

UNIVERSITÉ D'EL SALVADOR
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES



THÈME DE RECHERCHE

« L'analyse quantitative de l'impact de la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur sur le niveau de compétence de la production orale des étudiants des cours d'Expression orale en français de la Licence en Langues modernes spécialité français et anglais de l'Université d'El Salvador »

PRÉSENTÉ PAR :

Roger Emanuel Jacinto Méndez JM05002

Emma Arelí Lemus López LL05047

Odette Astrid Rauda Gómez RG05069

EN VUE DE L'OBTENTION DE LA LICENCE EN :

Langues modernes spécialité français et anglais

DIRECTRICE DE RECHERCHE:

Kary Nohemy Rodríguez Domínguez

San Salvador, El Salvador, Amérique centrale, 29 avril 2011

AUTORITÉS DE L'UNIVERSITÉ D'EL SALVADOR

RUFINO ANTONIO QUEZADA SÁNCHEZ

RECTEUR

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ RAMOS

VICE-RECTEUR ACADÉMIQUE

ÓSCAR NOÉ NAVARRETE ROMERO

VICE-RECTEUR ADMINISTRATIF

DOUGLAS VLADIMIR ALFARO CHÁVEZ

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL

AUTORITÉS DE LA FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

JOSÉ RAYMUNDO CALDERÓN MORÁN

DOYEN

CARLOS ROBERTO PAZ MANZANO

VICE-DOYEN

JULIO CÉSAR GRANDE RIVERA

SECRÉTAIRE DE LA FACULTÉ

AUTORITÉS DU DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

EDGAR NICOLÁS AYALA

CHEF DU DÉPARTEMENT

RICARDO GARAY SALINAS

COORDINATEUR GÉNÉRAL DE RECHERCHE

KARY NOHEMY RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ

DIRECTRICE DE RECHERCHE

TABLE DES MATIÈRES

	Page
CHAPITRE I THÉMATIQUE DE RECHERCHE	
1.1 Problématique de recherche	3
1.2 Thème de recherche.....	3
1.3 Objectifs	4
1.4 Justification	5
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	
2.1 Repères historiques et théoriques sur l'erreur	7
2.2 Pédagogie de l'erreur	16
2.3 L'erreur en Didactique de Langues	18
2.4 La compétence et la performance orale	20
2.5 Correction des erreurs	21
2.6 Techniques de corrections de l'erreur à l'oral	23
2.7 L'autocorrection	27
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	30
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	32
CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS	43
CHAPITRE VI CONCLUSIONS	55
CHAPITRE VII RÉCOMMANDATIONS	57
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	
ANNEXES	

RÉSUMÉ

L'existence de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère est un fait incontestable, mais elle n'est pas nécessairement permanente. À travers l'histoire, diverses conceptions et statuts ont été donnés à l'erreur. D'abord, dans un premier temps, l'erreur avait le statut de « faute » avec une tendance religieuse qui la considérait comme « un péché ». Par contre, à partir des années 60, l'erreur est acceptée et associée à la part active et dynamique du sujet, prenant ainsi un statut plus positif. Le statut que l'erreur va disposer dans l'apprentissage va dépendre surtout des méthodologies et des théories d'apprentissage. Il est important de mentionner que l'origine de l'erreur a différentes sources, mais c'est à l'interlangue qu'elle est fortement liée. L'interlangue est définie comme le niveau intermédiaire entre la langue cible et la langue source. La fossilisation, le transfert, l'interférence, la surgénéralisation et l'hypercorrection sont des processus implicites activés par l'interlangue. La pédagogie fait partie essentielle dans le processus d'apprentissage et l'erreur a sa propre pédagogie, celle-ci contribue à éliminer des connaissances erronées en assimilant les erreurs commises et en même temps à rendre les apprenants des acteurs moins passifs et plus responsables de leur apprentissage.

Les termes « erreur » et « faute » peuvent être considérés comme semblables, mais dans le domaine de la Didactique des Langues, ils n'ont pas la même définition. D'une part, l'erreur, en Didactique de Langues est appelée "erreur de compétence" : erreur systématique que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle erronée qu'il a appliquée. D'autre part, la faute est appelée "erreur de performance", ou erreurs "bêtes", "étourderies" ou "lapsus" : erreurs aléatoires liées directement à une

perturbation ou stress, dans ce cas-ci l'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer, alors il est capable de se corriger.

Différentes techniques et méthodes ont été proposées. L'objectif principal est d'éliminer l'erreur sans impacter négativement le processus de communication dans la salle de classe. Plusieurs avantages et désavantages existent pour chacune de ces propositions, mais la plupart suivent une tendance, le rôle du professeur et le rôle de l'étudiant concernant la correction est similaire, le professeur corrige toujours l'étudiant et l'étudiant ne prend pas un rôle actif dans sa propre correction. La seule méthode qui offre un rôle actif à l'étudiant est celle de l'autocorrection avec l'implication de l'étudiant dans sa propre correction. Il devient ainsi plus indépendant face au professeur et développe chez lui différentes compétences au niveau linguistique. Pour obtenir cette indépendance, la méthode d'autocorrection guidée proposée dans cette recherche recommande d'engager l'étudiant dans la correction de ses propres erreurs pour qu'il puisse les comprendre et acquérir l'habitude de s'autocorriger. Dans les pages suivantes, l'impact de la méthode d'auto correction guidée sur le niveau de compétence de la production orale des étudiants des cours d'expression orale en français sera établi.

CHAPITRE I THÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 Problématique de recherche

La correction d'erreurs dans la salle de classe est un thème crucial pour les professeurs, mais surtout pour les étudiants des langues étrangères. Les expériences vécues par les élèves avec les méthodes traditionnelles de correction des erreurs à l'oral (telles que la correction directe que le professeur fait au moment où l'élève commet l'erreur) démontrent que ce type de correction interrompt leur processus de communication. D'ailleurs, ce type de correction immédiate, toujours faite par le professeur, affecte la confiance de l'étudiant par conséquent la participation orale dans la salle de classe diminue et le niveau de production orale de l'élève diminue aussi. Donc, ce sont des méthodes de plus en plus insuffisantes puisqu'elles se centrent plutôt sur la correction de l'étudiant et pas sur la correction de l'erreur.

1.2 Thème de recherche

Le phénomène de la correction de l'erreur orale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est un sujet qui doit être présent dans la salle de classe car l'erreur est toujours présente dans ce processus et elle risque de rester quelques fois permanente s'il n'y a pas une correction efficace. Pour l'éliminer, diverses techniques et méthodes ont été proposées dans le but de les faire disparaître, mais elles ne suggèrent pas un rôle différent ni pour l'étudiant ni pour le professeur. Donc, on a décidé d'analyser l'impact d'une nouvelle méthode de correction des erreurs de la production orale dans les cours d'expression orale

du Département de Langues Étrangères de cette université, son application et ses avantages et désavantages. Par conséquent, le thème de recherche est conçu de la manière suivante :

« L'analyse quantitative de l'impact de la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur sur le niveau de compétence de la production orale des étudiants des cours d'Expression orale en français de la Licence en Langues modernes spécialité français et anglais de l'Université d'El Salvador »

1.3 Objectifs

Objectif Général

- Analyser de manière quantitative l'impact que la méthode d'autocorrection guidée des erreurs suscite sur le niveau de compétence de la production orale des étudiants des cours d'expression orale en français de la Licence en Langue modernes de l'Université d'El Salvador.

Objectifs Spécifiques

- Analyser si l'impact de la méthode d'autocorrection a des effets positifs ou négatifs dans le niveau de compétence de la production orale des élèves des cours d'expression orale en français.
- Connaître quels sont les avantages et les désavantages de l'utilisation de la méthode d'autocorrection guidée dans les cours d'expression orale en français.

1.4 Justification

Les erreurs sont naturelles et inévitables dans le processus d'apprentissage; elles prennent un rôle essentiel dans le développement des compétences orales dans une salle de classe de langue étrangère. Dans l'apprentissage d'une langue, l'erreur est forcément présente et couramment transitoire.

D'une part, le manque d'une méthode efficace de correction des erreurs peut affecter la production orale des étudiants d'une façon négative puisque les élèves se trompent sans jamais s'en rendre compte car ils n'ont pas d'outils nécessaires pour les repérer, analyser et corriger. D'autre part, l'excès de correction immédiate et constante de la part du professeur peut aussi affecter la confiance et la qualité de la production orale de l'élève.

Donc, l'utilisation d'une méthode de correction efficace est nécessaire pour la prise de conscience des erreurs commises et ainsi commencer à travailler leur diminution.

La méthode d'autocorrection guidée est une méthode de correction des erreurs de la production orale utilisée récemment dans les cours d'expression orale de la Licence en Langues modernes de l'Université d'El Salvador. Elle se dit avoir comme but de guider l'élève à corriger ses propres erreurs, à rendre l'étudiant un élément actif et responsable dans son propre apprentissage à travers un travail de repérage, d'interprétation et d'autocorrection assistée.

Cette recherche analysera l'impact de l'utilisation de cette méthode travaillée dans les cours d'expression orale en français puisqu'il n'y a pas eu, auparavant, de recherche sur

les méthodes de correction de l'erreur de la production orale en français dans le Département de Langues étrangères de l'Université d'El Salvador.

La deuxième motivation de cette recherche est l'expérience pédagogique vécue en tant qu'étudiants de cette licence quand la correction des erreurs se faisait de manière unidirectionnelle et traditionnelle où le professeur (de français et/ ou d'anglais) est le seul à corriger les erreurs de manière directe et quelquefois sans aucune indulgence.

Ces deux motivations nous ont conduits à nous poser les questions suivantes :

- Comment la méthode d'autocorrection est appliquée dans les cours d'expression orale en français de la licence en Langues modernes ?
- Comment la méthode d'autocorrection influence le niveau de compétence de la production orale des élèves des cours d'expression orale en français ?

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

2.1 Repères historiques et théoriques sur l'interprétation et la correction de l'erreur

2.1.1 Le statut et la place accordée à l'erreur

En 1929, Henri Frei, dans son ouvrage *la Grammaire de Fautes*, mentionne que la faute avait été traitée comme « un phénomène quasi pathologique », il présente aussi la faute comme un moyen qui sert « à prévenir ou à préparer les déficits du langage correcte ». On peut repérer, à travers l'histoire, deux ères sur la conception de l'erreur : l'ère qui donnait à l'erreur le statut de « faute » avec une conception de tendance quasiment religieuse qui considérait l'erreur comme « un péché » et ultérieurement, l'ère qui a commencé à proposer une conception positive de l'erreur intégrant la part active et dynamique du sujet dans la production des erreurs.

Du côté de l'enseignement, Marquilló (2003) présente « trois repères fondamentaux sur le statut de l'erreur » (en se basant sur le travail de Claude Germain « Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire ») dont on retiendra l'information sur l'évolution de différentes méthodologies d'enseignement et de modèles psychologiques d'apprentissage des langues:

Période	Modèle psychologique associé	Démarches d'enseignement et statut de l'erreur
De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle	<ul style="list-style-type: none">• psychologie des facultés• exercices d'entraînement de plus en plus difficiles...	<ul style="list-style-type: none">• grammaire / traduction• règles, listes de vocabulaire• l'erreur témoigne des faiblesses

De 1940 à 1960	<ul style="list-style-type: none"> • Behaviorisme, apprentissage par accumulation d'expériences (conditionnement : imitation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices structuraux (automatisme linguistiques) stimuli / réponses / renforcements • l'erreur est exclue de l'apprentissage
De 1960 à aujourd'hui	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivisme, l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentiques • L'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage

Pendant l'histoire, de différentes méthodologies d'enseignement ont donné une place à l'erreur. Marquilló (2003) en se basant sur le travail de Christian Puren dit que « dans la méthodologie traditionnelle, les erreurs sont attendues puisque de 'pièges' », alors, la connaissance des règles grammaticales était obligatoire chez les apprenants et les erreurs étaient punies. D'ailleurs, dans la méthodologie directe, Puren affirme que le statut de l'erreur était un renforcement positif. Au sujet de la méthodologie audio-orale, Puren (1988) souligne qu'on proposait d'« éviter le plus possible des risques d'erreurs de la part de l'élève... ». Il faut dire que cette méthodologie donnait la priorité à la langue orale et à la prononciation, elle avait une structure de base que les étudiants suivaient pour la production orale, et en conséquence, les erreurs étaient attendues moins probables. Puren souligne aussi que cette méthodologie-ci avait ses origines dans le behaviorisme dans lequel l'apprentissage se réalisait par des exercices de répétition et de renforcement de réponses. Ce qui est la base du behaviorisme est le stimulus - réaction - renforcement qui

donne à l'erreur un état prévu puisque tout est déjà établi, ça prétendait rendre l'apprentissage sans erreur. D'autre part, le constructivisme est apparu comme une réaction au behaviorisme. Selon la théorie constructiviste, l'élève peut faire des erreurs, l'enseignant sera la personne en charge de trouver la raison des erreurs et tous les deux de les résoudre.

