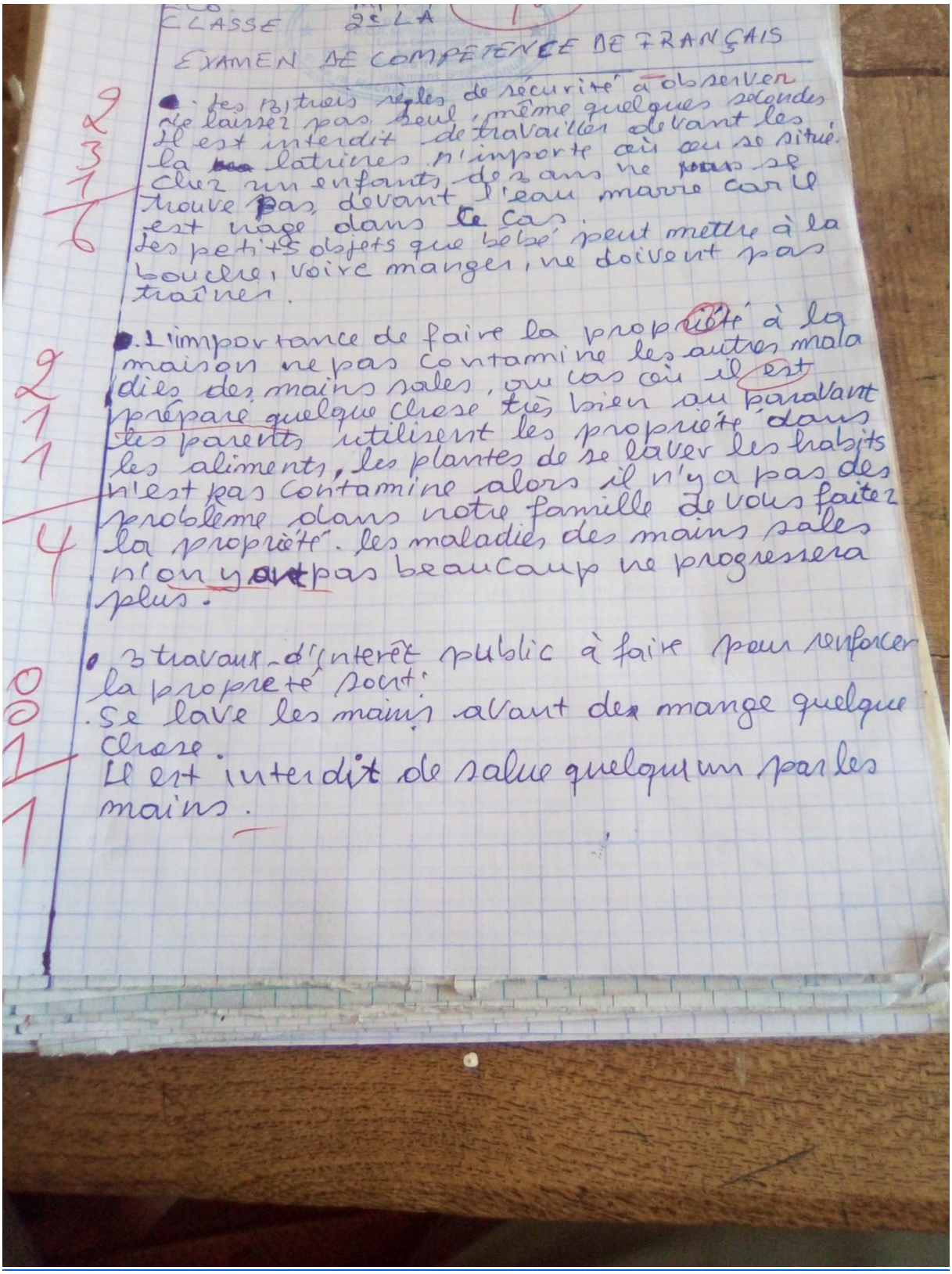
4/6

SITUATION D'INTEGRATION

FRANÇAIS

Chers amis comment ça va ? pour moi je me sens bien. Mon objectif de cette petite lettre est de vous présenter ce que parle dans le petit poème d'ode à Cassandre.
En plus de mot ce poème nous dits d'une fille et un garçon qui étaient voulu faire le mariage entre-eux mais par après cette fille refuse à ce garçon qu'elle ne veut pas faire le mariage avec lui. Ronsard qui est le garçon qui demande la main à la fille Mignonne par après Mignonne refuse à Ronsard qu'elle ne veut pas être mariée avec lui. Ronsard m'a ~~Mais~~ jamais oublier que les filles est comparé comme une fleur le matin on la rencontre très belle et par après pendant le soir on le rencontre que cette fleur à perdu sa beauté et comme conseil les fille ne continuent pas cette mauvaise habitude de mier ~~aux~~ garçons qui viennent demander de bonne relation en rapport avec le mariage les conseils que je donne à la fille m'importe quelle fille il faut obéir les garçons qui viennent pour les demandent la main. Car la sagesse des fille diminue petit à petit. Sans oblier que les garçons une fois qu'une fille refuse il en a d'autre ailleurs.

- Perfection : 19
- Utilisation correcte des outils de la langue : 18
- Présentation de la copie : 10



