

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA FRANCOUZSKÉHO JAZYKA A LITERATURY



La correction des erreurs dans les classes de français

Diplomová práce

Zuzana Šmejkalová

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy se specializací
anglický a francouzský jazyk

Magisterské prezenční studium 2002 – 2008

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Silva Machleidtová

Praha 2008

V Praze, 9. dubna 2008

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, kterých jsem použila.

Zuzana Šmejkalová

Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à ce travail, parmi eux

Silva Machleidtová

Jana Kolmanová

Denisa Fousková

Iva Drlíková

Tineke Braakenburg

Anne-Lise Bernay

Hélène Genet

Table de matières

Introduction	1
I. Partie théorique	3
1 Qu'est-ce qu'une erreur et quel est son statut dans le processus de l'apprentissage ?	4
1.1 Approche traditionnelle	4
1.1.1 Représentations de l'erreur chez les apprenants et les enseignants.....	4
1.1.2 Le statut négatif des erreurs par rapport à l'évaluation	5
1.1.3 L'origine du statut négatif des erreurs.....	7
1.2 Approche moderne.....	9
1.3 L'importance des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère	10
2 Typologie des erreurs	13
2.1 J.-P. Astolfi : les erreurs dans le contexte plus général	13
2.2 J. Edge : les erreurs dans l'apprentissage des langues	15
2.2.1 Les erreurs de sens.....	15
2.2.2 Les erreurs de forme	16
2.3 Les domaines de la langue touchés par les erreurs	18
2.4 Les causes des erreurs	18
2.4.1 L'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue que l'élève apprend	18
2.4.2 La création des règles par les élèves.....	19
2.4.3 La tentative des élèves à s'exprimer.....	19
2.4.4 La fatigue ou la distraction	20
2.4.5 L'enseignement erroné	20
3 Correction des erreurs : quand et comment ?	21
3.1 L'objectif de la classe : la précision ou la fluidité dans la langue ?.....	21
3.1.1 Fluidité.....	21
3.1.2 Précision	23
3.2 La précision en français parlé : différentes méthodes de la correction.....	23
3.2.1 Autocorrection	24
3.2.2 La correction entre les élèves	24
3.2.3 La correction faite par l'enseignant	26
3.3 Corriger et maintenir la fluidité	28
3.3.1 La correction différée	28
3.3.2 La correction entre les élèves	29
3.3.3 Demande d'éclaircissement.....	31
3.3.4 Développement de l'énoncé de l'élève erroné	31
3.3.5 Reformulation.....	31
3.4 Correction du texte écrit	32
3.4.1 Autocorrection	32
3.4.2 La correction entre élèves.....	33

3.4.3	Correction des tentatives	35
3.4.4	L'importance du sens.....	35
3.4.5	L'écriture sans correction	37
4	La correction et le professeur	40
4.1	Correcteur excessif	40
4.2	Le modèle linguistique.....	40
4.3	Le statut d'enseignant	41
II.	Partie pratique	42
	Les objectifs de la partie pratique.....	43
5	Questionnaires : l'analyse des résultats.....	43
5.1	Question 1 : Les associations liées à l'erreur.....	44
5.2	Question 2 : Les erreurs dans la classe de français.....	49
5.3	Question 3 : Evitement d'erreurs	51
5.4	Question 4 : La correction des tests	52
5.5	Question 5 : La fluidité de la communication en français	54
5.6	Question 6 : Les réactions impropres des professeurs à l'erreur	58
5.7	Question 7 : Les opinions des élèves sur la correction efficace	59
5.8	Question 8 : Les erreurs des professeurs	60
6	Observations des classes de français aux lycées.....	62
	Conclusion	70
	Résumé.....	73
	Annexe	79
	Bibliographie.....	80

Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs. Partis de la faute comme un « raté » de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème.¹

¹ Astolfi, 1997, p. 23

Introduction

UNE ERREUR. Qu'est-ce que cela signifie pour la majorité des élèves, des professeurs et aussi des parents ? Après des dizaines d'années de réformes scolaires et d'efforts pour moderniser l'apprentissage, l'erreur est toujours perçue comme quelque chose de négatif ; quelque chose qu'il faut éviter ; quelque chose suivi d'une punition. Dans le contexte de l'enseignement, cette punition est représentée par une mauvaise note. Les conséquences sont claires : les parents fâchés, les restrictions et punitions différentes. En conséquence, les élèves accordent beaucoup plus d'importance aux notes qu'aux connaissances qu'ils acquièrent. Pour éviter les mauvaises notes, ils n'hésitent pas à tricher, souffler, ou copier sur d'autres élèves.

Tout cela concerne les erreurs qui font partie d'un processus complexe d'évaluation des élèves. Mais surtout dans les cours de français il y a beaucoup de moments dans la classe où les erreurs commises ne sont pas sanctionnées. Il s'agit des moments de processus de l'apprentissage où le professeur explique un nouveau problème et pose les questions ; quand les élèves font des exercices de grammaire ; pendant les discussions ; quand les élèves expriment leurs opinions ou quand ils racontent une histoire. Malheureusement, les erreurs sont vues d'une façon négative même dans ces situations. Les élèves ont peur d'être mis dans l'embarras devant leurs amis. Les cas de remarques ironiques et dégradantes de la part du professeur ne sont pas rares non plus. Les conséquences sont beaucoup plus tragiques que les mauvaises notes : les élèves sont inhibés, ils ne veulent pas parler dans les classes de français et ils ont du mal à participer aux discussions.

Le but de ce travail est de trouver la réponse à deux questions : **est-il possible de percevoir les erreurs comme les moyens qui nous permettraient d'apprendre de nouvelles choses et ainsi faire des progrès ? Si c'est possible, comment faire la correction des erreurs de manière positive, efficace et motivante ?**

Malgré ce problème grave qui présente la réalité quotidienne dans les écoles, il y a très peu de discussion sur ce sujet. Il est très difficile de trouver des publications concernant la problématique de l'erreur. S'il y en a quelques exemplaires, ils parlent du problème d'une manière trop vague et générale. Les livres dont le sujet principal est

l'erreur dans le processus de l'apprentissage sont ceux des auteurs J.-P. Astolfi (*L'erreur, un outil pour enseigner*), A. Antibì (*La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves*) et D. Descomps (*La dynamique de l'erreur*).

Concernant les erreurs commises pendant les cours de FLE, cette problématique est encore moins traitée par les didacticiens français. Il convient donc de chercher chez les confrères anglais et américains car la problématique de la correction des erreurs pendant les cours d'anglais est un sujet qui fait partie de chaque publication destinée aux enseignants d'anglais. Une fois qu'il s'agit d'une problématique de la correction des erreurs dans les cours d'une langue étrangère, j'ai appliqué les faits trouvés dans ces publications en anglais sur les cours de FLE. Par conséquent, une des sources principales de mon mémoire est le livre *Erreurs et correction (Mistakes and correction)* de J. Edge.

A part l'étude théorique, mon mémoire est basé sur les expériences personnelles de l'enseignement de français, les observations et enquêtes dont les résultats sont présentés dans la partie pratique.