D'après ce repérage historique et théorique, on peut remarquer que l'erreur a eu de différents statuts. Donc, le rôle dont l'erreur va disposer dans l'apprentissage va dépendre des méthodologies et des théories d'apprentissage. C'est évident que le traitement de l'erreur à travers l'histoire a évolué et Marquilló a alors regroupé « les quatre principaux 'courants' (l'analyse contrastive, l'analyse de l'erreur, les études sur les interlangues et celles sur les parlars bilingues) » en s'appuyant sur les travaux de différents didacticiens comme Py, Noyau, Corder, Porquier, entre autres.

Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur : de la conception de la faute à l'étude des marques transcodiques

Courant	Période	Description linguistique de référence	Théorie psychologique de référence	Concepts associés	Chercheurs	Relations avec la L1	Objet d'étude
Analyse contrastive (analyse à priori) (AC)	à partir de 1950	Linguistique structurale distributionnelle L. Bloomfield	Associationnisme behaviorisme B.F. Skinner	- transferts (positifs et/ou négatifs) - interférences, calques, emprunts	C.C. Fries R. Lado B. Py C. Noyau	La L1 ¹ doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage	Structures des langues en présence indépendamment des réalisations des apprenants
Analyse d'erreurs (analyse à posteriori) (AE)	à partir de 1970	Linguistique générative N. Chomsky	Constructivisme J. Piaget	- faute relative/ faute absolue - erreur systématique, non systématique - erreur / faute - simplifications - surgénéralisations - fossilisations	P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau	Comparaisons entre L1 et L2 ² mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie intralinguale	Recueil d'erreurs (peu de prise en compte du contexte : oral / écrit, type de texte, etc.)

¹ L1= Langue Source

² L2= Langue Cible

Interlangues ou Langues de l'apprenant (IL)	à partir de 1980	Linguistique générative N. Chomsky Sociolinguistique W. Labov	Constructivisme J. Piaget	Langue cible (grammaires intériorisées, systèmes idiosyncrasiques)	L. Selinker (1972) Cl. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel	Prise en compte des erreurs et mise en relation avec les formes correctes : découvrir le système	Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil des données) Projet ESF
Les parlers bilingues	à partir de 1985- 1990	Ethnographie de la communication Pragmatique Énonciation I. Goffman J. Cumperz	Interactionnisme social L. Vygotski J. Bruner	- situation exolingue - marques transcodiques - contrat didactique - séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (1988) - répertoire verbale mixte	J.F. de Pietro M. Matthey Th. Vasseur L. Mondada B. Py	Tremplin pour l'apprentissage de la L2. (D. Moore)	Échanges conversationnels entre natif et non- natif (asymétrie des compétences linguistiques)

En concordance avec Marquilló sur l'évolution de la notion de l'erreur, on aperçoit qu'à partir de 1950 l'analyse contrastive est apparue et avait une base théorique behavioriste et faisait le possible pour enlever la L1 (source des erreurs) de l'apprentissage. L'analyse des erreurs est apparue à partir de 1970 sous la base constructiviste avec une conception de l'erreur différente car elle a pris en compte la L1, la L2. Postérieurement à cette conception, le courant interlangue est apparu en 1980 sous la base constructiviste, l'interlangue présente un niveau intermédiaire entre la L1 et la L2 où la plupart des erreurs sont commises. Après cette notion, de différentes conceptions pour la correction des erreurs ont émergé dans l'enseignement des langues.

2.1.2 L'interlangue et l'erreur

Selinker (1972) a défini le terme interlangue comme « un niveau intermédiaire entre la langue source (L1) et la langue cible (L2) ». Ce niveau intermédiaire de la langue a des influences sur la langue cible et des erreurs sont commises par les étudiants de langues dans ce cas spécifique les étudiants de français langue étrangère.

Interlangue

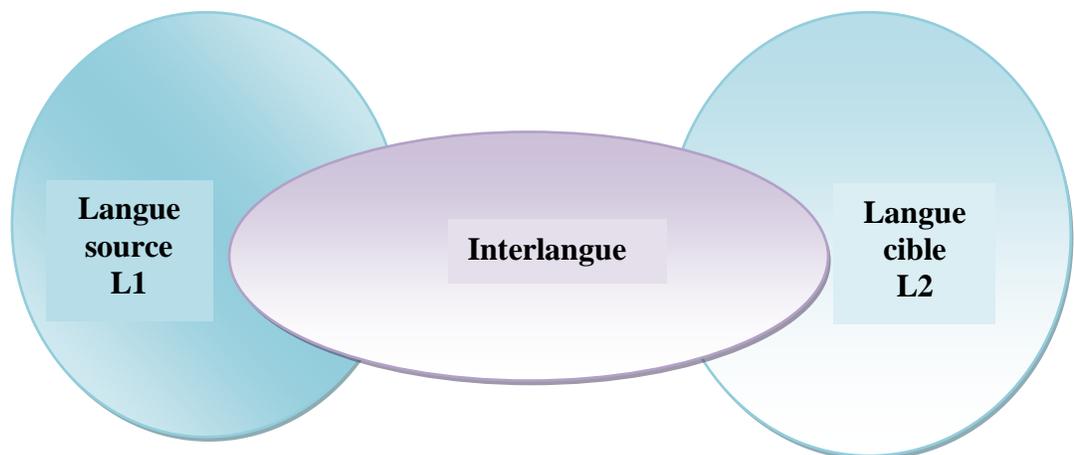


Schéma 1, processus de l'interlangue

Donc, la langue source est le départ pour atteindre la langue cible, mais pour l'acquérir l'étudiant passe par le chemin de l'interlangue, le niveau intermédiaire entre la langue source et la langue cible, et c'est dans ce chemin où l'étudiant commet des erreurs interlinguales.

Cuq (1990) a désigné aussi le terme « interlangue » comme « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné (...). Ce système est caractérisé par des traits de langue cible et langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément) (...). »

Selinker (1972) a présenté de différents processus qui sont implicites dans le processus de l'interlangue tels que: « fossilisation », « transfert », « interférence », « surgénéralisation » et « hypercorrection ».

Fossilisation est défini selon Cuq (2003, p.106) comme « une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc des formes fautives), la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. Elle affecte soit la forme, aux niveaux de la phonétique (par exemple le [œ] réalisé [e] par certains hispanophones), de la segmentation (« un *noiseau »), de la morphosyntaxe (« beaucoup *des choses », « quelque chose de *bonne »), soit le sens (par exemple « payer en cachette »). D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières ». D'après Cuq, la fossilisation est un processus dans

lequel les traits de la langue maternelle ont une constance et sont « enracinés » au système de langue de l'apprenant.

Cuq a aussi expliqué le terme **Transfert** (2003, p. 240) comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant, le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive, mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement, on parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, le transfert peut se réaliser à l'intérieur d'une seule et même discipline ou au contraire lors de tâches offrant des similitudes, mais appartenant à deux disciplines différentes. L'effet facilitateur observé résulterait alors de l'emploi d'une technique particulière ou d'une stratégie d'apprentissage. Comme résultat, dans la pratique pédagogique, pour que l'apprentissage soit efficace, on doit s'efforcer de présenter les matières à apprendre de telle façon que le transfert puisse être à la fois intra- et interdisciplinaire. De plus, celui-ci pourra être « opérationnalisé », ce qui consiste essentiellement à réfléchir aux stratégies et opérations cognitives utilisées : il s'agit en fait d'« apprendre à apprendre ». Ayant comme référence la définition de Cuq, le transfert est l'utilisation des éléments dans la langue maternelle comme des mots ou structures et ils s'utilisent comme des éléments propres de la langue cible, là, il y a évidemment de la chance pour des erreurs.

Selon Cuq (2003, p.139) le terme **Interférence** est expliqué par les didacticiens en comparant « les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que

celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférence). Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine. On observe des interférences de retour (influence de la langue étrangère sur la langue maternelle, par exemple « plastique » graphié « plastic » par contamination de l'anglais) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle. Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension. À côté des calques qui témoignent de l'utilisation directe des structures de la langue maternelle, les interférences de second degré mettent en évidence les activités de généralisation, conscientes ou non, et de réflexion qui manifestent une dynamique subjective d'appropriation de la langue. Par exemple, par calque (interférence du premier degré) de l'espagnol *no veo*, un apprenant hispanophone de français pourra produire « je ne vois », puis, après correction par « je ne vois pas » il pourra produire « je ne vois pas personne » pour « je ne vois personne » : généralisation, ou interférence du second degré. Les interférences de second degré constituent une classe particulière de l'analyse des erreurs. L'analyse d'erreurs, sans nier l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage, développera une étude des processus psycholinguistiques générateurs de l'ensemble des productions erronées. »

La **surgénéralisation** est considérée selon Cuq (2003 p. 230) comme « une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation de l'interlangue

non conforme à la langue visée. » Donc, dans ces processus, l'apprenant utilise une des règles de la langue cible pour toutes les situations qui lui semblent adéquates, en dépassant les limites de l'usage correcte.

Cuq (2003, p.122) a dit que l'**hypercorrection** « correspond à une prévalence du projet correctif sur le projet expressif et se traduit par une réalisation grammaticale fautive (par exemple : fausses liaisons, emplois erronés du subjonctif, substitution de « è » ouvert à « é », etc.). De façon générale, l'hypercorrection témoigne d'un imaginaire de la langue dominante, c'est-à-dire de la tentative du sujet de s'identifier par son langage à la communauté idéale de ceux qui « parlent bien ». »

2.2 Pédagogie de l'erreur et Pédagogie de la faute

2.2.1 Qu'est-ce que la pédagogie de l'erreur ?

La pédagogie de l'erreur est celle qui caractérise l'erreur d'un point de vue non-traditionnel comme G. Brousseau (1983) l'explique « l'erreur n'est pas seulement comme l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard, sinon comme l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, et qui, maintenant se révèle fausse ou simplement inadaptée ». En conséquence, la pédagogie de l'erreur contribue à éliminer des connaissances erronées en assimilant les erreurs commises. Il est nécessaire de souligner que peu importe la méthodologie ou la méthode utilisée dans une salle de classe, la pédagogie de l'erreur doit être présente car elle contribue à une participation active de la part de l'élève. Pareillement, Yves Bertrand (1987) soutient que « La pédagogie de l'erreur, postule un élève toujours motivé, toujours de bonne volonté, toujours en éveil, et qui ne se

trompe que parce qu'il tente de structurer son apprentissage (...) ou encore parce qu'il est sous le coup de la fatigue ou de l'émotion ». De ce fait, la pédagogie collabore pour que l'apprenant puisse avoir un rôle plus actif dans le repérage de ses erreurs.