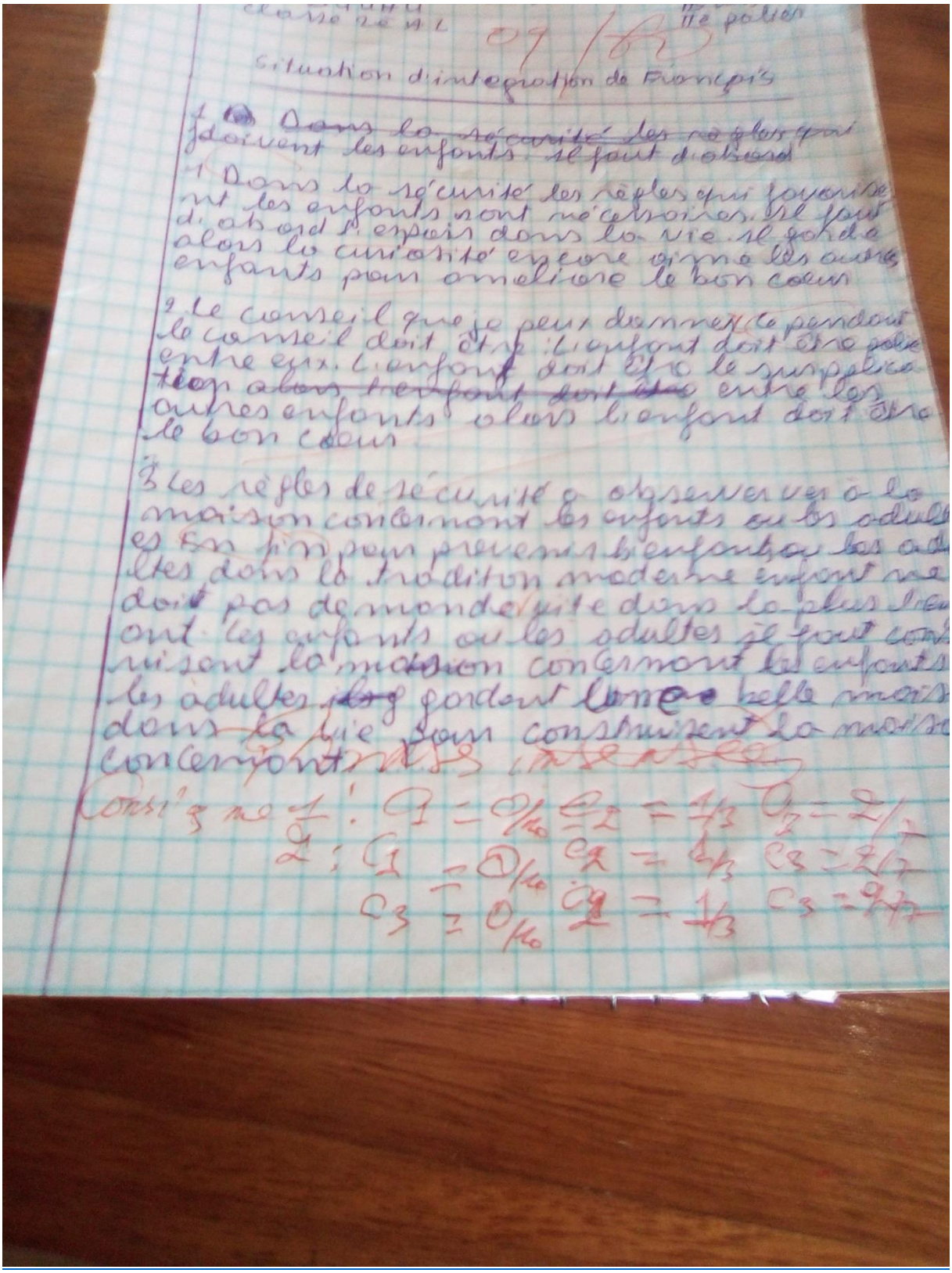
CLASSE 2e LA

EXAMEN DE COMPETENCE DE FRANÇAIS

2 • les trois règles de sécurité à observer ne laisser pas seul même quelques secondes
2 Il est interdit de travailler devant les
3 la latrines n'importe où ou se situe.
1 Chez un enfants de 3 ans ne pas se
1 trouve pas devant l'eau mare car il
6 est nage dans ce cas
les petits objets que bébé peut mettre à la
bouche, voire manger, ne doivent pas
traîner.

2 • L'importance de faire la propreté à la
2 maison ne pas contamine les autres mala
1 dies des mains sales, ou cas où il est
1 prépare quelque chose très bien au paravant
les parents utilisent les propriété dans
les aliments, les plantes de se laver les habits
4 n'est pas contamine alors il n'y a pas des
problème dans notre famille de vous faites
la propriété. les maladies des mains sales
n'on y ont pas beaucoup ne progressera
plus.

0 • 3 travaux d'interêt public à faire pour renforcer
0 la propreté sont:
1 . Se lave les mains avant de mange quelque
chose.
1 Il est interdit de salue quelqu'un par les
mains.



Classe de 6e L 09 / 62 IIe palier

Situation d'integration de Français

1 Dans la sécurité les règles qui favorisent les enfants sont nécessaires. Il faut d'abord l'espoir dans la vie. Il garde alors la curiosité encore vive les autres enfants pour améliorer le bon coeur