I. Partie théorique

1 Qu'est-ce qu'une erreur et quel est son statut dans le processus de l'apprentissage ?

1.1 Approche traditionnelle

L'approche traditionnelle exclut l'erreur d'un processus d'apprentissage comme un élément indésirable et perturbateur. Une opération erronée n'est liée qu'à l'étape du contrôle et de l'évaluation et elle est une manifestation de l'échec qui se produit en atteignant le but. Comme cela, l'erreur reçoit le caractère entièrement négatif. Voyons quelques définitions de l'erreur :

Chose fautive, erronée, action non prévue par rapport à une norme (différence par rapport à un modèle ou au réel).¹

Dans la conception traditionnelle, une erreur représente un écart intolérable d'un résultat établi accompagné par l'usage impropre des moyens qui y mènent. Elle est révélée par l'évaluation (i.e. la comparaison des qualités) dont sujet est l'objectif (ce qu'il fallait atteindre), ou les moyens utilisés pour parvenir à l'objectif (comment il fallait procéder).²

1.1.1 Représentations de l'erreur chez les apprenants et les enseignants

D. Descomps dans son livre *La Dynamique de l'erreur* observe que les représentations négatives des erreurs sont à peu près identiques chez les enseignants que chez les élèves ; tandis que les représentations positives témoignent d'un écart considérable.³ Une enquête effectuée par Descomps en 1986⁴ montre que les représentations positives sont 4,3 fois plus nombreuses chez les enseignants. Par exemple, le mot « progrès » apparaît 10 fois chez les professeurs (114 enseignants a été interrogés), alors qu'il n'est cité par aucun élève (338 élèves ont contribué à l'enquête). Les résultats du sondage ont aussi prouvé que les termes négatifs sont beaucoup plus dramatiques chez les élèves que chez les professeurs. Quelques mots associés avec « erreur » sont par exemple : *angoisse, colère, condamnation, culpabilité, déception, échec, élimination,*

¹ PETIT ROBERT

² Slavík, 1999, p. 71

³ Descomps, 1999, p. 12

⁴ Descomps, *La Dynamique de l'erreur*, Actes du Colloque du GERIP, Villeneuve-sur-Lot, 1986, in Descomps, 1999, p. 12

*honte, humiliation, mauvaise note, menaces, panique, peur, rougissement, timidité, trac, trouble, tristesse.*¹

Une enquête similaire a été effectuée en République Tchèque et en Slovaquie en 2001 par M. Hejný.² Les résultats étaient identiques : les associations entièrement négatives comme *échec, peur, humiliation, embarras*.

1.1.2 Le statut négatif des erreurs par rapport à l'évaluation

La révélation des erreurs chez les élèves fait partie de leur évaluation. Christine Tagliante définit les trois grandes fonctions de l'évaluation en langues vivantes : *le pronostic, le diagnostic, et l'inventaire*. Pour *le pronostic*, il s'agit de l'évaluation faite avant le cursus pour prédire si l'élève suivra ; pour pouvoir orienter ; pour pouvoir réajuster le cursus. Pour *le diagnostic*, on parle de l'évaluation faite pendant le cursus pour faciliter l'apprentissage de l'élève et pour réguler son propre enseignement. Quant à *l'inventaire*, ici l'évaluation est effectuée à la fin du cursus pour mesurer et certifier le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet. La correction des erreurs fait partie du diagnostic. Pendant cette étape d'apprentissage le professeur obtient des informations sur les difficultés rencontrées par l'élève. Ensuite, c'est à chaque enseignant d'exercer les « fonctions annexes » de guider, corriger, remédier, renforcer, aider ou vérifier.³

Le problème, c'est que dans beaucoup de cas l'évaluation est réduite à l'inventaire : les enseignants se bornent à mesurer le degré d'acquisition des connaissances de l'élève. Il faut donner les notes pendant et surtout à la fin de l'année scolaire : on examine donc les élèves régulièrement et on garde le registre des notes pour que le professeur, les élèves, les parents et l'administration soient contents. Malheureusement la fonction du diagnostic est très souvent ignorée : peu d'enseignants essaient de faciliter l'apprentissage de leurs élèves. Ce qui est pire encore, c'est que la notation n'est pas toujours « fidèle », c'est-à-dire la note ne représente pas fidèlement la valeur de ce que l'élève a produit. Tagliante parle dans ce contexte des « critères parasites » de la fidélité⁴. Voyons en quelques exemples :

¹ Descomps, 1999, p. 16

² Hejný, 2004, p. 63-80.

³ Tagliante, 1991, p. 19

⁴ Tagliante, 1991, p. 27

Le favoritisme : le problème généralement connu en psychologie ; lorsqu'on a tendance à être plus tolérant avec les élèves préférés.

La fatigue, les conditions de correction : cela peut sembler banal, mais il existe une différence entre corriger le matin bien assis à une table de travail et corriger le soir tard devant la télévision.

L'effet de contraste : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente production. Si elle avait été corrigée juste après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une meilleure note.

L'effet d'ordre : on est, en général, malheureusement plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début.

L'effet de halo : à l'oral, un élève sympathique, qui a une bonne verbalisation et une personnalité positive est mieux noté qu'un introverti dépenaillé et timide.

Un autre phénomène négatif accompagnant l'évaluation des apprenants est décrit comme la *constante macabre* par André Antibi dans son livre du même nom :

Si à un devoir ou à un examen un certain pourcentage d'élèves n'est pas en situation d'échec, l'évaluation est considérée en général comme non crédible, « anormal ». Cette proportion constante d'élèves qui doivent ainsi, quoi que l'on fasse, se retrouver en situation d'échec sera qualifiée de « constante macabre ».¹

Antibi critique davantage le fait que les enseignants classent et sélectionnent les élèves au lieu d'évaluer réellement leurs connaissances.² Il tire cette conclusion des sondages différents dans lesquels les élèves et les anciens élèves révèlent que leurs professeurs ont souvent testé la faculté à surmonter, en temps limité, certains obstacles (la question trop difficile, un nouveau type d'exercice ou même un sujet qui n'était pas traité auparavant, la tâche trop longue etc.³). Les conséquences sont déjà bien connues : la démotivation voire le traumatisme des élèves ainsi que le manque de confiance entre les élèves, les professeurs et les parents d'élèves.

¹ Antibi, 2003, p. 3

² Antibi, 2003, p. 10

³ Antibi, 2003, p. 17

Pour conclure la problématique de l'évaluation, voici une liste des « erreurs » commises par les enseignants dans leur évaluation des élèves telles qu'elles ont été présentées dans *Cahiers pédagogiques* :¹

QUINZE FAÇONS DE DEMOTIVER EN EVALUANT

L'humiliation publique

1. Faire applaudir la classe à une faute grossière
2. Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible)

Les humiliations privées

3. Souligner (en rouge) la nullité rédhitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne (« Cette faute paraît presque intelligente au milieu de vos déluges d'inepties »)

L'arbitraire

4. Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée
5. Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif (« Charabia », « Rien compris », etc.)
6. Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser *a priori* toute explication et toute révision

Les corrections inutilisables

7. Ecrire le commentaire de manière illisible
8. Ecrire, en guise de commentaire, un discours abscons
9. Ecrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur (« manque de rigueur », « ensemble confus », « les bases ne sont pas acquises »)

Les pratiques excluantes

10. Choisir, pour l'interro, des questions hors programme pour repérer la tête de classe
11. Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le prof

L'abus de pouvoir

12. Punir l'échec par une sanction disciplinaire (« c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle »)
13. Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle (« Moins deux pour le bavardage »)
14. S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres profs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, de discipline, etc.)
15. Démolir la notation des collègues (« Et oui, on n'est plus dans la classe de monsieur Machin, chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne »)

1.1.3 L'origine du statut négatif des erreurs

Quelle est l'origine de la perception négative de l'erreur ? Jean-Pierre Astolfi parle des erreurs comme « ratés » du système d'apprentissage, i.e. d'un système qui comprend le procédé d'apprentissage, l'enseignant lui-même et ses méthodes. Dans ce système, l'acquisition des connaissances est mise en parallèle avec la découverte scientifique grâce à

¹ Merle, Pierre : « Mesure ou arrangement ? » dans *Cahiers pédagogiques* n° 438, 2005, p. 11-13

la croyance dans le « mythe naturaliste » : le processus d'apprentissage est un mécanisme qui nous permet l'ancrage du savoir en mémoire. On suppose que « *si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples, et si, bien sûr, les élèves sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devraient – normalement – survenir aucune erreur* ». ¹

Les erreurs vues comme les « ratés » du système de l'apprentissage qui n'a pas correctement fonctionné doivent être sanctionnées. En même temps, plusieurs problèmes se posent. Premièrement, les enseignants ont tendance à corriger toutes les erreurs ce qui est davantage encouragé par les craintes des parents et de l'administration de « laisser passer des fautes ». ² Dans le cas des corrections des textes écrits, on parle d'*un syndrome de l'encre rouge*. ³ L'efficacité de la correction de toutes les erreurs est discutable. Non seulement les enseignants se livrent à d'interminables et épuisantes corrections, mais les réactions des élèves sont absolument négatives : découragement, inhibition de l'expression, manque de confiance en soi, ou même détachement de l'apprentissage. La puissance du *syndrome de l'encre rouge* est prouvée dans l'enseignement des adultes. Même si on corrige des textes (des devoirs ou des petites rédactions) avec un stylo vert, on ne corrige pas toutes les erreurs et on ajoute une remarque positive à la fin (e. g. *Une histoire très intéressante et très bien écrite, merci, Jana !*) ; même si les adultes apprennent le français juste pour leur plaisir et il n'y a donc aucune menace d'une mauvaise note ou de parents fâchés, leur réaction est toujours la même : l'horreur (« *tant de fautes ???* ») et démotivation. ⁴

Deuxièmement, l'évaluation négative des élèves met la valeur professionnelle de l'enseignant en question. On se demande si les professeurs sont capables de percevoir les difficultés des élèves et de les aider à les surmonter.