Les conceptions actuelles de pédagogie préconisent que les erreurs des élèves soient prises en compte par l'enseignant, de la même manière que Lokman Demirtaş et Hüseyin Gümüş ont expliqué dans *Synergies Turquie* n° 2 – 2009, « il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de solution. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. »

2.2.2 Qu'est-ce que la pédagogie de la faute ?

À nos jours, la pédagogie de l'erreur est déjà établie dans le domaine pédagogique. Alors, si on a conçu une pédagogie qui étudie l'erreur, il est nécessaire de présenter aussi une conception dans laquelle la pédagogie étudie la faute; cette conception a été déjà proposée par André Lamy (1976), et elle est décrite par Marquilló (2003, p. 74) en exprimant que « ce n'est pas une grille (...), c'est une procédure mise au point afin de 'rattraper' des fautes qui résistent aux exercices de type structural supposés pourtant les faire disparaître. » D'après la proposition de Lamy, on peut soutenir que la pédagogie de la faute tente de reconstruire au maximum des productions déficientes et de les réorganiser en éliminant la partie qui n'est pas utile à l'élève pour son apprentissage. Lamy nous offre alors une procédure comme il l'a dit pour « rattraper » les fautes parce que parfois celles réagissent à disparaître. Il faut mentionner que pour la pédagogie de la faute, le professeur n'est plus chasseur des fautes qui interrompt tout le temps l'élève (procédure traditionnelle), mais comme Lamy mentionne, la pédagogie de la faute s'agit justement de

« quatre opérations fondamentales » telles que : ajouter, supprimer, déplacer, et substituer, tout en relation à la faute.

2.3 L'erreur en Didactique des Langues

À nos jours, le mot faute et le mot erreur sont considérés comme semblables, il est nécessaire de donner une définition et un sens étymologique de chacun pour discerner leur sens dans le domaine de Didactique des Langues. Il faut souligner que dès la fin du XIX siècle jusqu'en 1960, ces deux mots ont eu une connotation négative, comme on vient de décrire dans la partie sur le statut et la place accordée à l'erreur, mais à partir de 1960, on conçoit l'erreur comme un moyen d'apprentissage. Donc, pour examiner la différence entre ces deux termes, il faut connaître et distinguer leur définition.

Le terme « erreur », au sens étymologique, vient du verbe latin error, de errare, l'erreur est considérée comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Le petit Robert, 1985, p.684). Jean Pierre Cuq l'a défini comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en Didactique des Langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère (...) ». Cuq a aussi souligné que « l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système. »

Le mot « faute » vient étymologiquement du mot latin fallita, de « fallere=tromper », la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins.» (Le petit Robert, 1985, p.763). Jean Pierre Cuq a expliqué que la faute « a été successivement conçue comme une injure au bon usage, comme une 'mauvaise herbe à extirper', une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère. »

Après les deux définitions présentées d'erreur et de faute, il faut ajouter dans les domaines de la pédagogie, les deux types d'erreurs proposées par Berthoud et Y. Bertrand (2000-2001) sont:

- Les "erreurs de compétence", révélant une activité intellectuelle de l'élève ("erreurs intelligentes") : erreurs systématiques que l'élève est incapable de corriger, mais il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Avec ce dernier type d'écart à la réponse attendue par l'enseignant, l'erreur devient à la fois inévitable (liée à la nature du développement cognitif de l'élève) et utile (elle a son rôle dans le processus d'apprentissage, et non plus en bout de processus). Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur.

- Les "erreurs de performance", ou erreurs "bêtes", "étourderies" ou "lapsus" : erreurs aléatoires, perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'élève connaît la règle qu'il aurait dû appliquer; il est donc, capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle généralement la faute.

Berthoud et Y. Bertrand nous présentent une conception plus détaillée de ce qu'on distingue comme erreur et faute. Pour eux, les termes ne sont plus négatifs sinon ils font référence dans leurs concepts à la performance et à la compétence de l'apprenant.

2.4 La compétence et la performance orale

2.4.1 Qu'est-ce que la compétence orale ?

Omaggio (cité par Miriam Stein, 1999, p. 2) a dit que « la compétence orale est la capacité de communiquer verbalement de manière précise dans la langue cible ». Alors, la compétence orale concerne les connaissances de la langue qu'une personne possède, mais pour l'application de cette compétence, un autre élément est nécessaire, alors on introduit le terme de performance orale.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000, p. 15), **les compétences** sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. »

2.4.2 Qu'est-ce que la performance orale ?

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000, p. 22), la performance peut être considérée comme la capacité de connaissance appliquée au monde réel. Dans l'apprentissage de langues, elle est le produit final de ce qu'un sujet peut effectivement faire. La capacité de démontrer verbalement la connaissance acquise sur une langue étrangère est la définition de performance.

2.5 Correction des erreurs

Jean Pierre Cuq (1990, p.58), dans son dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, définit la correction en trois acceptions : « 1) *L'acte de rectifier une (des) productions lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc., d'un apprenant de langue ou d'un locuteur non natif.* 2) *L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de test, ou de cours informels.* 3) *Le caractère correct, acceptable, approprié d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques* ».

En concordance avec Cuq la correction des erreurs peut être aperçue dans trois différents termes soit la restructuration d'une production erronée, soit l'acte de qualifier d'une façon qualitative ou quantitative le niveau d'apprentissage des élèves à travers divers méthodes, ou soit en adaptant la production en fonction des règles et conditions de la langue cible. Ces trois conceptions sur la correction doivent être rappelées par le professeur et aussi par l'apprenant au moment de détecter les erreurs.

2.5.1 Le rôle du professeur et de l'étudiant dans la détection et la correction des erreurs

Selon Marquilló « l'erreur est un indice de la représentation que l'élève a du système de langue ». Alors, il faut dire que d'après ces indications, on a besoin de définir quels sont les rôles que l'élève et le professeur doivent prendre quant à la détection et correction de ces erreurs. Marquilló explique que « L'interprétation des erreurs n'est pas assez présente dans la pratique quotidienne des classes de langues étrangères...le risque est

alors de faire comme si l'erreur n'existe pas ». D'après Marquilló un de grands défis est de faire de la correction une habitude dans la salle de classe, les enseignants ne doivent pas omettre leur existence. Mais quelle est l'attitude correcte sur la correction des erreurs de la part du professeur ? D'abord, Marquilló nous propose que « la réaction « idéale » aux erreurs devrait éviter deux risques extrêmes, d'une part l'absence systématique de correction (sous le prétexte de privilégier l'intention de communication) qui aboutirait inmanquablement à la stabilisation des écarts (soit à des fossilisations) et d'autre part une correction systématique (sous le prétexte de privilégier les aspects formels du code) qui aboutirait inmanquablement à l'inhibition du locuteur. »

Après, pour que le professeur corrige, Marquilló ajoute que présenter les erreurs dans la classe est bénéfique: « à l'origine de l'apprentissage, il y a une activité cognitive ou réflexive, il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur leurs propres erreurs. Solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure inadéquate dans un contexte donné ». On reconnaît que dans l'enseignement de langues, les professeurs peuvent jouer un rôle actif dans la correction des erreurs, mais les étudiants peuvent devenir plus responsables de leur apprentissage en s'impliquant dans la correction de leurs erreurs.

Bartram & Walton (1991, p. 81) ont affirmé qu'il y a trois raisons pour lesquelles la participation active des élèves dans le processus de traitement des erreurs est importante : « Tout d'abord, elle stimule l'apprentissage actif, deuxièmement, elle induit l'atmosphère de coopération, et, troisièmement, elle développe des apprenants indépendants. ». Comme Bartram & Walton nous expliquent, l'étudiant doit collaborer avec le processus de correction des erreurs pas seulement pour proposer un apprentissage plus dynamique et actif, mais aussi pour contribuer à la formation des apprenants plus indépendants.

L'indépendance de l'apprenant est un des points les plus importants dans la correction des erreurs et la prise de conscience de l'élève est cruciale dans l'apprentissage.

Il y a plusieurs techniques qui contribuent à éliminer l'erreur commise à l'oral par l'apprenant. À continuation, on propose les plus utilisées.

2.6 Techniques de corrections de l'erreur à l'oral

À partir du XIX^e siècle avec la méthodologie traditionnelle, la langue maternelle était utilisée en classe et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et possibles de punition pour outrage à la langue. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

C'était l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses.

Dans cette méthodologie, il y avait des contrôles de connaissances pour l'élève, et son rôle était passif, il y avait une valorisation de l'effort individuel, une soumission au maître, et surtout l'individualisme chez les apprenants. Le rôle du professeur était important car il était la référence de l'élève et il était là pour faire respecter la norme.

On peut alors dire que dans une salle de classe de langues étrangères cette méthodologie avait des faiblesses parce que la correction de la compétence orale n'était pas également traitée comme les autres domaines, par conséquent dans l'évolution de la correction d'erreurs de nouvelles méthodes et techniques ont été créées pour aider pas seulement les professeurs mais aussi les apprenants.

L'utilisation d'une technique ou d'une méthode de correction de l'erreur à l'oral dans une salle de classe est essentielle pour aider les élèves à prendre conscience de leurs productions erronées.

Un des aspects nécessaires, selon Joel C. Walz (1982) est que les professeurs doivent faire les corrections d'une façon positive.

Joel C. Walz (1982, p. 18 – 24)⁵ propose de différentes techniques pour corriger les erreurs des étudiants à l'oral, entre elles, les techniques les plus utilisées dans une salle de classe de langue étrangère sont les suivantes :

- Pinpointing (*Mise en évidence*)
- Questioning (*Interrogation*)
- Repeating (*Répétition*)
- Gramatical terms (*Termes grammaticaux*)
- Gesture (*Gestes*)
- Self-correction (*Autocorrection*)

Suite à la proposition de différentes techniques données par Walz pour corriger les erreurs, on va détailler le déroulement de chacune.

⁵ Texte traduit de l'anglais au français par les chercheurs

Pinpointing (*Mise en évidence*). C'est un terme que Cathcart et Olsen (1976) utilisent pour décrire la localisation d'une erreur par le professeur sans la dire. Dans leurs études, celle-ci a été la technique préférée à l'oral par les professeurs de langues secondaires. Knop (1980) suggère de répéter la phrase de l'étudiant pour trouver l'erreur. Il pourrait être une technique effective pour corriger la construction des phrases. Le dernier mot avant l'erreur devait avoir une prononciation un peu exagérée dans la dernière voyelle afin que l'étudiant perçoive l'idée que la phrase doit être redite.

Étudiant : Demain, je vais aller **à le** supermarché.

Professeur : Je vais **aller** . . .

Étudiant : Je vais aller **au** supermarché.

Questioning (*Interrogation*) (Burt et Kiparsky 1972). Si l'étudiant utilise un mot que le professeur ne comprend pas, le professeur doit poser une question sur le mot. L'étudiant doit dire la signification du mot sans utiliser la langue maternelle et sans faire une correction évidente.

Étudiant : J'étudie pour devenir un travailleur comme...

(Mot incompréhensible pour le professeur)

Professeur : Pourquoi tu veux faire ça ?

Étudiant : J'aime aider les personnes.

Professeur : Comment tu vas les aider ?

Étudiant : Ils pourront mieux regarder.

Professeur : Oui, **un optométriste** fait ça.

Elle pourrait être une redondante manière de corriger, mais elle permet la pratique de l'expression orale.

Repeating (**Répétition**). Cohen (1975) Quand l'apprenant fait une phrase erronée, Cohen recommande aux professeurs de demander à l'étudiant de répéter la phrase. La technique est ambiguë, alors les étudiants ne reconnaissent pas de façon directe la correction, alors Fanselow (1977) fait une exception à cette technique : Si le professeur dit le mot « répétez » avec le sens de question, le message serait plus clair.

Étudiant : J'ai beaucoup **des** amis.

Professeur : répétez, s'il vous plaît ?

Étudiant : J'ai beaucoup **d'**amis.

Gramatical terms (**Termes grammaticaux**). Trouver une erreur et mentionner sa fonction dans une phrase (par exemple, « verbe ») peut avoir une utilisation limitée. Cette pratique élimine en détruisant la capacité de penser des étudiants dans le centre d'une grande phrase. Évidemment, cette technique est utile avec des étudiants qui comprennent le vocabulaire et qui ont de bonnes connaissances. Il est important de dire que cette technique n'est pas dirigée à la communication, mais elle aide à la formation de phrases correctes.