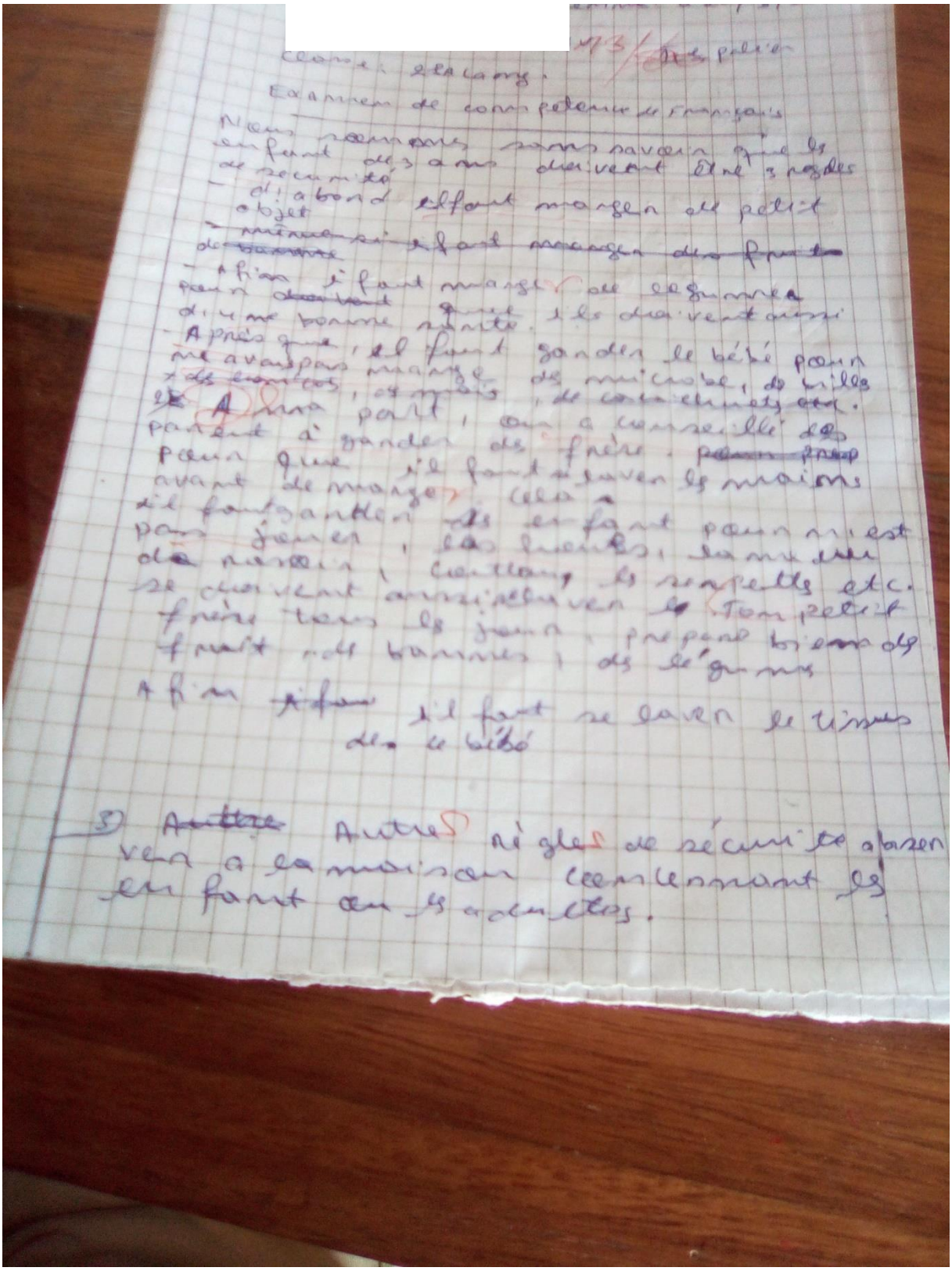
2 Le conseil que je peux donner ce pendant le conseil doit être l'enfant doit être poli entre eux. L'enfant doit être le surplus entre les autres enfants alors l'enfant doit être le bon coeur

3 Les règles de sécurité à observer à la maison concernant les enfants ou les adultes Ces fin pour prévenir les enfants ou les adultes dans la tradition moderne enfant ne doit pas demander vite dans la plus lieu ont les enfants ou les adultes il faut construisent la maison concernant les enfants les adultes gardent belle maison dans la vie pour construisent la maison concernant les enfants

Consigne n°1 : C1 = 0/40 C2 = 1/3 C3 = 2/3

2 ; C1 = 0/40 C2 = 2/3 C3 = 2/3

C3 = 0/40 C2 = 1/3 C3 = 2/3



Classe : 2ème Langue :

Examen de compétence en français

Nous nommons sans savoir que les enfant de 3 ans doivent être à l'école de sécurité

- d'abord l'enfant mangen du petit objet
- ~~mineral il faut manger des fruits de~~
- afin il faut manger des légumes pour ~~devenir~~ qui ils deviennent aussi d'une bonne santé.

Après que, il faut garder le bébé pour ne avant pas manger de microbe, de trille des ~~exercices~~, et après, de ~~contaminés~~.

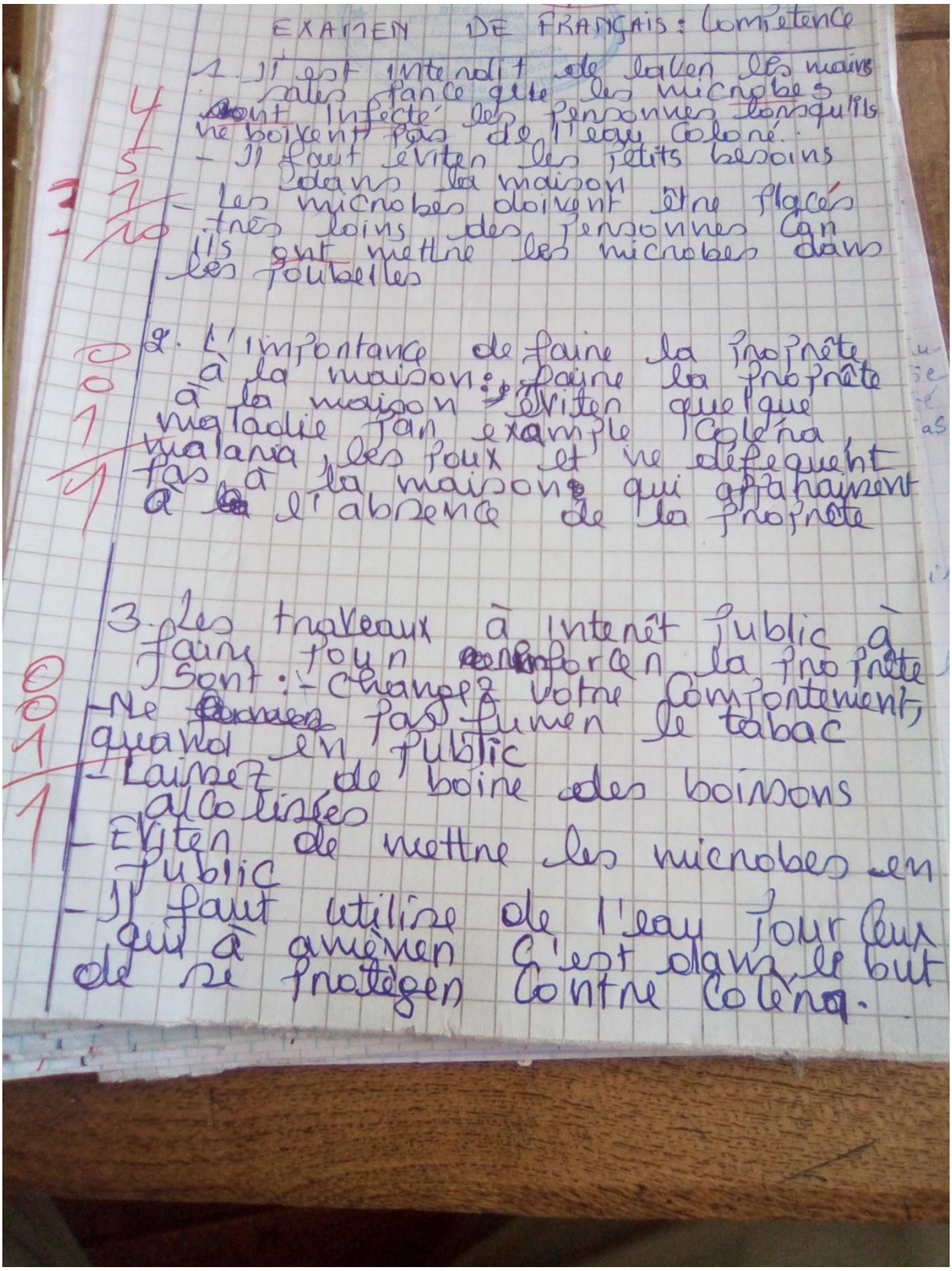
A part, on a conseillé les parent à garder des frère. ~~pour que~~