Finalement, pour comprendre l'erreur chez un apprenant, il faut découvrir la raison pour laquelle l'erreur était commise ; autrement dit, il faut une analyse de ce qui se passe dans la tête des élèves. Mais cela fait peur « *à l'idée qu'on risque de s'y noyer sans plus être en mesure d'en sortir* ». ⁵

¹ Astolfi, 1997, p. 10

² Astolfi, 1997, p. 11

³ Ibid.

⁴ Les techniques efficaces de la correction des textes écrits sont étudiées davantage dans le chapitre 3.4.

⁵ Astolfi, 1997, p. 12

Tous les problèmes mentionnés plus haut présentent une situation peu confortable pour les enseignants. On comprend donc qu'ils essaient au maximum d'éviter les erreurs. Quand malgré tout ils s'y trouvent confrontés, ils peuvent réagir selon deux attitudes : soit par la *sanction* ; soit par un effort de *réécriture* de la progression.¹ Dans le premier cas, le statut de l'erreur est celui d'une « *faute* », avec toutes les connotations négatives. Dans le second, c'est plutôt celui d'un « *bug* »², i. e. une difficulté dans l'écriture d'un programme. Tandis que la première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique, la seconde la met à charge du concepteur de programme et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses élèves.³ Les deux attitudes regardent l'erreur avec un statut négatif, ainsi l'acte d'apprendre se trouve minoré et réduit au processus silencieux du « mythe naturaliste » expliqué plus haut.

Ces deux attitudes vers l'erreur sont en accord avec les modèles didactiques pratiqués dans les années soixante-dix. Le premier, c'est le *modèle transmissif*, dans lequel l'élève commettant une erreur est dit « fautif ». Le second, c'est le *modèle comportementaliste*, où l'activité des élèves est strictement guidée : une série d'exercices et de consignes mène à la réussite et ne permet pratiquement pas du tout l'apparition des erreurs. Ce second modèle, emprunté à la psychologie *béavioriste*, est fondé sur le transfert à l'homme du conditionnement opérant⁴. Le problème du béhaviorisme, c'est que la programmation didactique très précise n'attend pas l'apparition des erreurs aussi bien qu'elle ne compte pas sur l'autonomie intellectuelle des élèves.⁵

1.2 Approche moderne

A travers la modernisation de l'enseignement et les tentatives d'approcher l'apprentissage vers les besoins des élèves, la conception traditionnelle était au fur et à mesure remplacée par la conception moderne. Tandis que l'approche traditionnelle se limite à l'étape du contrôle et de l'évaluation, l'approche moderne se concentre sur la fonction de l'erreur dans tout le processus de l'apprentissage. L'erreur devient la base pour la décision du procédé suivant l'apprentissage, obtenant ainsi une fonction de diagnostique.

¹ Astolfi, 1997, p. 13

² un terme informatique

³ Astolfi, 1997, p. 14

⁴ Le conditionnement opérant était développé par James Watson et Burrhus Skinner comme une réponse sur le conditionnement répondant d'Ivan Pavlov

⁵ Astolfi, 1997, p. 14

Les erreurs commises ne sont donc plus des fautes condamnables ou des « bugs » regrettables comme elles étaient perçues dans les modèles transmissif et comportementaliste ; elles deviennent « *les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée* ». ¹ Ce sont *les modèles constructivistes* établis dans les années quatre-vingt dix, qui leur confèrent un statut beaucoup plus positif. ²

Le but de la conception moderne de l'erreur est d'éliminer les représentations de l'erreur comme un signe de l'échec et de percevoir l'erreur comme la base pour analyser les difficultés des élèves et consécutivement pour trouver les procédures susceptibles de leur permettre de progresser. Comme Hadji souligne,

... Dans cette perspective, l'erreur ne serait pas une faute, à réprimer, mais une source d'information, et cela à la fois pour le maître, dont le devoir est d'analyser la production et, à travers elle, la situation de l'élève, et pour l'élève, qui a besoin de comprendre son erreur pour ne plus la commettre, et progresser. ³

Voilà l'objectif de ce travail : montrer comment procéder dans les cours de français pour que les erreurs ne soient pas un signe d'échec mais un indicateur de progrès. Nous allons étudier la manière de traiter les erreurs pour que les élèves ne soient pas démotivés mais plutôt prêts à en tirer les informations nécessaires pour améliorer leur apprentissage.

1.3 L'importance des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Julian Edge, dans son travail, présente les résultats d'une enquête parmi des enseignants. La question était simple : Ecrivez trois phrases qui expriment vos sentiments et expériences avec des erreurs. Quelques exemples suivent :

- 1 Mes élèves font beaucoup d'erreurs à l'écrit.
- 2 Je corrige toujours les erreurs dès qu'elles sont faites.
- 3 Mes élèves n'aiment pas faire d'erreurs. ⁴

Ensuite, Edge a remplacé le mot « erreurs » par « progrès » :

- 4 Mes élèves font beaucoup de progrès à l'écrit.
- 5 Je corrige toujours les progrès dès qu'ils sont faits.

¹ Astolfi, 1997, p. 15

² Ibid.

³ Hadji, 1999, p. 9

⁴ Edge, 1990, p. 13

6 Mes élèves n'aiment pas faire de progrès.¹

Maintenant l'idée de ce qui se passe dans la classe est totalement différente. Prenons d'abord les points 1 et 4. Il est vrai que les élèves font souvent beaucoup d'erreurs en parlant ou écrivant. Pourtant Edge souligne qu'il ne faut pas toujours montrer la différence entre la langue de l'élève et la version standard de la langue qu'il apprend. Il faut plutôt encourager le développement de la langue en appréciant les progrès des élèves.²

L'enseignant qui a écrit le point 2 avait probablement de meilleures intentions. Mais ce type de traitement porte toujours un grand danger : le découragement et l'inhibition de l'apprenant. Dans le contexte de la correction de l'écrit, on parle d'*un syndrome de l'encre rouge*.³ Les conséquences sont les mêmes que dans le contexte de l'oral : les élèves savent que tout ce qu'ils vont dire ou écrire sera comparé avec le français standard. Ils sont donc prudents pour dire quoi que ce soit sauf s'ils sont sûrs que cela est correct. Cela veut dire qu'ils n'expérimentent pas avec la langue et qu'ils n'ont pas l'habitude d'essayer de nouvelles et meilleures possibilités de s'exprimer.

Les points 3 et 6 signifient que si on a des élèves qui n'aiment pas faire des erreurs, ils ne font probablement pas de progrès non plus. Pour ne pas risquer une erreur ils préfèrent se taire (un exemple typique est celui d'un élève qui hésite et puis se tait : « *hmmmm, non, rien.* ») ou de parler de quelque chose d'autre :

Le professeur : Vous connaissez quelqu'un qui est mécanicien ?

Paul : Oui. Mon... ami est mécanicien.

Le professeur : Très bien. Tu peux nous dire les noms de quelques outils que ton ami utilise ?