Étudiant : Je veux que vous me **donnez** un exemple.

Professeur : **Subjonctif ?**

Étudiant : Je veux que vous me **donniez** un exemple.

Gesture (**Gestes**). Il y a quelques cas où les erreurs peuvent être corrigées d'une façon non verbale. Les étudiants doivent être attentifs et regarder le professeur pendant le discours. Un grand avantage d'utiliser la mimique est qu'il n'y a pas de paroles qui confondent les étudiants. En plus, faire des mimiques est plus facile que faire une correction à l'oral. La correction des erreurs et les explications font oublier la question ou

une partie de la réponse des élèves. Le processus doit commencer encore une fois et le temps est dépensé. Donc, les professeurs doivent trouver des mimiques utiles pour dire « oui-non », « continuer », « stopper », « syntaxe », « nombre », « prononciation », « élision », « manque de mots », « phrases », « termes grammaticaux », entre autres.

Étudiant : **Mon** présentation

Professeur : (professeur dit non en mouvant la tête)

Étudiant : (élève corrige) **Ma** présentation.

Self-correction (*Autocorrection*). Il s'agit de la correction que l'étudiant fait sur ses erreurs.

Selon Jean-Pierre Astolfi (2001). « On peut admettre qu'un élève a progressé si, après s'être trompé, il peut reconnaître qu'il s'est trompé, dire où et pourquoi il s'est trompé, et comment il recommencerait *sans produire les mêmes erreurs* ».

Une des techniques de correction où les étudiants prennent un rôle plus actif dans la correction des erreurs est celle de l'autocorrection parce qu'elle a pour but la sensibilisation des étudiants vers leurs erreurs.

2.7 L'autocorrection

Danielle Bailly (1998, p 57-58) dit que « L'autocorrection est souhaitable, et d'ailleurs de nos jours assez fréquemment pratiquée : elle responsabilise l'élève, favorise le passage à sa conscience de phénomènes sur lesquels ses automatismes se sont révélés très fragiles, sa compréhension grammaticale insuffisante, son attention médiocre [...] Elle l'incite en tout cas à rechercher des aides, des approfondissements dans divers documents

(grammaire, par exemple) et en ce sens encourage chez lui une méthodologie évaluative et raisonnée ».

Bailly affirme qu'avec l'autocorrection les étudiants acquièrent l'habileté de s'auto corriger car ils comprennent l'erreur, l'attrapent, et font les ajustements nécessaires pour une meilleure production orale. Alors on est d'accord que l'autocorrection est une technique de correction des erreurs dont l'apprenant prend le rôle principal pour corriger ses propres erreurs et il devient aussi un élément actif dans son apprentissage.

Caleb Gattegno (1963) est le promoteur de la technique d'autocorrection, il a développé de nombreuses techniques pour passer de l'enseignement à l'apprentissage. Selon Gattegno ses études aident les étudiants à développer l'habitude de surveiller leur langage et de corriger leurs propres erreurs, il voit les erreurs comme des outils utiles pour l'apprentissage. En accord avec Gattegno, si les enseignants peuvent s'abstenir de corriger et, au lieu, ils permettent aux étudiants de travailler sur leurs erreurs, les étudiants développeront l'habitude de corriger leurs erreurs et d'être responsables de leur apprentissage.

D'après l'explication de Gattegno, on peut apercevoir qu'un des aspects cruciaux de l'utilisation de l'autocorrection est que les étudiants acceptent la responsabilité de leur production, ils s'appuient sur leurs compétences pour se corriger, en conséquence, ils deviennent moins dépendants de l'enseignant au moment où l'autocorrection s'emploie. Les élèves ont ainsi l'opportunité de développer des compétences d'autosuffisance pour l'utilisation de cette technique-ci dans le monde réel au-delà de l'aide de l'enseignant et de la classe. On peut ajouter qu'une fois que les étudiants sont capables de reconnaître leurs productions erronées, ils pourront utiliser l'autocorrection comme un instrument utile pour

communiquer plus efficacement à l'oral, pas seulement au moment du cours, mais aussi au cours de leur apprentissage et des interactions avec des francophones.

En fonction de l'autocorrection, Reason cité par Marquilló (2003, p. 53) propose un modèle pour la détection des erreurs : « l'erreur peut être détectée par trois mécanismes de base. Elle peut être découverte par un processus d'autocontrôle [...] ce type de processus est le plus efficace aux niveaux de l'activité physiologique et basé sur les automatismes. L'erreur peut être signalée par des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin. Elle peut aussi être découverte par un tiers. Il semble que ce mode de détection par les autres soit la seule manière dont certaines erreurs de diagnostic soient mises en évidence dans la situation complexe et très stressante. » Ces deux premiers mécanismes peuvent être complexes pour l'autocorrection, mais avec le guide du professeur cette complexité peut être surmontée. La proposition de Reason nous conduit directement à prendre le terme d'autocorrection en compte dans le cas des erreurs liées aux automatismes; par exemple on peut mentionner les accents ou les marques du pluriel. Donc, l'étudiant est capable de les corriger. En plus, Marquilló ajoute à la technique d'autocorrection l'action de retour ou feed-back qui peut être mise en place de façon effective car elle nous offre plusieurs possibilités de corriger les erreurs, comme les enregistrements audio ou bien la correction de textes.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Le thème de recherche a été choisi tenant compte les diverses expériences des apprenants qui ont déjà fini la licence à l'Université d'El Salvador, avec la façon de corriger leurs erreurs orales et l'application des méthodes de correction utilisées par les professeurs de français et anglais au Département de Langues étrangères. Le but principal de cette étude est d'analyser une option pour la correction de l'erreur de la production orale des élèves avec une méthode pas traditionnelle: la méthode d'autocorrection guidée. Celle-ci a comme buts de développer l'habileté d'autocorrection et d'améliorer la compétence d'expression orale chez les apprenants du cours d'expression orale en français.

Le thème a été délimité dû à l'importance de la problématique vécue pour les apprenants du Département de Langues étrangères et voulant la résoudre: « L'analyse quantitative de l'impact de la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur sur le niveau de compétence de la production orale des apprenants des cours d'expression orale en français de la licence en Langues modernes de l'Université d'El Salvador ».

Pour choisir l'échantillon, on a utilisé la technique d'échantillonnage dirigée, le groupe numéro deux du cours d'expression orale en français du premier semestre de l'année 2010 a été choisi dû à la quantité des apprenants de ce cours-là, 35 apprenants, car de cette façon l'étude de la problématique serait plus complète et on aura des éléments importants pour arriver après aux conclusions. Ensuite, les instruments ont été élaborés. Le premier instrument utilisé a été un questionnaire de recherche dirigé aux apprenants de l'échantillon de l'étude, dans le but de connaître le point de vue des apprenants à propos de la méthode d'autocorrection qu'ils utilisent pour corriger leurs erreurs. Un entretien guidé a été fait aux professeurs du cours d'expression orale en français pour connaître le développement

de la méthodologie dans la salle de classe et leur perception sur l'amélioration des apprenants dans la production orale. Pour la fidélité des résultats, on a ajouté les résultats d'une grille d'évaluation des exposés oraux sur des sujets libres, sans restrictions et choisis par les apprenants, donnée par le professeur du cours, pour faire la comparaison des résultats du premier et du deuxième exposé et pour connaître l'impact que la méthode d'autocorrection a eu dans la compétence d'expression orale chez les apprenants.

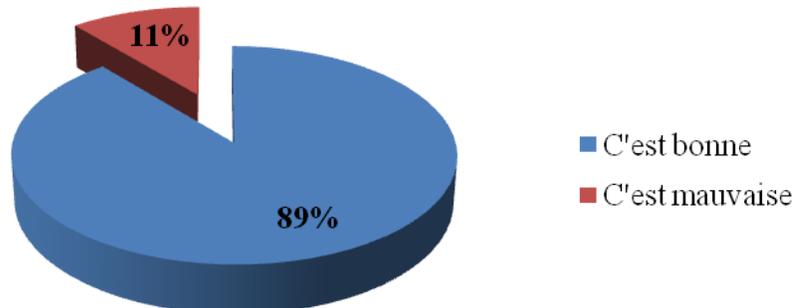
Finalement, une grille d'analyse comparative des erreurs a été aussi utilisée à l'aide des enregistrements de production orale et leurs transcriptions pour connaître la quantité d'erreurs que les élèves ont faites pendant l'exposé 1 et pendant l'exposé 2. On a déterminé le processus de correction complète, ça veut dire l'élimination des erreurs du premier exposé pendant le deuxième exposé. Pour déterminer le processus de correction en progression, on a écouté des enregistrements pour établir le nombre de fois que les élèves s'auto corrigent au moment de parler pendant le premier exposé et pendant le deuxième exposé. Il a été nécessaire de tester les instruments avec les apprenants du groupe numéro trois avant de les mettre en place pour savoir s'ils servaient à recueillir l'information nécessaire. À la fin, l'information recueillie a été analysée de manière quantitative. Finalement, les conclusions et recommandations ont été faites pour créer le rapport final et montrer les résultats de l'étude.

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Après l'utilisation des instruments, tels qu'une enquête pour les apprenants, un entretien guidé pour les professeurs, une grille d'évaluation d'un exposé orale, une grille d'analyse comparative des erreurs et une grille comparative d'autocorrections, on a recueilli l'information suivante :

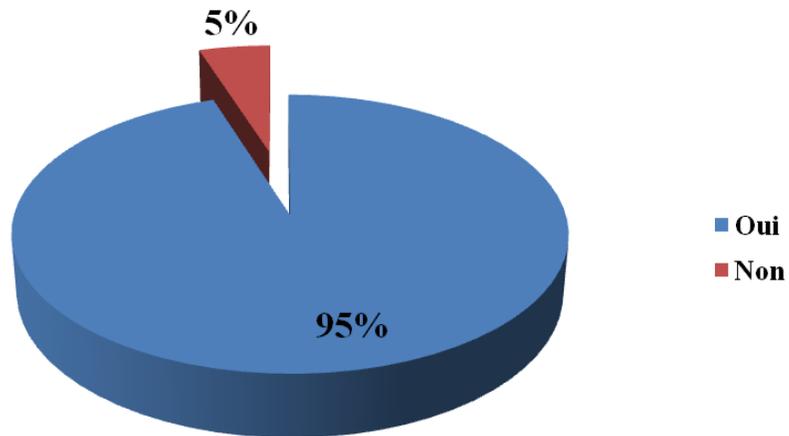
4.1 Enquête aux apprenants

1. *Qu'est ce que vous pensez de la méthode d'autocorrection appliquée par votre professeur dans le cours d'expression orale en français ?*



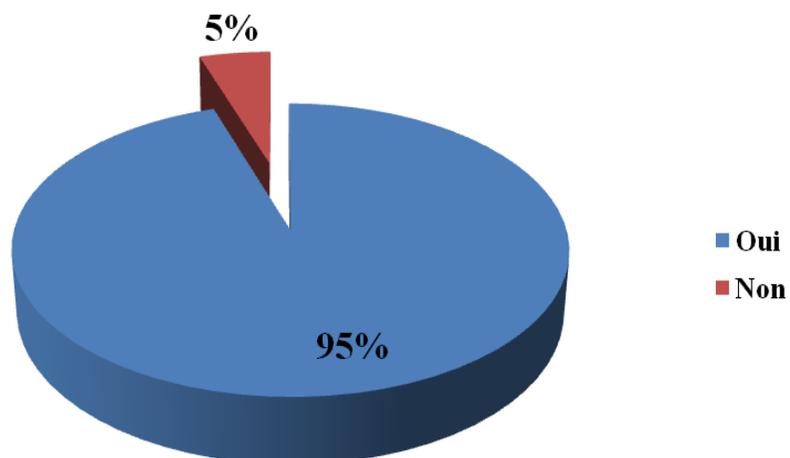
Le 89% des apprenants ont répondu que la méthode d'autocorrection est bonne.