Pour que il faut se laver les mains avant de manger cela

il faut garder des ~~ce~~ il faut pour ne est pas jeuner, les fruits, la nourriture ~~de~~ nature, certains légumes etc. se doivent aussi nécessaire ~~de~~ pour le frère tous les jours, préparé toujours des fruit et bannes, des légumes

Afin ~~afin~~ il faut se laver les mains de ~~le~~ bébé

5) ~~Autre~~ Autres règles de sécurité à savoir vers à la maison commençant les il faut ou les accidents.

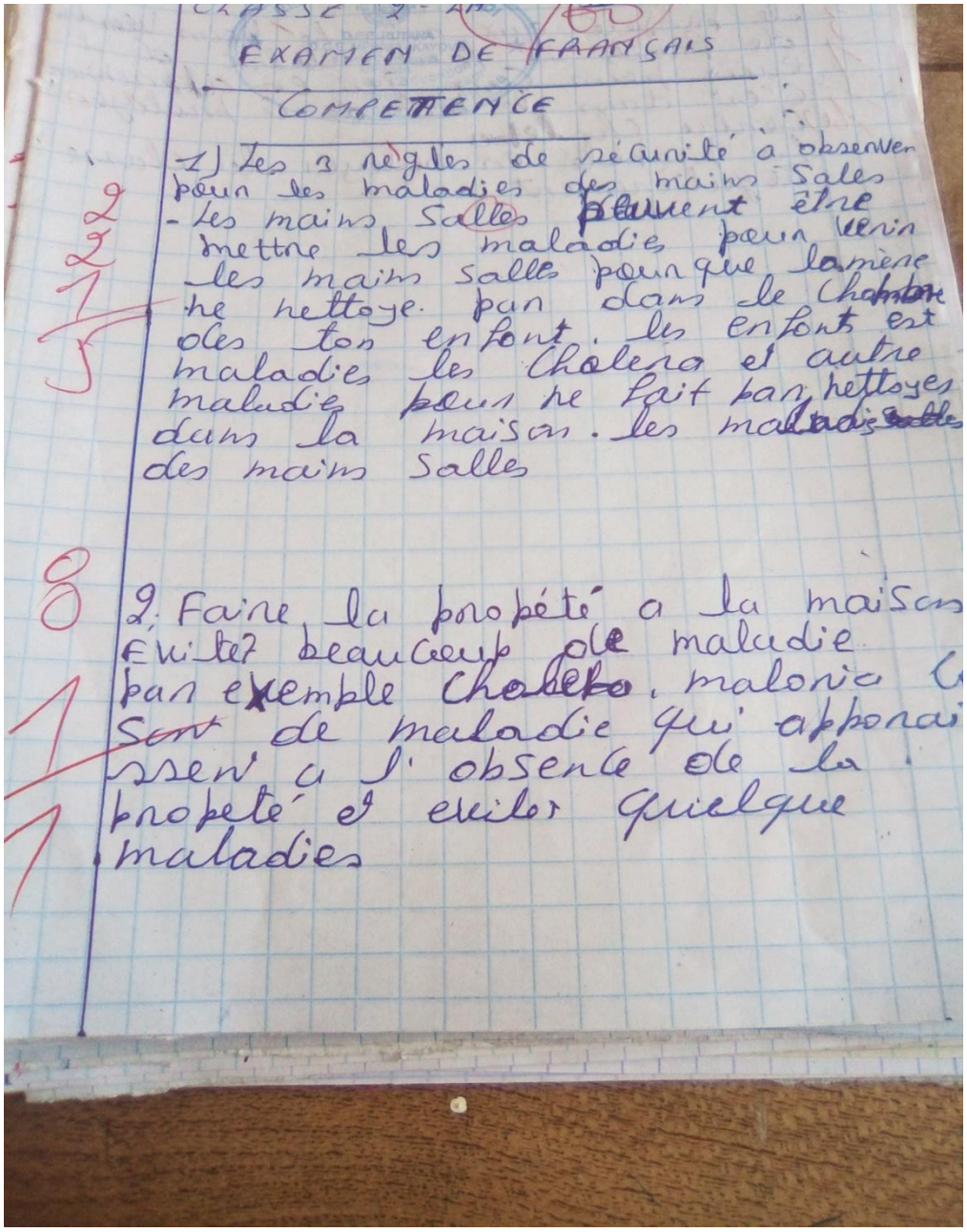


EXAMEN DE FRANÇAIS : Compétence

1. Il est interdit de laver les mains sales parce que les microbes sont infecté les personnes lorsqu'ils ne boivent pas de l'eau Colore.
- Il faut éviter les petits besoins dans la maison
- Les microbes doivent être placés très loins des personnes car ils ont mettre les microbes dans les poubelles

2. L'importance de faire la propreté à la maison : faire la propreté à la maison : éviter quelque maladie par exemple Colera, malaria, les poux et ne développent pas à la maison qui proviennent à l'absence de la propreté

3. Les travaux à intérêt public à faire pour renforcer la propreté sont : - Changez votre comportement,
- Ne fumez pas fumer le tabac quand en public
- Laissez de boire des boissons alcoolisées
- Eviter de mettre les microbes en public
- Il faut utiliser de l'eau pour ceux qui a amènen c'est dans le but de se protégen contre Colera.