Dans ce cas, Paul voulait dire « mon beau-frère est mécanicien ». Mais quand il a commencé à parler il s'est rendu compte qu'il ne connaît pas le mot « beau-frère ». Evidemment, il aurait pu dire « l'homme qui s'est marié avec ma sœur » ou « le mari de ma sœur ». Mais il voulait éviter la faute et pour cela il a utilisé le mot qu'il connaît bien mais qui signifie quelque chose totalement différent. En conséquence, l'élève n'a pas appris le mot précis car l'enseignant n'avait aucun signal que quelque chose n'allait pas et qu'il fallait aider. Autrement dit, l'élève n'a fait aucun progrès d'apprentissage.

¹ Edge, 1990, p. 14

² Edge, 1990, p. 15

³ Astolfi, 1997, p. 11

Edge souligne que ce type d'attitude vers des erreurs dépend très souvent de l'enseignant. Les élèves ne font que s'accommoder aux demandes des enseignants. Si les professeurs exigent la précision de la langue avant toute chose, les apprenants aussi se concentrent plus sur la précision que sur la communication. Par conséquent, les élèves évitent les erreurs mais ne progressent pas.¹

¹ Edge, 1990, p. 16

2 Typologie des erreurs

2.1 J.-P. Astolfi : les erreurs dans le contexte plus général

La typologie des erreurs diffère dans chaque livre qui s'occupe de cette problématique. J.-P. Astolfi qui traite la problématique probablement de la manière la plus complexe, distingue les catégories différentes¹ :

- **Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe.**

Dans le contexte des classes de français, ce type d'erreurs se produit dans les circonstances où les élèves ne comprennent pas la terminologie utilisée pour introduire les exercices. Les professeurs ne se rendent pas compte que les expressions comme « relevez les mots du texte » ou « reconstituez les informations » peuvent poser les problèmes aux étudiants si elles n'étaient pas introduites.

- **Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes**

On rencontre ce type d'erreurs dans les situations où l'on n'explique pas clairement ce que l'on attend des étudiants. Par exemple le professeur ne dit pas si le devoir devrait être fait à l'écrit ou à l'oral, s'il faut seulement traduire un texte ou aussi apprendre le vocabulaire dans le texte etc. Plus tard, quand les élèves doivent présenter le devoir ou quand ils sont examinés, le professeur est persuadé que c'est la faute des élèves causée par leur négligence.

- **Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves**

Il s'agit des erreurs qui surgissent quand la compréhension d'un problème par les élèves est basée sur des idées erronées. Par exemple on introduit le « modernisme » comme un style littéraire du début du 20^e siècle, ce qui produit la confusion immédiate dans les têtes des élèves qui ont déjà une idée fixe de ce qui est « moderne », cela veut dire contemporain.

¹ Astolfi, 1997, p. 58

- **Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponible chez les élèves alors qu’elles paraissent « naturelles » à l’enseignant**

Le cas typique pour les élèves tchèques, c’est quand ils ont un professeur français qui attend d’eux de faire des résumés, des rédactions et des dissertations comme on les fait en France. Le professeur ne se rend pas compte que les opérations intellectuelles des élèves français diffèrent de celles des élèves tchèques. Autrement dit, il est difficile d’accepter que les élèves tchèques ne soient pas habitués à ce type de tâche et qu’il faut à part une attitude différente aussi beaucoup de patience.

- **Des erreurs portant sur les démarches adoptées, celles-ci se révélant très diverses alors que le professeur s’attend à l’emploi d’une procédure canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l’intention de l’élève**

Quoiqu’il s’agisse plutôt des erreurs qui apparaissent pendant les cours de mathématiques, physique ou chimie, on peut trouver des cas analogiques dans les classes de français. Tout simplement, on peut imaginer les situations où les élèves trouvent une solution alternative d’un exercice qui n’est pas dans les corrigés, mais qui est quand même correcte.

- **Des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d’exercice**

Il faut attendre que les élèves fassent beaucoup plus d’erreurs dans les exercices ou les activités qui sont plus difficiles et plus exigeants. Quand les étudiants écrivent une dictée ou quand ils font des exercices de grammaire, ils se concentrent sur une seule chose : de bonnes formes graphiques ou de bonnes formes grammaticales. Par contre, quand ils produisent un texte, ils sont intégrés dans une activité à tâches partagées, car il faut chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chaque phrase et, au milieu de tout cela, contrôler aussi l’orthographe.

- **Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline, incomprises dans la mesure où le transfert des compétences requises paraît naturel, alors qu’en réalité il ne l’est guère**

Ici il s’agit du transfert de la langue maternelle ou d’une autre langue. C’est le cas des *faux amis* : les mots ont une forme pareille dans deux langues, mais leurs sens diffèrent (e.g. « secese » en tchèque n’est pas la « sécession » en français, mais « l’art nouveau »). Ce sont aussi des cas où les étudiants appliquent leurs connaissances d’autres langues sur

le français : par exemple quand ils essaient d'appliquer les règles du système des articles anglais au système français.

- **Des erreurs causées par la complexité propre du contenu**

La complexité du problème peut se refléter dans plusieurs erreurs : l'incompréhension des instructions, le transfert des autres disciplines, les opérations intellectuelles erronées.

2.2 J. Edge : les erreurs dans l'apprentissage des langues

Tandis que la typologie des erreurs d'après J.-P. Astolfi est prise d'un contexte plus général et on peut trouver les erreurs décrites par lui-même dans toutes les disciplines, la typologie des erreurs d'après J. Edge ne comprend que les erreurs spécifiques pour l'apprentissage des langues étrangères. Sa distinction principale est entre les erreurs de sens et les erreurs de forme.

2.2.1 Les erreurs de sens

D'après la typologie des erreurs proposée par Edge, les erreurs de sens présentent le type d'erreurs le plus grave parce que ces erreurs mènent à l'incompréhension et rendent donc la communication impossible.¹ Voilà un exemple :

Amélie : Tu es ici pour combien de temps ?

Brook : Deux ans.

Amélie : Comment ? Tu es installé à Paris avant deux ans ?

Brook : No ! J'ai arrivé la semaine dernière. Je vais rester deux ans.

Ici l'erreur la plus importante est dans la première question. La question *Tu es ici pour combien de temps ?* renvoie au futur. La question qu'Amélie avait voulu poser était *Tu es ici depuis combien de temps ?* Le mauvais choix de la préposition a causé l'incompréhension. Même si la forme de la question d'Amélie est sans fautes, ce n'est pas ce qu'elle a voulu demander. Au contraire, même les expressions « avant deux ans » et « j'ai arrivé » ne sont pas correctes, elles n'empêchent pas la compréhension. Cela signifie que le travail de l'enseignant est beaucoup plus difficile et aussi plus intéressant, car il ne s'agit pas seulement de la distinction de la forme incorrecte.

¹ Edge, 1990, p. 2

Un autre domaine de l'incompréhension est celui qui vient des différences culturelles. Dans certains pays il est normal que l'on entre dans un magasin, demande les choses dont on a besoin et parte sans dire « merci » et « au revoir ». Dans d'autres pays (par exemple dans presque tous les pays européens) cela est considéré comme très impoli. Puis il y a la question du tutoiement et du vouvoiement. Certaines langues, par exemple l'anglais, ne les distinguent pas. Dans certains pays, par exemple en Espagne ou aux Pays-Bas, tutoiement est utilisé dans la majorité des situations quotidiennes même entre les gens qui ne se connaissent pas trop : au bureau, dans un magasin ou dans un restaurant. Le vouvoiement n'est utilisé que par exemple si l'on parle avec son patron ou son professeur à l'université. En France ou en République Tchèque, au contraire, on préfère le vouvoiement dans toutes les situations présentées plus haut. Il faut donc faire attention quand on parle à l'étranger : les erreurs grammaticales seront pardonnées ou même ignorées facilement tandis que les erreurs de la politesse pourraient causer de graves problèmes.