2. *Croyez-vous que la méthode d'autocorrection vous a aidé à améliorer votre expression orale ?*



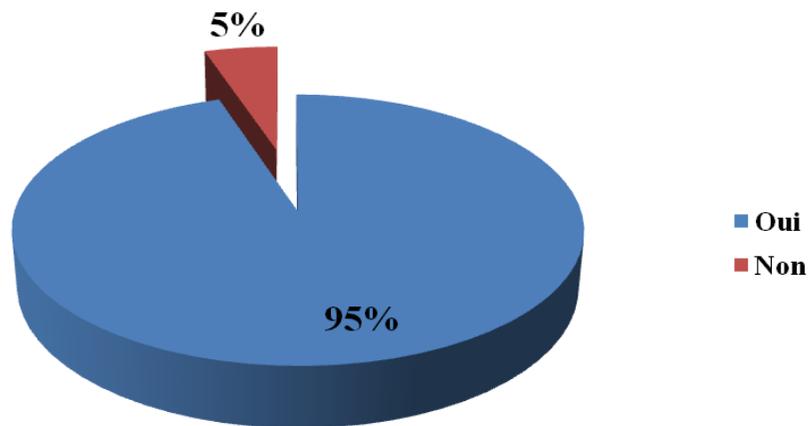
Le 95% d'apprenants considèrent aussi qu'ils ont amélioré leur expression orale avec cette méthode.

3. *Est-ce que la méthode d'autocorrection vous a aidé à mieux comprendre la cause de vos erreurs orales ?*



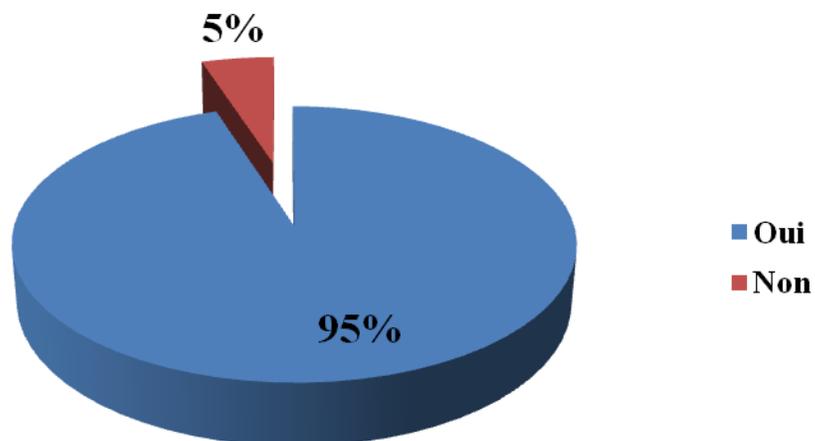
Le 95% des apprenants affirment que grâce à l'utilisation de la méthode, ils comprennent mieux la cause de leurs erreurs.

4. *Croyez-vous que la méthode d'autocorrection vous aide à être plus responsable ?*



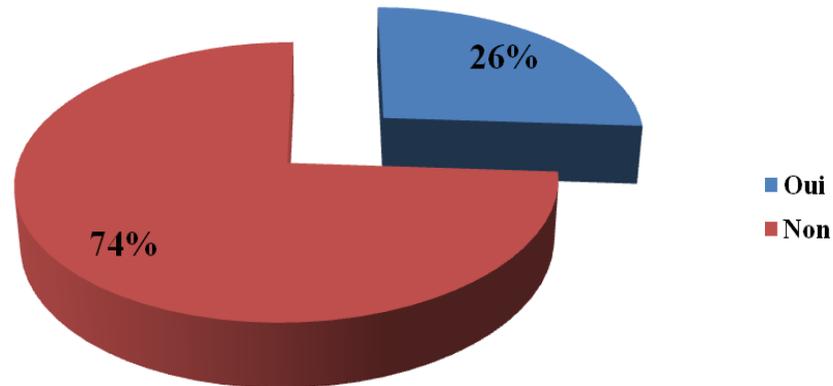
Le 95% des apprenants estiment que la méthode d'autocorrection a développé leur sens de responsabilité.

5. *Est-ce que vous aimez la méthode d'autocorrection ?*



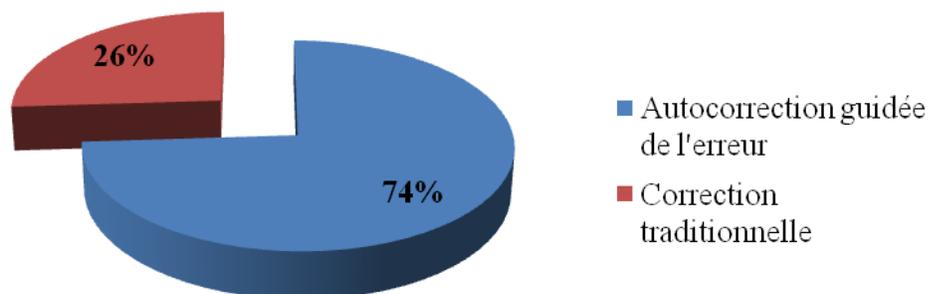
Le 95% des apprenants aiment l'utilisation de la méthode d'autocorrection.

6. *Est-ce que vous préférez être corrigé d'une façon traditionnelle (exposé, examens, correction du professeur en face du cours) ?*



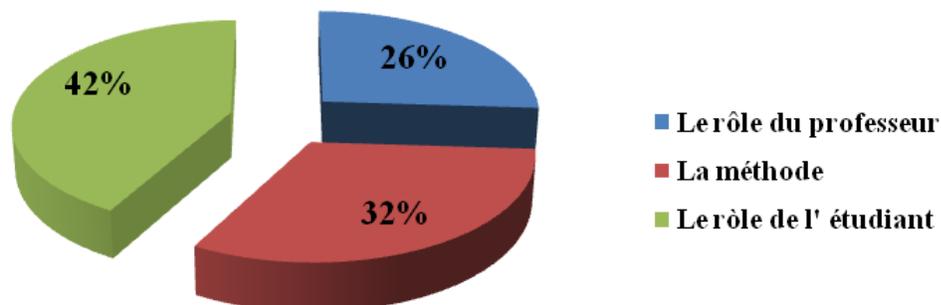
Le 74% des apprenants ne préfèrent pas être corrigés avec la méthode traditionnelle.

7. *Si vous pouviez choisir entre la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur utilisée dans ce cours et la méthode traditionnelle de correction de l'erreur orale, vous préféreriez laquelle ?*



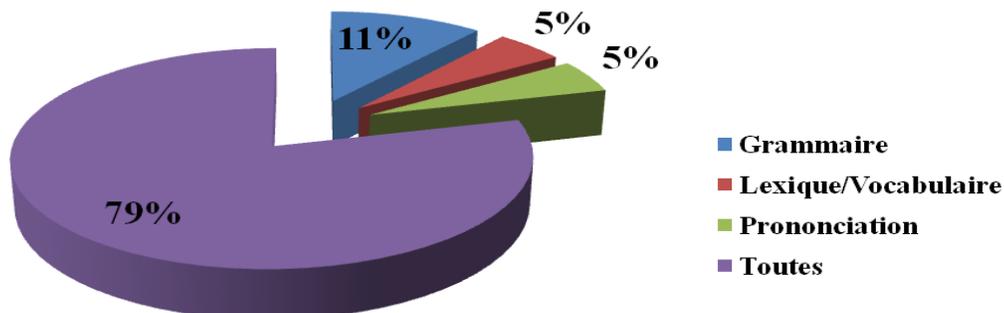
Le 74% des apprenants préfèrent être corrigés avec la méthode d'autocorrection au lieu de la méthode traditionnelle.

8. D'après vous dans la méthode d'autocorrection des erreurs orales quels de ces facteurs sont les plus importants ?



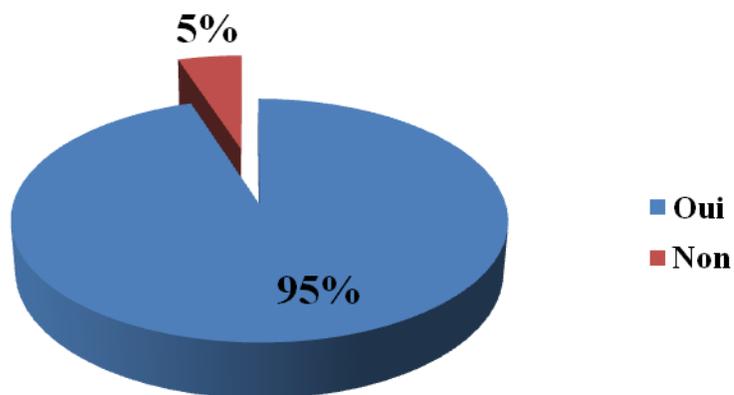
Le 42% considèrent que le rôle de l'étudiant est le plus important à l'heure de corriger ses erreurs, en deuxième place avec un 32%, la méthode de correction d'erreurs et en troisième place avec le 26% le rôle du professeur.

9. Après avoir utilisé la méthode d'autocorrection quelle est la rubrique qui vous a donné plus de problème et que vous croyez que l'intervention du professeur est nécessaire pour éclaircir les doutes ?



Le 79% des apprenants ont affirmé que l'intervention du professeur est nécessaire dans toutes les rubriques, soit grammaire, prononciation, lexique ou vocabulaire.

10. Recommanderiez-vous la méthode d'autocorrection pour les futurs cours d'expression orale ?



Le 95% des apprenants recommandent la méthode de correction d'erreurs pour l'utiliser aux futurs cours d'expression orale.

4.2 Entretien aux professeurs.

D'après les résultats de l'entretien aux deux professeurs on a obtenu l'information suivante :

Il y a des étapes, suivies par les deux professeurs, pour développer la méthode d'autocorrection guidée. D'abord, la première étape s'agit de la préparation de l'étudiant pour le processus d'autocorrection. Dans cette partie, le professeur prépare les apprenants pour les exposés. Après, les professeurs font des enregistrements de ces exposés-là et ensuite elles leur donnent les enregistrements aux apprenants. Dans la deuxième étape, l'étape de l'interprétation, le professeur donne les indications aux apprenants pour écouter les enregistrements et trouver leurs erreurs en les remarquant en couleurs différentes. Ensuite, ils les classent dans une grille par catégories. Dans cette grille, ils doivent

proposer la possible cause de leurs erreurs et une solution pour les remédier. La troisième étape s'agit d'une correction guidée, d'abord l'apprenant doit avoir un entretien avec le professeur et l'apprenant doit en même temps montrer le travail d'autocorrection. Ensuite, le professeur souligne, en écoutant l'enregistrement, les erreurs que l'étudiant n'a pas trouvées et lui demande pourquoi il croit que ces erreurs ont été soulignées, finalement si l'étudiant n'est pas capable d'expliquer la cause de ses erreurs, le professeur explique.

Selon les professeurs du cours d'expression orale en français, le développement de la méthode a comme but principal d'aider à améliorer la compétence de production orale des élèves, en plus elle atteint des objectifs langagiers et de valeurs, après corriger sans attaquer l'élève. Elle se centre surtout sur l'erreur et pas sur l'élève. En plus, les professeurs ont expliqué les avantages de la méthode d'autocorrection comme la capacité que l'élève acquiert pour se rendre compte de ses propres erreurs. Selon les professeurs du cours d'expression orale en français dans le deuxième exposé les apprenants ont fait moins d'erreurs et en plus ils s'auto corrigent immédiatement. Cela est un indicateur qu'à court terme ils vont éliminer quelques erreurs et à long terme ils vont éliminer les erreurs les plus fossilisées. Finalement, les professeurs ont indiqué qu'il faut essayer de différentes stratégies pour essayer de résoudre les erreurs de production des apprenants.