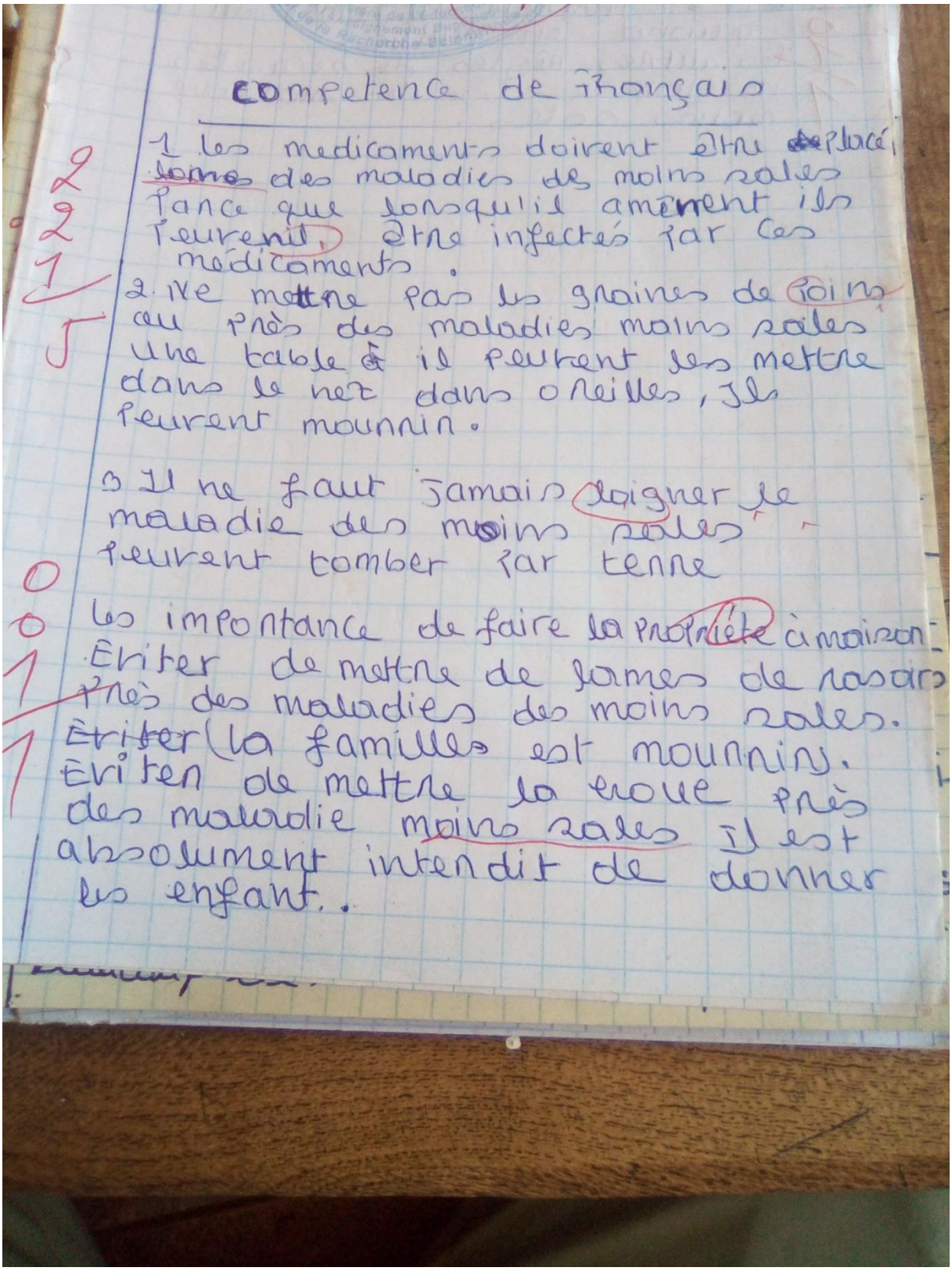
CLASSE 1 AM /60

EXAMEN DE FRANÇAIS

COMPETENCE

1) Les 3 règles de sécurité à observer pour les maladies des mains Sales
- Les mains Salles peuvent être mettre les maladie pour venir les mains salles pour que la mère ne nettoye pas dans le Chambre des ton enfont. les enfont est maladies les Cholera et autre maladie pour ne fait pas nettoyes dans la maison. les maladies des mains Salles

2. Faire la propété a la maison éviter beaucoup de maladie par exemple Cholera, malonia C sont de maladie qui apporai ssent a l'obsence de la propeté et eviter quelque maladies



Competence de français

1 les medicaments doivent être placé loins des maladies de moins sales parce que lorsqu'il amènent ils peuvent être infectés par ces médicaments.

2. Ne mettre pas les graines de foin au près des maladies moins sales une table il peuvent les mettre dans le nez dans oreilles, Ils peuvent mourrir.