Heureusement, les règles de politesse sont pareilles en France et en République Tchèque. Ce qu'il faut plutôt souligner dans les cours de français, ce sont les mots avec un double sens. Comme cela on peut éviter les situation d'embarras, par exemple quand l'élève présente son professeur de français à sa famille ou à ses amis : « Hara, je te présente Amélie, ma maîtresse ». ¹

2.2.2 Les erreurs de forme

Quand on parle des erreurs de forme, on compare le français d'un apprenant avec la forme standard. Par exemple si un élève dit *Je venu hier* on le comparerait avec la forme standard *Je suis venu hier* et l'appellerait une erreur.

La terminologie des erreurs de la forme diffère pour chaque auteur. Edge distingue trois types principaux des erreurs de forme : un lapsus, une erreur dans son sens propre, et une tentative. ²

2.2.2.1 Lapsus de la langue / de la plume

Voyons d'abord les exemples de petites erreurs de la forme linguistique :

¹ Nothomb, Amélie, *Ni d'Eve ni d'Adam*, Paris, Albin Michel, 2007, p. 17

² Edge, 1990, p. 9,10

Il ne parle avec moi il y a déjà trois semaines.

Il nous a raconté des histoires intéressants.

C'était exactement ce que j'avais besoin.

Ces erreurs peuvent être corrigées par les élèves eux-mêmes. Si la faute est commise en parlant, il suffit d'habitude de faire un petit signe (une grimace, un geste, un son de discordance) et les élèves se corrigent eux-mêmes immédiatement. Les professeurs appellent ce phénomène « l'erreur de négligence » car il apparaît quand les élèves sont fatigués, distraits par quelque chose d'autre, ou quand ils pensent à deux choses en même temps ou tout simplement ne font pas attention. Les erreurs causées dans ces circonstances peuvent apparaître même dans le français des natifs.¹

2.2.2.2 Erreurs

Si un lapsus est une faute que les élèves peuvent corriger eux-mêmes, les erreurs ne peuvent pas être corrigés sans l'intervention de l'enseignant.² D'habitude les erreurs sont individuelles pour tous les élèves ce qui présente la possibilité de la correction par les camarades de la classe plutôt que par le professeur (cette problématique sera introduite plus tard).

2.2.2.3 Tentatives

Le troisième type d'erreur peut être appelé « tentative ». Il s'agit de la situation où un apprenant ne connaît pas la structure linguistique dont il a besoin pour exprimer ce qu'il veut dire.³ Il essaie quand même de communiquer le message. Cette tentative positive peut aussi bien réussir qu'échouer :

(1) Je veux que tu viens à vacances dans notre maison à la nature.

(2) Non non, au moment c'est problème, et je heureux.

Il s'agit aussi des situations où les apprenants pensent qu'ils connaissent la règle mais ce n'est pas le cas. Cela se passe souvent quand les élèves appliquent les règles et les modèles qu'ils connaissent sur de nouvelles structures linguistiques. Une expression « je pourrais » n'est qu'une tentative d'un apprenant d'appliquer sa connaissance limitée du

¹ Edge, 1990, p. 9

² Ibid.

³ Edge, 1990, p. 10

conditionnel présent à un autre verbe (l'élève – le débutant – ne connaît que « je voudrais »).

2.3 Les domaines de la langue touchés par les erreurs

D'après Bowen et Marks, les erreurs de différents types décrits plus haut peuvent toucher plusieurs domaines de la langue : la prononciation (les sons, les séquences des sons, l'accent, la liaison, le rythme, l'intonation) ; la grammaire (la forme des mots, l'ordre des mots, les éléments corrects mais la construction des éléments erronée) ; le vocabulaire, l'appropriation, l'organisation du discours.¹

2.4 Les causes des erreurs

Les erreurs sont commises dans les circonstances différentes et pour des raisons différentes :

2.4.1 L'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue que l'élève apprend

D'après Bowen et Marks, une analyse de contraste confirme que L1 (la langue maternelle) a une influence positive sur L2 (la langue d'apprentissage) si les langues sont similaires et une influence négative si les langues sont différentes.²

Le tchèque comme langue slave et le français comme langue romane n'ont pas évidemment beaucoup de similitudes et pour cela tous les phénomènes qui sont différents posent des problèmes aux élèves.

Surtout dans le cas de la grammaire, on peut parler d'une liste complète des problèmes, par exemple l'utilisation des articles définis, indéfinis et partitifs (le tchèque n'utilise pas d'articles) ; les temps verbaux, i.e. la distinction entre l'imparfait et le passé-composé ; l'usage du plus-que-parfait, futur antérieur, ou subjonctif ; la concordance des temps etc. (le tchèque ne distingue que le présent, le passé et le futur) ; la position des adjectifs après le nom (en tchèque c'est toujours avant le nom) et la position des constituants de la proposition en général (en tchèque, l'ordre des mots est libre).

¹ Bowen, Marks, 1994, p. 51

² Ibid.

En parlant du lexique, on peut mentionner la confusion fréquente des mots *prêter* versus *emprunter* car il y a un seul mot en tchèque. Ensuite il y a de nouveau une liste complète des faux amis : « *secese* » en tchèque n'est pas *la sécession* en français, mais *l'art nouveau* ; « *legitimovat* » n'est pas *légitimier* mais *demandeur à quelqu'un ses papiers* ; « *plánovat* » n'est pas *planer* mais *faire des projets*.¹

Quant à la prononciation, on observe que les apprenants appliquent le système de voyelles tchèques sur le système français. Chaque professeur de français sait imaginer la prononciation tchèque des voyelles « u » (par exemple dans les mots *une, tu, nous buvons*) ou « i » (dans les mots *j'habite, le film, mon ami*). C'est aussi l'occurrence de la désonorisation des consonnes finales : i.e. dans le mot « *sabotage* ».

2.4.2 La création des règles par les élèves

Les apprenants, de temps en temps, pensent qu'ils connaissent la règle ce qui se prouve erroné. En conséquence, ils essaient d'appliquer les règles et les modèles qu'ils connaissent sur les nouvelles structures linguistiques et comme cela produisent des tentatives :²

j'ai mangé

j'ai payé

j'ai regardé

j'ai compris

2.4.3 La tentative des élèves à s'exprimer

Une autre situation quand les erreurs sont commises, est quand les apprenants savent qu'ils font des erreurs mais cela ne les empêche pas de s'exprimer.³ Il faut absolument apprécier les élèves dans ce type de situations, parce qu'il s'agit de situations réelles : dans la vie, la communication est finalement beaucoup plus importante que les erreurs grammaticales.

¹ Radina, 1996, p. 114, 154, 181

² Edge, 1990, p. 8

³ Ibid.

2.4.4 La fatigue ou la distraction

Les élèves commettent des erreurs souvent quand ils sont fatigués ou distraits par quelque chose d'autre, quand ils pensent à deux choses en même temps, quand ils sont impatients ou tout simplement ne font pas attention. Le type d'erreurs qui se produit dans ces situations est celui de *lapsus*.¹

2.4.5 L'enseignement erroné

Comme la locution dit, « *nul n'est infallible* », autrement dit, tout le monde peut se tromper, même les enseignants. Il est important de savoir avouer l'erreur. Les élèves vont l'apprécier plus que les erreurs cachées. À côté des enseignants, les erreurs peuvent se trouver dans les manuels et d'autre matériel scolaire. Dans ce cas il faut détecter les erreurs et les corriger avec les élèves.

¹ Pour la problématique des lapsus voyez 2.2.2.1.

3 Correction des erreurs : quand et comment ?

3.1 L'objectif de la classe : la précision ou la fluidité dans la langue ?

Corriger ou ne pas corriger ? Voilà la question la plus importante à résoudre quant à la correction des erreurs. Cette décision dépend beaucoup de l'objectif d'une classe de français. Il faut distinguer si l'on veut que les apprenants utilisent la langue avec précision ou fluidité.¹ Autrement dit, il faut décider ce qui est le plus important : si c'est la forme ou le sens de l'énoncé.

3.1.1 Fluidité

La première suggestion pour les enseignants proposée par Edge est que l'enseignant ne devrait pas corriger les erreurs dans les moments où il fait attention au sens de l'énoncé.² Imaginons une situation dans la classe où un élève arrive tard :

Le professeur : Pourquoi tu es en retard ?