4.3 Grille d'évaluation d'un exposé oral sur un sujet libre

Grille comparative de notes obtenues de l'exposé 1 et l'exposé 2, résultats obtenus d'après l'évaluation du professeur:

Élève	Note de l'exposé 1	Notes de l'exposé 2
Élève 1	7.00	7.30
Élève 2	8.00	7.50
Élève 3	-	-
Élève 4	8.80	9.30
Élève 5	7.30	6.50
Élève 6	8.80	9.30
Élève 7	7.50	6.80
Élève 8	6.80	5.50
Élève 9	-	-
Élève 10	7.50	8.80
Élève 11	7.50	7.80
Élève 12	7.30	6.80
Élève 13	6.30	7.00
Élève 14	7.30	8.30
Élève 15	6.80	7.80
Élève 16	6.80	7.00
Élève 17	8.30	8.30
Élève 18	8.00	8.00
Élève 19	8.00	8.30
Élève 20	8.00	9.00
Élève 21	8.80	9.80
Élève 22	7.30	7.30
Élève 23	6.00	7.80
Élève 24	6.50	7.50
Élève 25	6.80	7.30
Élève 26	8.00	8.30
Élève 27	7.50	8.50
Élève 28	7.30	7.50
Élève 29	8.00	7.50
Élève 30	6.80	8.10
Élève 31	7.00	8.00
Élève 32	5.60	9.00
Élève 33	-	-
Élève 34	8.30	8.80
Élève 35	8.00	9.30

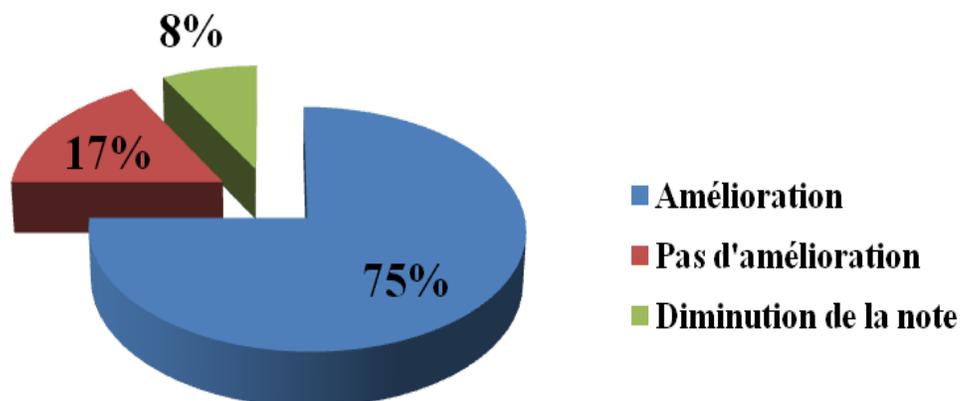
Élève 36	6.80	8.00
Élève 37	6.80	7.30
Élève 38	8.00	8.80

Résultats comparatifs des notes depuis l'utilisation du logiciel SPSS, qui est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique et qui vient de l'anglais Statistical Package for the Social Sciences.

Comparaison statistique

	Moyenne	E	N. Déviation	N. d'erreur Moyenne
Exposé 1	7.414	35	.7769	.1313
Exposé 2	7.946	35	.9268	.1567

Graphique des résultats obtenus de l'exposé 1 et l'exposé 2 d'après l'évaluation du professeur



4.4 Grille d'analyse comparative d'erreurs

Comparaison des erreurs commises dans toutes les catégories

	Grammaire	Prononciation	Vocabulaire	Hésitation	Cohérence
Exposé 1	167	187	97	517	42
Exposé 2	147	178	72	455	46

4.5 Grille comparative de fois d'autocorrection

La méthode d'autocorrection a été utile pour améliorer les compétences orales pour la plupart d'apprenants. Voici la grille comparative des fois que les apprenants se sont auto corrigés d'une manière progressive pendant leur discours de l'exposé 1 et 2 :⁶

Élève	Exposé 1 Quantité de fois d'autocorrection	Exposé 2 Quantité de fois d'autocorrection
Élève 1	3	6
Élève 2	1	7
Élève 3	-	-
Élève 4	2	0
Élève 5	4	8
Élève 6	2	3
Élève 7	3	13
Élève 8	4	10
Élève 9	-	-
Élève 10	5	2

⁶ Information obtenue grâce aux transcriptions et des enregistrements des élèves

Élève 11	3	1
Élève 12	7	3
Élève 13	1	2
Élève 14	0	2
Élève 15	14	7
Élève 16	2	1
Élève 17	2	3
Élève 18	0	3
Élève 19	4	3
Élève 20	6	1
Élève 21	2	1
Élève 22	4	8
Élève 23	2	5
Élève 24	2	3
Élève 25	3	1
Élève 26	3	3
Élève 27	2	2
Élève 28	3	3
Élève 29	1	2
Élève 30	4	9
Élève 31	1	4
Élève 32	1	2
Élève 33	-	-
Élève 34	2	3
Élève 35	2	4
Élève 36	1	6
Élève 37	1	4
Élève 38	1	1

CHAPITRE V DISCUSSION DE RÉSULTATS

5.1 Enquête aux apprenants

D'après l'information obtenue dans l'enquête faite aux apprenants, on peut dire que le 74% des apprenants préfèrent l'utilisation de la méthode d'autocorrection à la méthode traditionnelle. Le succès de cette méthode parmi les apprenants correspond à ce que Marquilló explique sur la correction des erreurs et la façon idéale de corriger : « La réaction « idéale » aux erreurs devrait éviter deux risques extrêmes, d'une part l'absence systématique de correction (sous le prétexte de privilégier l'intention de communication) qui aboutirait inmanquablement à la stabilisation des écarts (soit à des fossilisations) et d'autre part une correction systématique (sous le prétexte de privilégier les aspects formels du code) qui aboutirait inmanquablement à l'inhibition du locuteur. D'après Marquilló la correction faite par le professeur ne doit pas être si systématique jusqu'au point de couper la parole de l'étudiant, mais plutôt avec mesure. En concordance avec l'idée de Marquilló, on a observé qu'une des principales raisons pour lesquelles les apprenants aiment la méthode est exactement pour le fait de se sentir moins exposés à être corrigés en face du cours, en plus, la méthode les motive à trouver la raison des erreurs, à travers l'interprétation des erreurs que chaque étudiant fait, et pour eux le fait de s'auto corriger est valorisant. De cette façon, ils recommandent fortement (95%) l'utilisation de cette méthode dans les cours d'expression orale en français dans l'avenir.

On ajoute que dans le contexte de présentation des erreurs dans la salle de classe selon Marquilló, il est bénéfique de « Solliciter des explications sur tel ou tel écart car cette

action peut les aider à prendre conscience d'une structure inadéquate dans un contexte donné ». Après avoir repéré les erreurs, cette méthode les conduit à chercher la cause de leurs propres erreurs, dans ce point, il est nécessaire de remarquer que dans les interprétations quelques apprenants ont argumenté qu'une des raisons de ces erreurs était la « confusion avec l'espagnol ». L'interlangue, comme Selinker l'a expliqué, est « un niveau intermédiaire entre la langue source (L1) et la langue cible (L2) » et ses effets comme le transfert, la surgénéralisation, la fossilisation influencent la production orale et les élèves commettent des erreurs.

D'ailleurs, la plupart d'apprenants affirment que cette méthode les a aidés à développer plus l'expression orale. Cette affirmation a été démontrée quand les apprenants ont fait le deuxième exposé et ils se sont auto corrigés, ils ont démontré une meilleure qualité de production orale, car le discours était plus clair et compréhensible.

Une composante essentielle de la méthode d'autocorrection étudiée est le guide du professeur pour compléter le travail de correction, comme on a expliqué, il y a des erreurs de compétence que l'étudiant n'est pas capable de détecter. Cette composante a été acceptée par les apprenants qui expriment qu'après avoir trouvé leurs erreurs, ils préfèrent que le professeur vérifie toutes les catégories (grammaire, lexicale, prononciation, vocabulaire, hésitation) pour garantir s'il n'y pas d'erreurs qu'ils n'ont pas repérées, dû au fait que, parfois, pour l'influence du phénomène de l'interlangue ou de manque de connaissances, ils ne se rendent pas compte de certaines erreurs qu'ils commettent.

5.2 Entretien guidé

Selon les professeurs du cours d'expression orale en français, cette méthode a été utilisée pour corriger d'une manière différente les erreurs de production orale, ça veut dire, sortir des méthodes de correction traditionnelles et proposer une méthode dans laquelle l'apprenant prend un rôle plus actif et le professeur n'est plus correctif ni autoritaire. En plus, la responsabilité de l'apprentissage se partage et l'apprenant doit prendre plus de responsabilité, ça veut dire, que les apprenants se rendent compte des erreurs de production orale par eux-mêmes et où la prise de conscience intervient aussi. Cette idée est appuyée par Gattegno qui indique qu'un des aspects cruciaux de l'autocorrection est que les apprenants acceptent la responsabilité de leur production de langue. En plus, Bailly affirme que l'autocorrection fait que les apprenants acquièrent l'habileté de s'auto corriger car ils comprennent l'erreur, l'attrapent, et font les ajustements nécessaires pour une meilleure production orale. Selon les professeurs, du cours les objectifs de la méthode d'autocorrection sont surtout des objectifs qui aident les élèves dans le processus de correction d'erreurs. Elle se centre sur la correction de l'erreur et pas sur l'apprenant. Marquilló dit que « les erreurs dans la classe sont bénéficiaux à l'origine de l'apprentissage parce qu'il y a une activité cognitive ou réflexive, il n'est pas illogique faire réfléchir les élèves sur leurs propres erreurs ». Cette méthode voit aussi les erreurs comme des points positifs dans l'apprentissage et elle aide les élèves à comprendre leurs erreurs et la cause pour laquelle ils font des productions erronées.

Alors, on affirme que c'est évident qu'avec la méthode d'autocorrection l'amélioration des compétences d'expression orale des apprenants a été possible parce que les résultats des exposés montrent que les élèves étaient plus sûrs, plus à l'aise de leurs

discours et l'effectivité de la méthode a été palpée aussi quand les apprenants, pendant le deuxième exposé ont corrigés des erreurs de performance immédiatement. En plus, d'après les résultats de la grille d'évaluation d'un exposé orale sur un sujet libre, on confirme que la méthode d'autocorrection guidée a un impact positif dans le développement de la compétence orale des apprenants. Le pourcentage d'amélioration total est de 75% qui représente 27 apprenants sur 35. En concordance avec la théorie de Selinker, le facteur fossilisation intervient dans le développement de compétence orale car les erreurs fossilisées sont difficiles à éliminer, alors la fossilisation est un facteur qui influence la qualité de production orale des apprenants et ce pour ça qu'on détermine que certains apprenants n'ont pas eu une amélioration dans le cours en général.

Pour finir, l'utilisation de cette méthode est facultative aux professeurs des langues étrangères, mais il est nécessaire que les professeurs essaient de différentes stratégies pour la correction de l'erreur.

5.3 Grille d'évaluation d'un exposé oral sur un sujet libre

Les résultats de moyenne ont établi une différence d'un peu plus de la moitié d'un point entre le premier et le deuxième exposé, ça veut dire qu'il y a eu une amélioration dans la production orale des apprenants. En plus, la corrélation de 0.51 est positive et significative, elle indique qu'il y a de meilleurs résultats dans le deuxième exposé, comme il est montré dans ce tableau.

Corrélation entre les paires d'échantillons

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1				
	Exposé 1 et exposé 2	35	.509	.002

D'autre part, l'analyse de différence de moyennes indique aussi qu'il y a eu une différence significative de 0.01 entre le premier et deuxième travail d'autocorrection. Alors, on peut affirmer que l'autocorrection est efficace chez les apprenants car ils ont amélioré considérablement. (Voir ce tableau-ci)

Preuve pour les paires d'échantillons

		Différences de paires					t	df	Sig. (2- intervale de confiance de 2 points)
		95% intervalle de confiance des différences							
		Std. Moyenne	Std. Déviation	Std. Erreur moyenne	inférieur	supérieur			
Paire 1	Exposé 1 exposé 2	-.5314	.8543	.1444	-.8249	-.2380	-3.680	34	.001

5.4 Grille d'analyse comparative des erreurs

Les résultats obtenus en utilisant la grille d'analyse comparative des erreurs (Voir annexe 3) montrent que l'efficacité de la méthode d'autocorrection est évidente chez les apprenants. On a comparé la quantité des erreurs commises par les apprenants dans les deux exposés. D'après ces résultats, on affirme que cette méthode-ci est efficace pour

perfectionner la compétence d'expression orale des apprenants car l'amélioration a été évidente chez les apprenants.