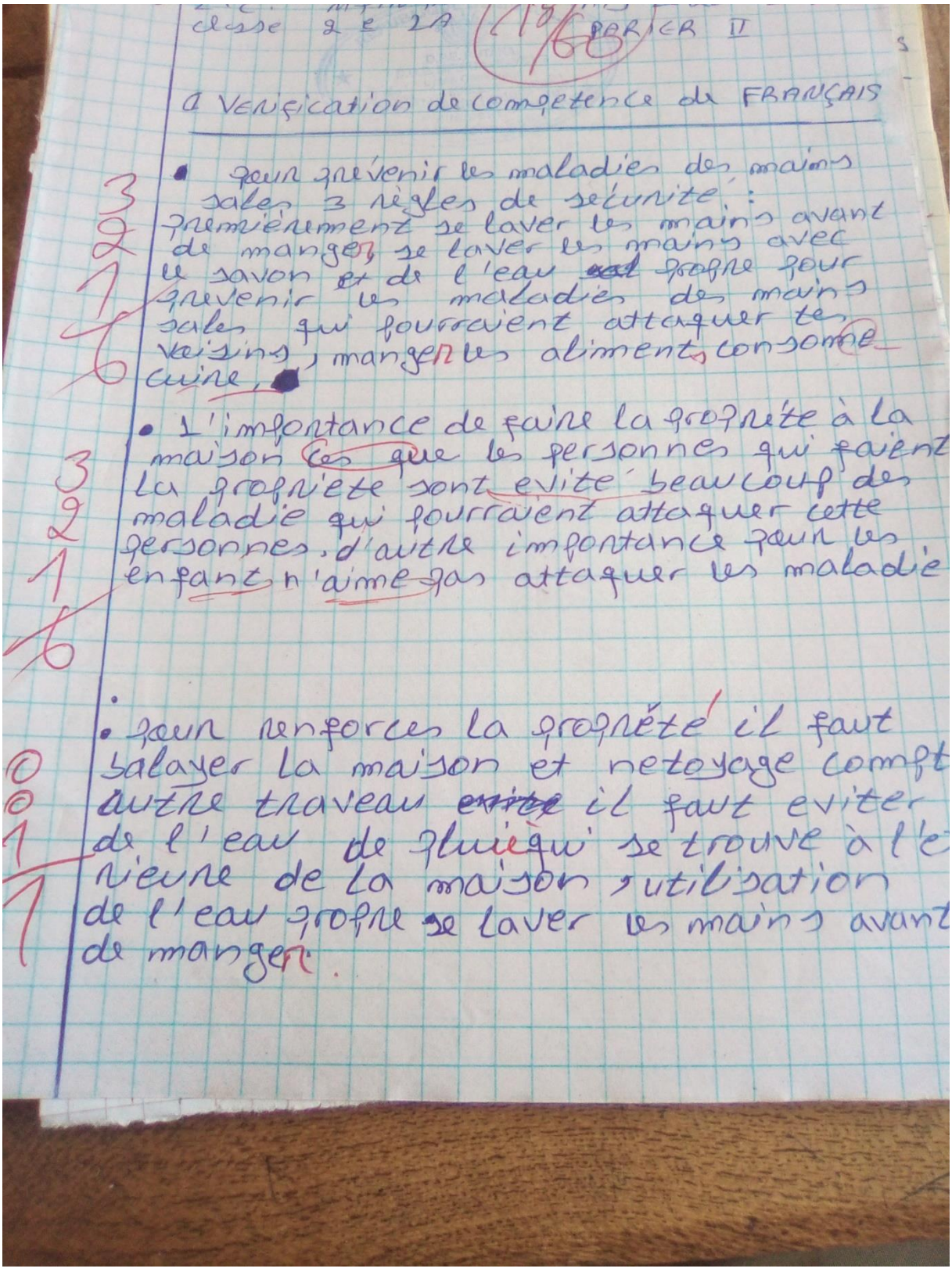
3 Il ne faut jamais soigner le maladie des moins sales peuvent tomber par terre

0 les importance de faire la propriété à maison

1 Éviter de mettre de lames de rasoirs près des maladies des moins sales.

1 ~~Éviter~~ la famille est mourning.

1 Éviter de mettre la route près des maladie moins sales il est absolument interdit de donner les enfant..