L'élève : Je suis désolé. Ma mère est prendre à l'hôpital.

Le professeur : No, ce n'est pas « est prendre ». C'est « était prise ».

Cette situation paraît probablement extrême mais c'est vrai qu'il y a tendance à réagir sur le sens plutôt que sur la forme de ce que disent les élèves. Les apprenants devraient se rendre compte que l'on peut apprendre à communiquer en français justement en communiquant en français. Cette communication devrait être réelle, ce qui n'est pas le cas de l'exemple précédent où le professeur coupe la conversation par des remarques sur la forme linguistique.

Regardons maintenant une autre situation. Les élèves discutent avec leur professeur des sports d'hiver.

Le professeur : Il y a quelqu'un qui est allé à la montagne cet hiver ? Oui, Petra ? Comment ça s'est passé ?

Petra : Oui. C'était très bien. Hmmm... Il y avait beaucoup de neige. (silence de 3 secondes)

Le professeur : Oui... Quelqu'un d'autre ? Marek ?

¹ Les termes *la précision* et *la fluidité* (*accuracy* et *fluency* en anglais) sont utilisés très souvent dans la didactique de l'anglais

² Edge, 1990, p. 18

- Marek : Oui j'ai allé à la montagne pendant vacances de Noël. Nous avons allé en Autriche. C'est super. Deux mètres de neige. Soleil toujours. Mais il y a cet accident un jour. Deux hommes skient mais ils ne se voient pas et puis BUM ils...ils... font grand carambole. Un d'eux ne bouge. Après cinq minutes vient le service de la montagne avec ... hm.. je ne sait pas comment dire en français... c'est comme lit. Ils prennent cet homme qui ne bouge au lit et partent. Je ne sait pas que s'est passé avec cet homme mais ce n'était bien.
- Le professeur : Hmm c'était peut-être grave. Vous voyez il faut toujours faire attention sur les pistes. Merci Marek.

La réponse de Marek contient certainement beaucoup plus d'erreurs que la réponse de Petra. Mais sa réponse est aussi beaucoup plus éloquente et intéressante. Il faut encourager les réponses de ce type. Le professeur doit montrer qu'il est attiré par l'histoire que l'élève raconte. Il peut faire une note mentale d'erreurs que Marek avait commis pour qu'il soit bien informé de son progrès mais à ce moment-là ce serait hors de propos de corriger ses fautes grammaticales ou lexicales.

Cette situation est un exemple où une totalité de l'énoncé est plus importante que ses parties individuelles. Si l'on coupe l'histoire de Marek par les remarques sur la forme linguistique, on le force à se concentrer sur les parties séparées de l'histoire qu'il raconte, et cela rend la communication beaucoup moins efficace. Cela peut même mener à le décourager de communiquer et en conséquence le priver de la possibilité d'apprendre de nouvelles choses.

Dans ce contexte Astolfi parle de *l'erreur créatrice*¹ qui apparaît quand les élèves prennent le risque et appliquent leurs connaissances pour de nouvelles structures. Marek a utilisé les expressions pas absolument correctes : « lit » pour « le brancard », ou « service de montagne » pour « secours en montagne ». Dans cette situation, la correction est cependant hors de question. Comme Astolfi dit, « *il faut plutôt orienter et guider les inventions des élèves que souligner inutilement l'inachèvement fondamental de leur connaissance* ». ²

Pour conclure, il y a des moments dans les classes de français où l'on devrait encourager la fluidité. Dans ces moments on ne corrige pas les erreurs linguistiques sauf si elles rendent impossible la communication ou empêchent les élèves de s'exprimer. Il est important que les élèves s'en rendent compte parce que cela les aidera à vouloir

¹ Astolfi, 1997, p. 26

² Astolfi, 1997, p. 28

s'exprimer. Tout simplement, les élèves ont besoin d'être perçus comme des gens qui ont quelque chose à dire.

3.1.2 Précision

On ne peut pas bien sûr ignorer totalement la précision de l'usage du français de nos élèves. Le succès de la communication dépend beaucoup du niveau de la précision. C'est aussi la précision qui est évaluée dans les classes. Le cas de Marek présenté plus haut est un bon exemple : son éloquence et courage de parler est admirable mais cela ne va pas l'aider à obtenir une bonne note à un test ou à une dictée. La tâche de l'enseignant est donc d'aider les élèves à faire des progrès à travers la fluidité vers la précision dont ils ont besoin pour aboutir à l'éducation scolaire ou obtenir l'emploi qu'ils veulent.¹

Quand on décide de corriger des erreurs, il faut être sûr qu'on fait la correction d'une manière positive pour stimuler l'apprentissage. La correction devrait être le moyen de rappeler la forme standard du français aux élèves. Elle ne devrait pas être une sorte de punition ou critique.

3.2 La précision en français parlé : différentes méthodes de la correction

La précision en français parlé est probablement plus importante dans les moments où l'on pratique la structure linguistique étudiée. Imaginons que la classe fait cet exercice :

Mettez les éléments soulignés au singulier ou au pluriel.

Exemple : Il y a des euros sur la table. – Il y a un euro sur la table.

1. Boulevard Saint-Germain, il y a des libraires.
2. Il y a une émission de variétés ce soir à la télévision.
3. Il y a un message sur mon répondeur.
4. Il y a des cadeaux pour toi.
5. Il y a un château en France.

Dans ce cas là, le professeur sera beaucoup plus sévère en corrigeant les erreurs que dans la situation d'une discussion libre. En effet, le professeur corrigera toutes les erreurs qui seront commises. Il y a plusieurs possibilités de correction.

¹ Edge, 1990, p. 20

3.2.1 Autocorrection

Normalement on préfère corriger les erreurs soi-même qu’être corrigé par quelqu’un d’autre. En plus si quelqu’un se corrige, la probabilité qu’il va retenir la forme correcte est beaucoup plus grande. Edge souligne qu’il est particulièrement important de donner la chance à l’autocorrection dans le cas d’un lapsus. Les enseignants ne devraient pas donc corriger eux-mêmes. D’abord, il faut seulement montrer aux élèves qu’une erreur a été commise. On peut faire cela par un signe ou par une grimace ou disant quelque chose comme : ‘Ummm...’. Puis il faut donner le temps à l’élève pour qu’il puisse de reconnaître l’erreur et la corriger.¹ Cette situation peut se dérouler de la manière suivante :

(La classe fait l’exercice présenté plus haut)

Le professeur : Numéro 3, ... Jana ?

Jana : Il y a des messages sur mon répondeur.

Le professeur : Bien. Numéro 4, ... Radek ?

Radek : Il y a un cadeau pour toi.

Le professeur : ummmm (grimace du mécontentement)

Radek : Il y a un cadeau pour toi.

Le professeur : Oui, bien. Numéro 5, ...

Mais qu’est-ce qu’on fait dans la situation quand l’élève n’est pas capable de corriger son erreur lui-même ? Quand l’élève ne sait pas quoi répondre ou quand il fait encore une erreur, on peut demander à d’autres élèves de trouver la réponse correcte. On parle ici de la correction entre les élèves.

3.2.2 La correction entre les élèves

Cette approche est très utile surtout dans le cas des erreurs définies plus haut (2.2.2.2). Imaginons une situation où les élèves pratiquent les questions au passé composé. L’enseignant demande à un élève de poser une question à un autre élève. Celui qui répond pose une autre question etc. :

A quelle heure	se coucher hier ? se lever ce matin ? prendre le petit-déjeuner ce matin ? partir à l’école ? arrive à l’école ?
----------------	--

David : A quelle heure tu es parti à l’école ?

¹ Edge, 1990, p. 24

Libor : Je suis parti à sept heures et demie. A quelle heure tu t'es couché hier ?
 Petr : Je me suis couché à onze heures. A quelle heure tu es pris le petit-déjeuner ce matin ?
 Le professeur : (regarde Petr et fait une grimace désapprouvante)
 (pause)
 Petr : Ah... A quelle heure, ah, tu es mangé le petit déjeuner ?
 (pause)
 Le professeur : Quelqu'un peut l'aider ? ... Oui, Veronika ?
 Veronika : A quelle heure tu as pris le petit-déjeuner ce matin ?
 Le professeur : Oui. Petr ?
 Petr : Ah oui. A quelle heure tu as pris le petit-déjeuner ce matin ? Eva ?