Les catégories où les apprenants ont eu plus d'erreurs sont: grammaire, phonétique et de nombreuses hésitations pendant l'exposé oral. Un des facteurs qui influencent ce phénomène est l'interlangue qui est le niveau intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère puisque les apprenants ne maîtrisent pas bien la langue cible alors ils utilisent des éléments de la langue maternelle (des mots ou structures) comme des éléments propres de la langue cible (transfert). En plus, la langue maternelle influence énormément dans la prononciation car il y a des différences phonétiques entre la langue maternelle et la langue cible, comme on l'a étudié dans le cadre théorique.

Par rapport à l'hésitation qui est la plus représentative, on peut dire que ce facteur devient un des aspects les plus répétitifs dans toutes les catégories puisque si l'apprenant ne maîtrise pas bien la langue, on comprend qu'il aura des doutes et n'aura pas d'idées complètes, comme conséquence l'hésitation sera partie de son discours jusqu'au moment où l'apprenant ait une maîtrise de la langue française.

La grille d'analyse comparative des erreurs montre que par rapport aux types d'erreur commises dans l'exposé un et l'exposé deux les apprenants ont fait des erreurs dans les mêmes catégories, , mais il y a eu, dans le deuxième exposé, une diminution considérable des erreurs, en concordance avec les résultats, on peut confirmer que la méthode diminue les erreurs de performance des apprenants.

Selon Gattegno, l'autocorrection aide les apprenants à « développer l'habitude de surveiller leur langage et de corriger leurs propres erreurs », il voit les erreurs comme « des outils utiles pour l'apprentissage ». En faisant la comparaison entre les deux exposés, c'est évident que dans le deuxième exposé les apprenants ont ajouté à leurs discours des mots

comme « pardon », « désolé(e) » pour s'excuser par rapport aux erreurs de performance. Cette action montre qu'ils ont pris conscience de leurs erreurs. C'est évident qu'ils ont fait des efforts pour s'auto corriger et, comme Gattegno signale, les élèves apprennent à surveiller leur langage.

Il faut ajouter que dans le premier exposé l'hésitation est devenue un facteur très commun parmi les apprenants, mais c'est parce qu'ils ne maîtrisaient pas bien la langue étrangère. Dans le deuxième exposé ils ont fait plus de pauses, ils doutaient aussi, mais cette fois c'était à cause du travail d'autocorrection spontanée, ils étaient en train d'exprimer la façon correcte du discours.

Voici les exemples de la correction en progression (spontanée) faite par les apprenants pendant leurs discours dans le deuxième exposé :

- « Bon, Je ne crois pas que l'**apparience... pardon... apparence...** »
- « Elle a habité toute sa vie **aux France... désolée... en France...** »
- « ... qui ont voulu vérifier **le...la capacité** pour réagir... »
- « On doit aussi penser que dans **le...la dignité** de l'être humain... »
- « Il y a des cas bueno **pardon** bon... »
- « ... ne le **no le duin no le duin... ne lui donne..** »
- « ...méthode de **concentra... contraception...** »
- « ...aussi si **nous avons pas volé... nous n'avons pas volé...** »
- « ...ils établissent **les...pardon...leurs** propres statuts. »

Par rapport à la catégorie prononciation, on peut mentionner qu'il y a une différence significative dans la prononciation de l'espagnol et du français. Selon Malmberg (1954)⁷, l'acquisition de ce nouveau système phonétique sans se tromper dans le domaine de la prononciation serait un défi pour un hispanophone. Dans ce cas-ci l'acquisition du système phonétique français est un processus d'adaptation à un nouveau système phonétique qui passe aussi par l'interlangue.

Les erreurs les plus communes commises dans ce domaine sont les suivantes :

Phonétique

erreur	Exemple d'erreur	Prononcé par un hispanophone	Prononcé par un français
Le son [y]	Prononcé comme [u] à l'espagnol: Tu	[tou]	[ty]
Les voyelles nasales [õ] [ã] [œ̃] [ẽ]	Articulées comme une voyelle + n Montrer, lentement quelqu'un fin	[montre] [lentemen] [kɛlkan] [fan]	[mõtre] [lãtemã] [kɛlkœ̃] [fẽ]
La semi-voyelle [j]	Confondue avec le son [ʒ] : fille	[fiʒ]	[fij]
Le son [z]	Confondu avec [s] : raison	[reson]	[rezõ]
Le son "ch" [ʃ]	Confondu avec le "ch" espagnol [tʃ] : Chaque.	[tʃak]	[ʃak]
Le son [ʒ]	Je vais vous présenter [jɛ]	[jɛ]	[ʒə]
Le son [œ]	le seul qui peut le faire [e]	[sel]	[sœl]
Le son [ə]	Le tatouage... [ɛ]	[lɛ]	[lə]

⁷ En 1954, Malmberg soulignait: « L'enseignement des langues étrangères est aussi un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles (une base articulatoire) »

Finally, there is the grammar category. The most common errors are those related to the use of definite and indefinite articles, gender, number and also verb conjugation. This phenomenon develops because of the effect of interlanguage produced by the factor of overgeneralization which is generally applied by learners in the grammatical domain and as Cuq explains, in this process the learner uses rules of the target language for all situations which seem adequate, exceeding the limits of correct use.

The most common errors in the grammatical domain are the following :

Grammaire – Articles

Phénomène	Erreur	Exemple d'erreur	Construction correcte
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	Absence du partitif	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a symptômes 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des symptômes
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	Absence de contraction des articles (articles masculin singulier: du et au)	<ul style="list-style-type: none"> • De le thème • À le condom • De le préservatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Du thème • Au condom • Du préservatif
Transfert négatif ou interférence du 2 ^{eme} degré	Surgénéralisation de l'utilisation du partitif de la forme affirmative dans la forme négative	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'y a pas des émotions 	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'y a pas d'émotions
Transfert négatif ou interférence du 2 ^{eme} degré	Surgénéralisation de l'utilisation des articles sans expression de quantité dans les phrases avec des expressions de quantité	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a beaucoup des études 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a beaucoup d'études

Grammaire - morphologie des verbes

Phénomène	Erreur morphologique	Exemple d'erreur	Construction correcte
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	Passé composé, invariabilité de l'utilisation de l'auxiliaire <i>avoir</i> au passé composé	<ul style="list-style-type: none"> Nous avons né 	<ul style="list-style-type: none"> Nous sommes nés (es)
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	Attraction du pronom relatif avec le verbe du sujet de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> Les personnes qui la pratique 	<ul style="list-style-type: none"> Les personnes qui la pratiquent

Grammaire – Morphologie relative (mot existant mais inacceptable dans le contexte)

Phénomène	Erreur morphologique relative	Exemple d'erreur	Construction correcte
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	L'utilisation du possessif de la 3 ^e personne du singulier pour le possessif de la 3 ^e personne du pluriel.	<ul style="list-style-type: none"> Ils montrent sa propre face 	<ul style="list-style-type: none"> Ils montrent leurs propres faces
Transfert négatif ou interférence du 1 ^{er} degré	L'utilisation du pronom relatif « que »	<ul style="list-style-type: none"> Les femmes sont celles que arrivent 	<ul style="list-style-type: none"> Les femmes sont celles qui arrivent

En utilisant la méthode d'autocorrection des erreurs nous avons trouvé quelques avantages et quelques désavantages qui aident ou nuisent à l'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants. Les avantages de l'utilisation de la méthode sont :

- La méthode d'autocorrection des erreurs n'est pas une méthode traditionnelle pour corriger les erreurs orales des apprenants, alors ils l'aiment plus parce qu'ils se sentent plus actifs dans leur processus d'apprentissage en découvrant par eux-mêmes les erreurs, en plus, ils démontrent plus de motivation à l'heure de l'utiliser.
- La méthode d'autocorrection se centre sur la prise de conscience de l'erreur, sa correction et la solution faite par l'étudiant guidé par le professeur, de cette manière l'apprenant devient plus responsable de son apprentissage.
- La méthode d'autocorrection motive la recherche chez les apprenants au moment de trouver la possible cause de leurs erreurs.
- La méthode d'autocorrection crée chez les apprenants le sens de responsabilité dans leur propre apprentissage.
- La méthode d'autocorrection rend les apprenants des acteurs actifs dans leur processus d'apprentissage.
- L'utilisation de cette méthode donne aux apprenants la capacité de s'auto corriger.
- L'utilisation de cette méthode dans la salle de classe ne nuit pas à la confiance des apprenants pour s'exprimer car la correction vient après.
- Les apprenants peuvent continuer à utiliser la méthode pendant tout le processus de leur apprentissage.

- Les entretiens avec les professeurs aident à repérer et comprendre la cause des erreurs de compétence que l'apprenant n'est pas capable d'identifier dans l'interprétation qu'il fait de sa production.

Désavantages de l'utilisation de la méthode d'autocorrection.

- La méthode d'autocorrection guidée est plutôt efficace chez les apprenants qui sont responsables et qui aiment avoir un rôle actif dans leur apprentissage, mais pour ceux qui sont plutôt des apprenants trop habitués à être des récepteurs passifs, la méthode n'a pas d'efficacité parce qu'ils ne veulent pas prendre un rôle actif même dans leur propre apprentissage.
- Un autre désavantage est que la méthode pourrait avoir une influence sur la langue et créer un effet d'hypercorrection. Alors, au lieu d'améliorer les compétences les erreurs s'aggravaient.
- L'utilisation de la méthode d'autocorrection demande beaucoup de temps pour trouver les causes possibles des erreurs et pour les repérer chez les apprenants.
- Chez les professeurs, l'utilisation de la méthode d'autocorrection demande aussi beaucoup de temps parce qu'ils doivent faire un entretien à chaque apprenant.

CHAPITRE VI CONCLUSIONS

Après avoir fini la recherche sur l'analyse quantitative de l'impact de la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur sur le niveau de compétence de la production orale des apprenants des cours d'expression orale en français de la licence en Langues modernes de l'Université d'El Salvador, on a conclu que:

- Dans l'utilisation de la méthode d'autocorrection, les apprenants prennent le rôle le plus important dans leur propre apprentissage et le professeur devient un guide pour vérifier les travaux de correction des apprenants, pour cette raison, la méthode ne marche que pour les apprenants qui développent leur sens de responsabilité.
- Pour avoir une efficacité de la méthode d'autocorrection, il faut qu'elle soit toujours utilisée avec un tuteur de la langue ou dans ce cas-ci un guide qui ait une connaissance de la langue étrangère pour que cette personne aide les apprenants à trouver des erreurs qu'ils ne sont pas capables de corriger parce que leur système de langue n'est pas encore développé pour repérer certains types d'erreurs.
- Cette méthode les a aidés à améliorer leur qualité de production orale parce que quand ils parlaient pendant la deuxième exposé ils avaient la conscience de leurs erreurs et ils essayaient de ne pas se tromper.
- Cette méthode aide les apprenants dans leur propre apprentissage car elle rend les apprenants des éléments actifs dans leur formation et elle les aide aussi à trouver leurs propres erreurs et à réfléchir.
- Dans la grille d'évaluation on n'a pas obtenu un 100% de résultats d'amélioration chez les apprenants, mais on remarque le fait qu'il y a une différence entre le premier et le deuxième exposé, dans un pourcentage considérable d'amélioration de 75%.