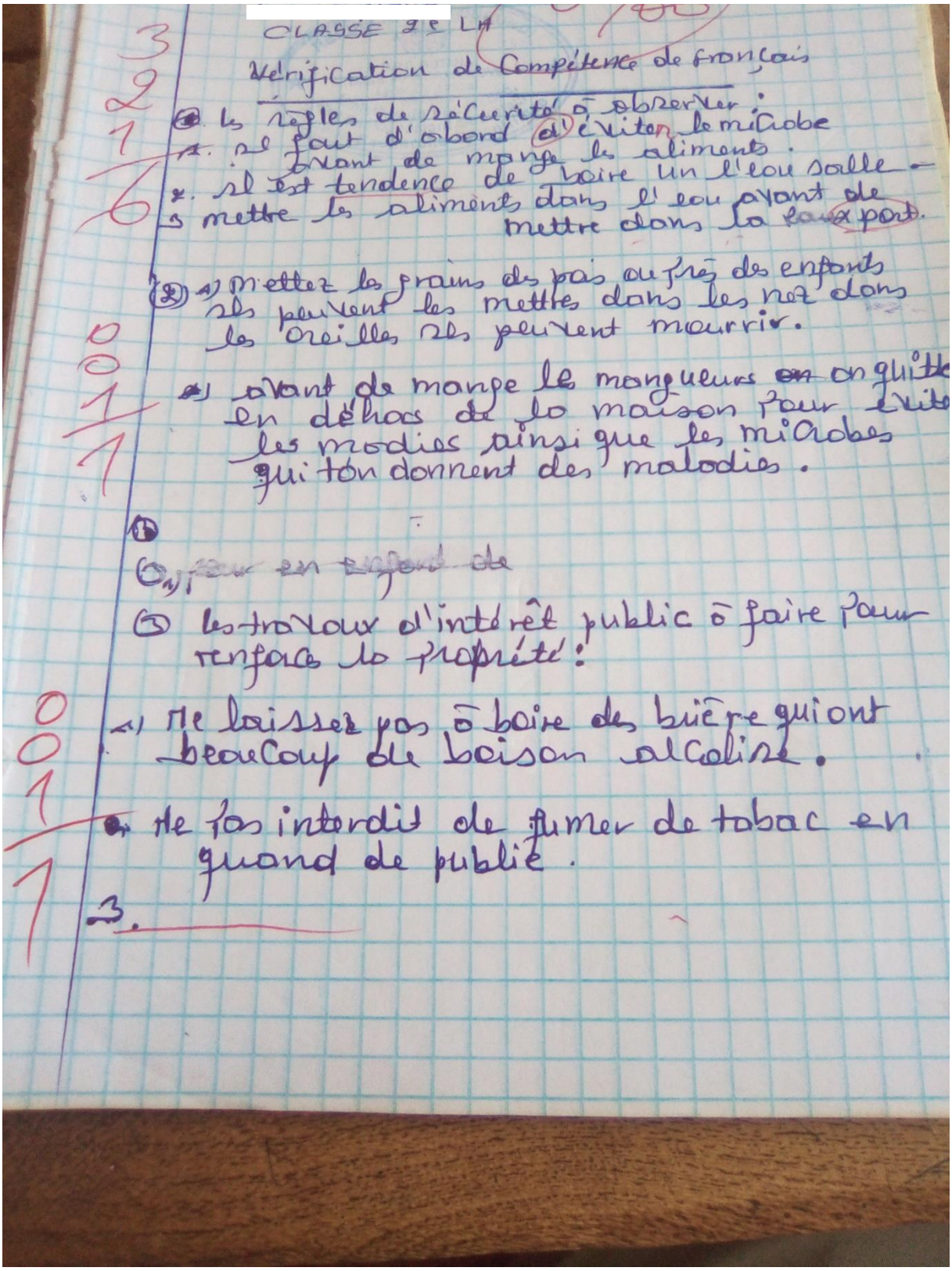
classe 2 E 2A (10/68) DEVOIR II

a VERIFICATION de COMPETENCE de FRANÇAIS

3 • pour prévenir les maladies des mains sales 3 règles de sécurité :
2 premièrement se laver les mains avant
1 de manger, se laver les mains avec
le savon et de l'eau ~~sal~~ propre pour
prévenir les maladies des mains
sales qui pourraient attaquer te,
voisins, manger les aliments consomme
crue.

3 • l'importance de faire la propreté à la
2 maison ~~ces~~ que les personnes qui faient
1 la propriété sont evité beaucoup des
maladie qui pourraient attaquer cette
personnes. d'autre importance pour les
enfant n'aime pas attaquer les maladie

• pour renforces la propreté il faut
0 balayer la maison et netoyage compt
0 autre travaux ~~evite~~ il faut eviter
1 de l'eau de pluie qui se trouve à l'e
1 rieure de la maison, utilisation
de l'eau propre se laver les mains avant
de manger.



CLASSE 2E LM

Vérification de Compétence de français

① Les règles de sécurité à observer :
1. Il faut d'abord éviter le microbe avant de manger les aliments.
2. Il est tendance de boire un l'eau sale - mettre les aliments dans l'eau avant de mettre dans la bouche.

② a) Mettez les grains des pois au près des enfants ils peuvent les mettes dans les nez dans les oreilles ils peuvent mourrir.

a) Avant de manger les mangueurs on quitte en dehors de la maison pour éviter les modies ainsi que les microbes qui ton donnent des malodies.

③

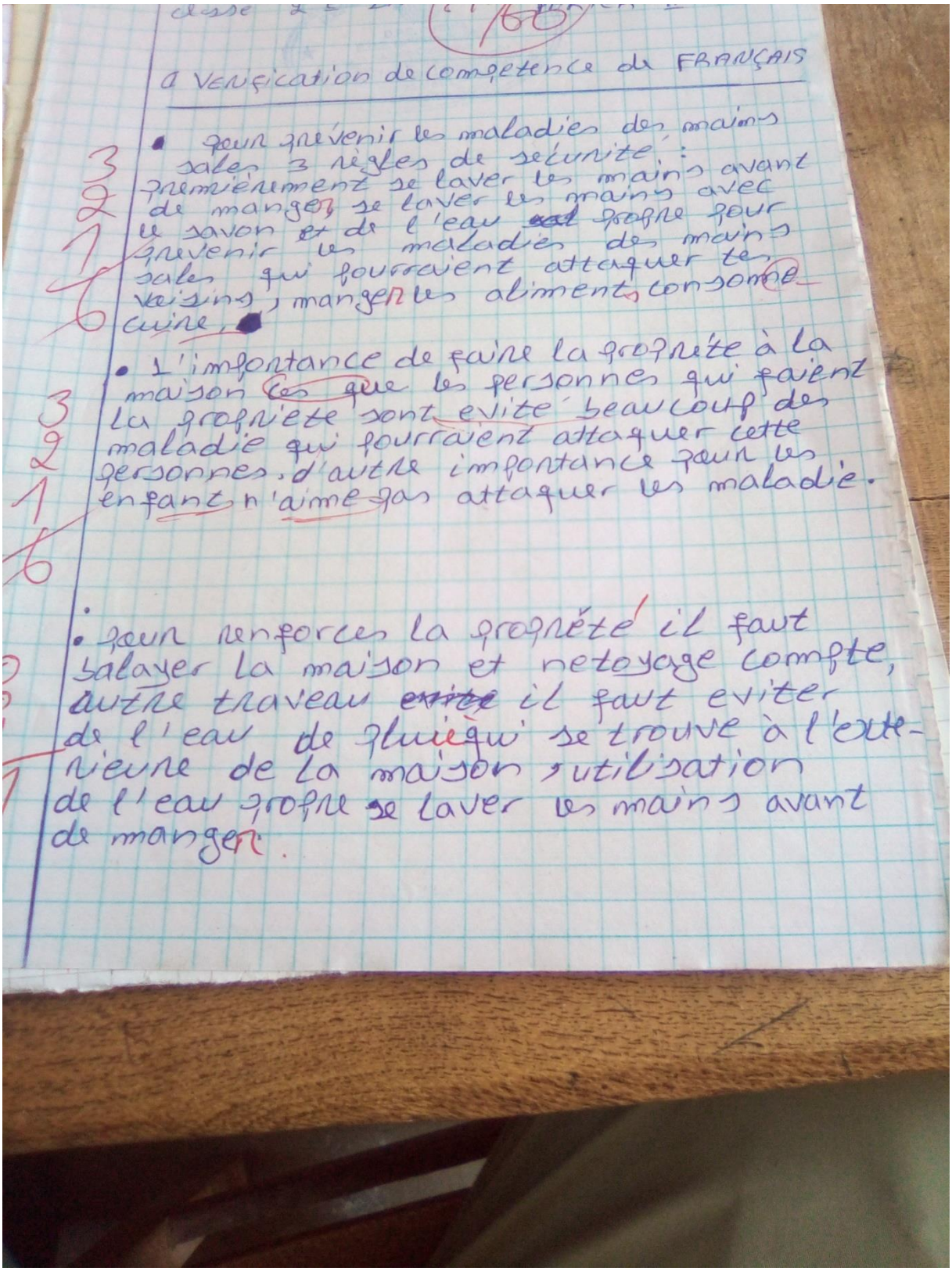
a) pour en enfant de

b) les travaux d'intérêt public à faire pour renforcer la propriété !

a) Ne laissez pas à boire des bière qui ont beaucoup de boisson alcoliser.

b. Ne pas interdit de fumer de tabac en quand de public.