Il est absolument nécessaire qu'après la correction par un autre élève, le professeur revienne vers l'élève qui avait commis la faute et le fasse répéter la question correcte comme dans l'exemple. Cette méthode a beaucoup d'avantages mais aussi quelques inconvénients.

Les avantages de la correction entre les élèves :¹

- Quand un apprenant commet une erreur et un autre apprenant la corrige, les deux apprenants sont stimulés par l'écoute et la réflexion sur la langue.
- Quand un enseignant encourage les apprenants à corriger les erreurs de leurs camarades, il reçoit beaucoup d'informations importantes sur les capacités des apprenants : Sont-ils capables de distinguer des erreurs particulières ? Sont-ils capables de les corriger ?
- Les élèves qui corrigent les erreurs de leurs camarades de classe sont habitués à travailler ensemble et coopérer dans la classe. Ils acceptent aussi l'idée d'être moins dépendants de l'enseignant et d'apprendre l'un de l'autre.
- Si les apprenants sont capables de corriger les erreurs de leurs camarades de classe sans les humilier ou vexer, ils sont aussi capables de s'aider l'un l'autre pendant le travail en groupes ou paires quand l'enseignant n'entend pas de quoi on parle.

Les inconvénients de la correction entre les élèves :²

¹ Edge, 1990, p. 26

² Ibid.

- Quand un enseignant stimule la correction entre les élèves, il est possible qu'il y ait toujours le même élève qui veut répondre. Pourtant l'idée principale de la correction entre les élèves est de susciter la coopération entre les élèves, pas de donner un rôle d'enseignant toujours aux mêmes élèves. Dans ce cas il faut que l'enseignant encourage d'autres élèves à corriger et coopérer ou éventuellement qu'il corrige lui-même.
- Si les élèves ne sont pas habitués à corriger leurs erreurs parmi eux, ils pourraient avoir du mal à changer leurs habitudes. Ils pourraient avoir l'impression d'être critiqués par quelqu'un qui n'a pas le droit de les critiquer. Ils pourraient penser que le professeur ne fait pas son travail proprement. Dans ces conditions le professeur doit décider s'il faut éviter complètement la correction entre les élèves ou s'il essaiera d'introduire la correction entre les élèves pas à pas et, pour le début, dans des situations bien contrôlées comme dans l'exemple décrit plus haut.

3.2.3 La correction faite par l'enseignant

Quand on veut corriger une erreur d'un apprenant et quand ni l'apprenant ni quelqu'un d'autre en sont capables, l'enseignant doit intervenir et aider. Cela ne veut pas dire qu'il doit immédiatement donner la forme correcte. Il faut toujours se rappeler que plus un élève participe à la correction, plus il est obligé de réfléchir sur la langue utilisée en classe.¹ L'enseignant peut donc d'abord conduire les élèves vers la faute commise. Il y a plusieurs techniques pour le faire.

- **Les gestes**

L'enseignant peut utiliser un système de gestes avec une signification spécifique. Un grand avantage c'est qu'on évite les explications trop longues et déroutantes. Il y a plusieurs gestes qu'on peut utiliser : par exemple, on peut compter sur les doigts :²

Jana : J'ai commencé jouer du piano quand j'étais petite.

Le professeur : Tu as commencé ... ?

Jana : hmmm... faire ?

Le professeur : Ça aussi... Mais regarde (le professeur compte sur les doigts): JE – AI – COMMENCE – (il fait une pause et pointe vers le quatrième doigt) – JOUER.

¹ Edge, 1990, p. 27

² Edge, 1990, p. 32

Jana : Ah ! J'ai commencé à jouer du piano ...
Le professeur : Oui bien.

Cette technique peut être utilisée dans toutes les situations où on veut avertir que quelque chose manque : un son, une syllabe, un mot. On recommande de compter de droite à gauche, alors que les élèves peuvent le percevoir comme de gauche à droite.

En plus, on peut utiliser d'autres gestes : par exemple pour montrer qu'il y a une liaison de deux sons ou une contraction de deux mots, on peut relier les mains ou deux doigts écartés.¹ Comme cela, l'élève peut mieux se rendre compte que « la » et « expérience » ne sont pas deux mots séparés, mais qu'on les énonce comme une unité : « l'expérience ».

Les élèves de tous les niveaux se trompent très souvent dans l'utilisation des temps verbaux. Pour signaler le temps verbal correct on peut pointer par le doigt devant soi (pour signaler le futur) ou derrière soi (pour le passé). Pour les élèves de niveaux plus élevés, on peut inventer un système plus complexe, par exemple pour le plus-que-parfait, on pointe deux fois derrière soi etc.

▪ **Répétition du mot incorrect ou de la phrase incorrecte avec l'indication de l'erreur**

La méthode probablement la plus utilisée dans les classes est la répétition du mot incorrect ou de la phrase incorrecte. On peut répéter la phrase jusqu'au moment où l'erreur était commise. Puis on arrête et attend si l'élève finit la phrase sans faute :

Viktor : Sur cette image il y a une petite maison...
Le professeur : Une pe-ti- ?
Viktor : Ah oui, une petite maison.

On peut aussi répéter toute la phrase mais il faut faire un signe au moment où la faute était commise. Puis on demande la correction.

Karel : J'ai allé au théâtre hier soir.
Le professeur : J'ai allé (*grimace désapprobante*) au théâtre hier soir ?
Karel : ... hmmm ... je suis allé.

Si toutes les techniques présentées plus haut échouent, il ne reste à l'enseignant qu'à corriger l'erreur lui-même. Le professeur doit répéter toute la phrase correcte et puis demander à la classe de la répéter aussi. Le professeur devrait aussi reconsidérer s'il est

¹ Edge, 1990, p. 32

nécessaire ou pas de revenir sur un sujet spécifique et de le pratiquer à nouveau. Surtout si aucun apprenant de la classe n'est capable de corriger une erreur, c'est un signe que ce phénomène particulier n'a pas été bien assimilé et qu'il faut y revenir.¹

3.3 Corriger et maintenir la fluidité

Si les élèves étudient tout le temps les morceaux de la langue séparés et isolés, ils ne vont jamais apprendre l'usage de la langue dans les situations réelles. Pour apprendre la langue il est donc absolument nécessaire que les élèves aient une expérience de communication sans interruption et qui ait du sens. Comme Edge souligne, ils doivent ressentir qu'on écoute ce qu'ils disent, pas comment ils le disent. Finalement, ils doivent se rendre compte que faire des fautes est non seulement naturel, mais en effet nécessaire pour apprendre une langue.²

Par conséquent, les techniques de correction présentées dans le chapitre précédent ne sont pas convenables dans cette étape de l'apprentissage. Pour arriver à la fluidité dans la langue, il faut plutôt encourager que corriger. Entre l'absence absolue de correction et les techniques utilisées en arrivant à la précision, il y a quand même des approches qui sont assez sensibles vers les apprenants et toujours efficaces.

3.3.1 La correction différée

Pendant les activités communicatives les élèves ont besoin de se concentrer sur le contenu de ce qu'ils disent. C'est normal qu'ils n'arrivent pas à se concentrer sur la forme aussi. Plutôt que d'interrompre l'activité et de commencer à corriger, il faut corriger après que l'activité est achevée. La correction différée pourrait être assez exigeante à l'égard de l'enseignant : il doit suivre la classe ou les groupes d'élèves et prendre les notes des erreurs que les élèves commettent ; il doit décider quelles erreurs doivent être corrigées et comment les corriger ; il doit faire attention à d'autres aspects de cette activité : l'aide aux élèves qui sont perdus, la maintenance de la discipline etc.³

Exemple d'une activité communicative :

Les instructions : Observez avec attention vos camarades de classe. Puis choisissez une personne et décrivez-la sans la regarder. Les autres devinent de qui s'agit-il.