- La plupart des apprenants font des erreurs dans les domaines suivants: grammaire, prononciation, vocabulaire, hésitation et cohérence ayant comme catégories les plus répétitives la grammaire, la prononciation et l'hésitation. Un des facteurs les plus influents est l'interlangue: les apprenants commettent des erreurs de grammaire puisqu'il y a des différences grammaticales entre la langue maternelle et la langue étrangère, il y a aussi des différences entre la prononciation de la langue maternelle et le français qui affectent aussi la prononciation correcte de la langue et par conséquent les apprenants ont tendance à douter au moment de s'exprimer. Donc, l'interlangue influence aussi l'hésitation. Il y a des phénomènes tels que le transfert, la surgénéralisation et la fossilisation qui interviennent dans le processus d'apprentissage de chaque apprenant.
- La plupart des apprenants dans le deuxième exposé pendant le déroulement de leur discours se sont excusés plus à cause de leurs erreurs de performance parce qu'ils ont acquis la conscience de leurs erreurs et l'habileté de s'auto corriger grâce au développement de la méthode pendant tout le semestre.
- La méthode d'autocorrection est une méthode appropriée à utiliser dans le cours d'expression orale car elle ne nuit pas au processus d'apprentissage des apprenants parce qu'elle les aide à s'auto corriger et à apprendre de leurs erreurs sans leur mettre en évidence en face du cours comme le font les méthodes traditionnelles de correction. En plus cette méthode-ci développe le sens de conscience et de responsabilité chez les apprenants afin de se rendre compte que la formation ne dépend pas seulement du professeur, mais aussi d'eux même.

CHAPITRE VII RÉCOMMANDATIONS

Au professeur

- On recommande de présenter la méthode d'autocorrection au début du cours, les objectifs et les avantages de l'utilisation.
- Il serait utile d'informer les apprenants sur le phénomène de l'interlangue ou l'influence de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère pour qu'ils puissent comprendre une de racines de leurs erreurs.
- Il est nécessaire que le professeur explique le classement des erreurs (grammaire, prononciation, vocabulaire, hésitation et cohérence) et aussi les phénomènes comme le transfert, la surgénéralisation, l'interlangue et la fossilisation afin que les élèves puissent reconnaître quel type d'erreur ils commettent et la façon de s'auto corriger.

Aux apprenants

- On recommande aux apprenants d'avoir un contact plus proche avec la langue française pour que les idées arrivent d'une façon plus naturelle et spontanée et pas à cause du processus de traduction de la langue maternelle, l'espagnol.
- On conseille aux élèves d'être plus responsables avec leur propre apprentissage et de ne plus se contenter de toutes les réponses et corrections de la part du professeur.
- On recommande la pratique de la langue française dans et dehors de la salle de classe pour améliorer la qualité de production orale au moment de faire un exposé oral ou une autre activité orale.
- Il faut être conscient que les erreurs sont naturelles et nécessaires dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, pour cette raison, les apprenants ne doivent pas avoir peur de se tromper et d'être corrigés, ou de s'auto corriger.....

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, coll. pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF éditeur, numéro 8,.

BERTHOUD, A.C., (1987), *Les erreurs des apprenants: au panier ou sous le microscope?*, in *Les Langues Modernes* n°5, Association de Professeurs de Langues Vivantes, numéro intitulé: "Les erreurs des élèves: qu'en faire?"

BERTHOUD A.C. d & BERTRAND Y. (2000-2001). *L'erreur au service de l'apprentissage*, Association de Professeurs de Langues Vivantes.

BAILLY, Danielle. (1998). *Les mots de la didactique de langues, le cas de l'anglais*, France, Ophrys, OPHRYS,.

BARTRAM, M. et **WALTON, R** (1991). *Correction – A Positive Approach to Language Mistakes*, New York, Language Teaching Publications.

BÉRARD, Evelyne. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, CLE International.

BERTRAND, Y. (1987). *Faute ou erreur? Erreur et faute*, in *Les Langues Modernes* n°5, 1987, Association de Professeurs de Langues Vivantes, numéro intitulé: "Les erreurs des élèves: qu'en faire?".

Conseil de l'Europe (2000), *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

CUQ, Jean Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DEMİRTAŞ, Lokman (2009). *Synergies* Turquie n° 2, *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara, pp. 125-138.

GATTEGNO, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, 2nd ed. New York: Educational Solutions.

MARQUILLÓ, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.

ODILE et **VESLIN, Jean** (1992). *Corriger des copies, évaluer pour former*, France, Hachette Education.

PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin. p. 13.

ROBERT, P., REY, A. et **REY-DEBOVE, J.** (1985). *Le Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv. éd. rev. corr. et mise à jour pour 1985. Paris : Le Robert.

STEIN, Miriam. (1999), *Developing Oral Proficiency in the Immersion Classroom*, Virginia, ACIE Newsletter Volume 2 Number 3, Arlington Public Schools, Arlington.

WALZ, Joel C. (1982). *Error correction technique for the foreign language classroom*, Washintong, D.C, Center for Applied Linguistics.

SITOGRAPHIE

Le statut de l'erreur dans l'apprentissage

www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/erreur.doc, Mai 2010

L'erreur

<http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/erreur.html>, Mai 2010

DRAGHICI Dan, Alexandre *Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université*,
2002 ,

<http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf>, Juillet 2010.

La didactique et la pédagogie, 2009

<http://anaislauraelodie.blogspot.com/2009/04/laissons-place-lerreur.html>, Septembre 2010

ANNEXES

Annexe 1

UNIVERSITÉ D'EL SALVADOR Département de Langues étrangères

Enquête aux apprenants



Objectif : Analyser l'impact de la méthode d'autocorrection sur le niveau de compétence de la production orale des apprenants du groupe numéro deux du cours d'Expression orale en français.

Indication générale marquez avec un (X) selon votre choix

1. Qu'est-ce que vous pensez de la méthode d'autocorrection appliquée par votre professeur dans le cours d'expression orale en français ?

- C'est bonne
- C'est mauvaise

Pourquoi ? _____

2. Croyez-vous que la méthode d'autocorrection vous a aidé à améliorer votre expression orale ?

- Oui
- Non

3. Est-ce que la méthode d'autocorrection vous a aidé à mieux comprendre la cause de vos erreurs orales ?

- Oui
- Non

4. Croyez-vous que la méthode d'autocorrection vous aide à être plus responsable ?

- Oui
- Non

5. Est-ce que vous aimez la méthode d'autocorrection ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? _____

6. Est-ce que vous préférez être corrigé d'une façon traditionnelle (exposé, examens, correction du professeur en face du cours) ?

- Oui
- Non

7. Si vous pouviez choisir entre la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur utilisée dans ce cours et la méthode traditionnelle de correction de l'erreur orale, vous préféreriez laquelle ?

- Autocorrection guidée de l'erreur
- Correction traditionnelle

8. D'après vous dans la méthode d'autocorrection des erreurs orales quels de ces facteurs sont les plus importants ?

- Le rôle du professeur
- La méthode
- Le rôle de l'étudiant

9. Après avoir utilisé la méthode d'autocorrection quelle est la rubrique qui vous a donné plus de problèmes et où vous croyez que l'intervention du professeur est nécessaire pour éclaircir les doutes ?

- Grammaire
- Lexique/vocabulaire
- Prononciation
- Toutes

10. Recommanderiez-vous la méthode d'autocorrection pour les futurs cours d'expression orale ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? _____

Annexe 2

Université d'El Salvador
Faculté de Sciences Humaines
Département de Langues Étrangères



Entretien Guidé pour le professeur

Thème: « L'analyse quantitative de l'impact de la méthode d'autocorrection guidée de l'erreur sur le niveau de compétence de la production orale des étudiants des cours d'Expression orale en français de la Licence en Langues modernes spécialité français et anglais de l'Université d'El Salvador »

Objectif : connaître la méthode d'autocorrection que le professeur utilise avec ses apprenants pour corriger les erreurs dans la compétence orale.

1. De quoi la méthode d'autocorrection que vous utilisez avec vos élèves s'agit-elle ?
2. Quel est le but principal de la méthode ?
3. Pourquoi vous utilisez cette méthode spécifiquement pour corriger les erreurs dans la compétence orale ?
4. Quel est l'avantage d'utiliser cette méthode ?
5. Croyez-vous que les apprenants peuvent améliorer un peu plus en utilisant cette méthode ? Pourquoi ?
6. Croyez-vous qu'il est nécessaire d'utiliser une méthode d'autocorrection avec les élèves pour corriger les erreurs dans la compétence orale ? Pourquoi ?

Annexe 3

Grille d'analyse comparative des erreurs

1. Comparaison d'erreurs commises entre le premier et le deuxième exposé.

Étudiant 1 : _____

	Grammaire	Prononciation	Vocabulaire	Hésitation	Cohérence
Exposé 1					
Exposé 2					

2. Pourcentage global d'erreurs commises entre le premier et le deuxième exposé :

	Grammaire	Prononciation	Vocabulaire	Hésitation	Cohérence
Exposé 1					
Exposé 2					

3. Erreurs commises par les apprenants pendant le premier et le deuxième exposé.

étudiant	Exposé 1	Exposé 2
étudiant 1		
étudiant 2		
étudiant 3		
étudiant 4		
étudiant 5		
étudiant 6		
étudiant 7		
étudiant 8		
étudiant 9		
étudiant 10		
étudiant 11		
étudiant 12		
étudiant 13		
étudiant 14		
étudiant 15		
étudiant 16		
étudiant 17		
étudiant 18		
étudiant 19		
étudiant 20		
étudiant 21		
étudiant 22		
étudiant 23		

étudiant 24		
étudiant 25		
étudiant 26		
étudiant 27		
étudiant 28		
étudiant 29		
étudiant 30		
étudiant 31		
étudiant 32		
étudiant 33		
étudiant 34		
étudiant 35		
étudiant 36		
étudiant 37		

4. Utilisation de notes de chaque étudiant pour vérifier l'amélioration des apprenants.

Élève	Exposé 1 Fois d'autocorrection	Exposé 2 Fois d'autocorrection
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5...		

Annexe 4

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN EXPOSÉ ORAL SUR UN SUJET LIBRE

(DE 300H A 400H DE FRANÇAIS) (NIVEAU B2 DE C.E.C.R.L.)

NOM DE L'ÉTUDIANT (E) :

Thème de l'exposé :

CRITERES D'ÉVALUATION	NOTE	NOTE	NOTE	TOTAL
Le contenu Le contenu est-il intéressant? La façon de le présenter est-elle originale? Est-ce qu'il apporte des idées nouvelles? Est-il bien maîtrisé par le locuteur ou locutrice ?	0	0.25	0.5	
Le regard Le regard du locuteur ou de la locutrice capte-t-il / elle l'attention de l'interlocutrice? Est-ce qu'il / elle regarde l'interlocutrice Le geste Les gestes du locuteur ou de la locutrice traduisent-ils l'aisance? Est-ce qu'ils aident la compréhension du discours? Est-ce qu'ils sont assurés, naturels? Le sourire du locuteur ou de la locutrice est-il chaleureux? Le visage traduit-il le calme et la sérénité?	0 0	0.25 0.25	0.5 0.5	
Le ton Les modulations de la voix sont-elles harmonieuses ? Le timbre de la voix est-il riche , plein? Le ton est-il assuré, vivant, posé ? Le débit Le débit est-il régulier , calme? Laisse-t-il le temps à l'interlocutrice d'assimiler ce qui est dit? Les pauses sont-elles bien placées? Prononciation Prononce de manière claire, naturelle et correcte ?	0 0 0	0.25 0.25 1	0.5 0.5 2	
L'organisation de la pensée Est-ce que l'introduction situe bien le sujet et annonce bien la façon dont le locuteur ou la locutrice va en parler? Va-t-il / elle vite au cœur du sujet? Les liens sont-ils clairs entre les idées? Y a-t-il une progression? Le locuteur ou la locutrice sait-il / elle appuyer ses dires à l'aide de citations ou autre matériel? Présente-t-il / elle de nouvelles perspectives? laisse-t-il / elle sur des questions intéressantes? Sait-il / elle amener une conclusion?	0	1	2	
La phrase Les phrases sont-elles bien structurées, bien construites? Sont-elles vivantes et bien enchaînées? A-t-il un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques ? Le vocabulaire Le choix des mots est-il juste par rapport au contenu? Possède-t-il une bonne variété de vocabulaire pour varier sa formulation et éviter des répétitions ? Des lacunes et des confusions subsistent.	0 0	1.5 0.25	3 0.5	
NOTE				