3.



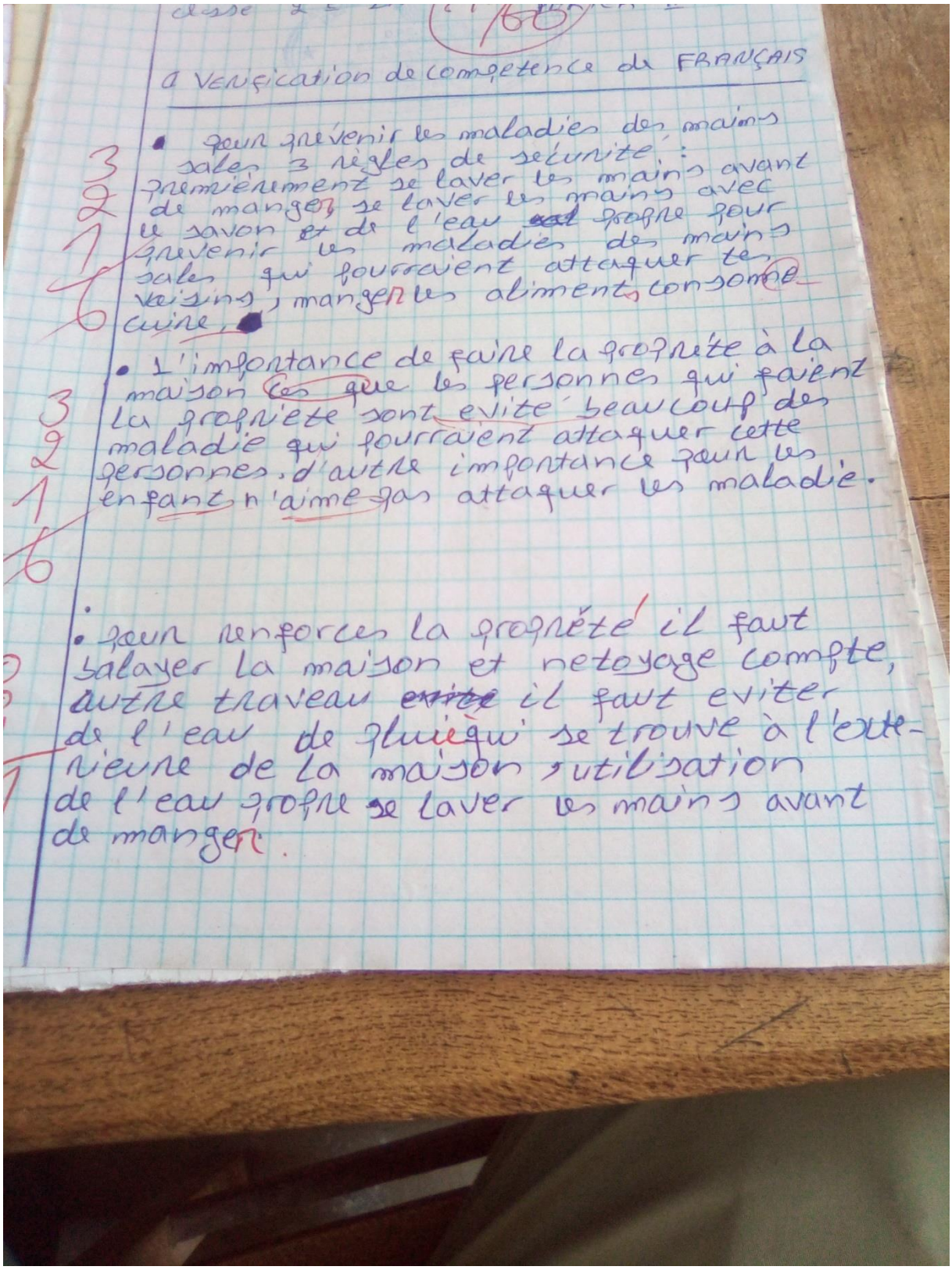
classe 2 (/60)

a Vérification de compétence de FRANÇAIS

3 • pour prévenir les maladies des mains sales 3 règles de sécurité :
2 premièrement se laver les mains avant
1 de manger se laver les mains avec
1 le savon et de l'eau ~~sal~~ propre pour
1 prévenir les maladies des mains
6 sales qui pourraient attaquer les voisins, manger les aliments consommé cuire.

3 • L'importance de faire la propreté à la
2 maison ~~les~~ que les personnes qui font
1 la propriété sont évité beaucoup des
1 maladie qui pourraient attaquer cette
6 personnes. d'autre importance pour les enfant n'aime pas attaquer les maladie.

• pour renforces la propreté il faut
balayer la maison et netoyage compte,
autre travaux ~~entre~~ il faut eviter
de l'eau de pluie qui se trouve à l'exte-
rieure de la maison, utilisation
de l'eau propre se laver les mains avant
de manger.



classe 2 (/60)

a VERIFICATION de COMPETENCE de FRANÇAIS

3 2 1 6

- pour prévenir les maladies des mains sales 3 règles de sécurité : premièrement se laver les mains avant de manger, se laver les mains avec le savon et de l'eau propre pour prévenir les maladies de mains sales qui pourraient attaquer tes voisins, manger les aliments consommé cuire.

3 2 1 6

- L'importance de faire la propreté à la maison c'est que les personnes qui faient la propriété sont evité beaucoup des maladie qui pourraient attaquer cette personnes. d'autre importance pour les enfant n'aime pas attaquer les maladie.

2 1 1

- pour renforces la propreté il faut balayer la maison et netoyage compte, autre traveau il faut eviter de l'eau de pluie qui se trouve à l'extérieure de la maison, utilisation de l'eau propre se laver les mains avant de manger.