¹ Edge, 1990, p. 29

² Edge, 1990, p. 37

³ Edge, 1990, p. 38

Après l'activité, l'enseignant peut écrire les phrases ou les expressions incorrectes au tableau et demander à la classe de trouver les erreurs et de les corriger. Bien sûr il est idéal non seulement d'encourager les élèves à se corriger mais aussi de dire pourquoi on utilise la forme correcte et donner d'autres explications et exemples.

Elle est 16 ans.

Elle a 16 ans.

Elle a des longues cheveux.

Elle a *de* longs cheveux/les cheveux longs.

Cette approche a deux grands avantages : on n'interrompt pas les élèves et on n'attire pas l'attention sur la personne qui avait commis l'erreur ; cette personne reste anonyme. Cela est très important surtout dans la classe d'adolescents qui sont particulièrement sensibles à l'égard des erreurs, qui sont une source d'embarras pour eux.

Certains pourraient penser que cela est gênant pour les élèves de voir leur professeur prendre des notes quand ils parlent. Il y a deux solutions : mémoriser les erreurs ou prendre les notes non seulement des erreurs, mais aussi des choses correctes. Puis on peut écrire au tableau les phrases correctes et incorrectes. Ensuite les élèves doivent les distinguer et corriger les formes incorrectes. Comme cela les élèves reçoivent un message des choses qu'il faut améliorer mais aussi de ce qu'ils font bien. Cela est très important car l'appréciation de la connaissance des élèves est essentielle par rapport à la motivation des élèves.

3.3.2 La correction entre les élèves

La correction entre les élèves était déjà introduite en parlant de la précision. Mais cette technique peut être très utile aussi quand on se concentre sur la fluidité dans la langue. Si les élèves sont habitués à corriger leurs camarades de classe tout en gardant une ambiance positive, ils sont capables de le faire automatiquement pendant le travail en groupes ou paires. De temps en temps les élèves ne s'aperçoivent pas d'une erreur et l'enseignant est à l'autre bout de la classe. Quoi faire ? Edge propose de choisir un élève dans chaque groupe qui aura la fonction d'*observateur*.¹

Un observateur est un élève qui observe son groupe et essaie de prendre les notes des erreurs que les autres commettent. Quand l'activité est achevée, l'observateur montre

¹ Edge, 1990, p. 43

aux autres la liste des erreurs. Ils discutent ensemble de ce qui est correct et de ce qui est incorrect. S'ils ne sont pas d'accord, ils peuvent demander au professeur de les aider.

Il est nécessaire pour le professeur d'expliquer le rôle de l'observateur et présenter des règles claires :¹

- On n'attend pas que l'observateur note toutes les erreurs. On attend que l'observateur note des choses qui pourraient être incorrectes, impolies, ou fausses d'une autre manière.
- L'observateur seulement note les erreurs. Il ne les corrige pas.
- Le groupe ne fait pas attention à l'observateur. Le groupe se concentre sur l'activité. Après l'activité ils discutent ensemble des choses marquées par l'observateur.
- Chaque fois il y a quelqu'un d'autre qui a la fonction d'observateur. On ne peut pas être observateur deux fois de suite.

Au début, les élèves peuvent trouver difficile de s'habituer à cette pratique. Mais une fois habitués à cette activité avec l'observateur, les élèves vont profiter des avantages suivants :²

- Une activité sur la fluidité est suivie d'une activité sur la précision de ce que les élèves viennent de dire.
- Les élèves sont encouragés à décider eux-mêmes de ce qui était correct. Cela leur donne plus de responsabilité dans leur usage de la langue.
- Les élèves moins forts peuvent aider les élèves plus forts en faisant attention aux erreurs qu'ils font.
- L'observateur peut prendre des notes de la langue maternelle utilisée pendant l'activité. Après l'activité le groupe doit traduire tout en français.

Malgré tous les avantages, cette méthode ne devrait pas être utilisée trop souvent. Il est nécessaire pour les élèves d'avoir une expérience de l'utilisation de la langue dans des circonstances réelles sans être observés sur la forme de la langue orale.

¹ Edge, 1990, p. 45

² Ibid.

3.3.3 Demande d'éclaircissement

Pendant la conversation, l'idée de la correction paraît être impossible. Mais on peut se servir de phrases et de locutions qu'on utilise très souvent dans les situations réelles comme « Pardon ? » ou « Désolé. Je n'ai pas bien compris. ».¹ Comme cela on signale que quelque chose n'allait pas dans l'énoncé de l'élève mais en même temps on garde le caractère de la conversation réelle. L'indication de l'erreur est donc faite d'une manière moins désagréable ; dans une ambiance détendue on peut le percevoir presque comme un avis amical.

3.3.4 Développement de l'énoncé de l'élève erroné

Quand l'élève commet une erreur de contenu, autrement dit quand il dit quelque chose qui est grammaticalement correct mais qui n'a pas de sens dans le contexte particulier, on peut montrer son erreur en développant ce qu'il vient de dire :²

Lucie : Je fais du sport lundi et jeudi.

Le professeur : Ah oui ? Seulement cette semaine ? La semaine prochaine tu ne fais plus du sport ?

Lucie : Ah non... Je fais du sport le lundi et le jeudi.

Le professeur : Aaah je vois.

Comme cela, l'étudiant voit immédiatement la différence entre les deux expressions ce qui l'aide à les retenir. Il s'agit d'une autre technique qui montre l'erreur d'une manière positive.

3.3.5 Reformulation

Une autre méthode est la reformulation avec la correction cachée.³ On répète la phrase énoncée par l'étudiant mais d'une manière correcte. On peut en même temps montrer l'intérêt de ce que l'élève dit en introduisant la phrase par : « C'est vrai ? Tu veux dire que ... ? » On peut utiliser cette technique aussi quand on n'est pas sûr de ce que l'élève veut dire ou quand l'élève cherche un mot.⁴

Katka : J'ai un nouvel roman. J'ai reçu pour mon anniversaire.

¹ Thornbury, 1999, p. 118

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Edge, 1990, p. 47

Le professeur : Oh, tu as un nouveau roman ? Et tu l'as reçu pour ton anniversaire ? C'est quel roman ?

Zdenek : Vous avez ... hmmm ... mon crayon est cassé.

Le professeur : Un taille-crayon ? Bien sûr, tiens ...

3.4 Correction du texte écrit

Ce n'est pas très motivant pour un élève que le professeur lui rende un texte plein d'erreurs corrigées. Le phénomène quand l'enseignant tente de corriger toutes les erreurs dans le texte est appelé *le syndrome de l'encre rouge*.¹ La réaction de l'élève est souvent pareil : découragé, il regarde la note que le professeur lui a donné, puis cache ou jette le texte. Dans ces cas, la correction manque de sens. On va voir ce qu'on peut faire pour que la correction des textes écrits soit efficace.

3.4.1 Autocorrection

Beaucoup de principes de la correction ressemblent à ceux qu'on a déjà présentés pour la langue parlée. Comme à l'oral, Edge recommande de ne pas corriger les erreurs à l'écrit immédiatement, mais de signaler d'abord qu'une erreur était commise.² On peut le faire en soulignant le mot (ou une partie d'un mot) :

Tu écoutee la radio tous les jours ?

Il ne comprends pas rien.


Ce sont des choses que j'ai besoin.

On peut aussi indiquer quel type d'erreurs a été fait. Le professeur peut créer un système d'abréviations qu'il utilise en corrigeant les travaux écrits (des devoirs, des résumés ou rédactions ou compositions).

O	orthographe
P	punctuation
OM	l'ordre des mots
A	article
C	conjugaison
T	temps

¹ Astolfi, 1997, p. 11

² Edge, 1990, p. 51

MI	mot impropre
Réf	référence dans le texte
C	connecteur des idées
	quelque chose manque

En soulignant les mots ou en marquant l'écrit par des abréviations, l'enseignant encourage les élèves à trouver et à corriger les erreurs eux-mêmes. Bien sûr l'enseignant doit consacrer un peu de temps à la classe pour vérifier si les élèves ont bien corrigé et bien compris leurs erreurs. Les élèves sont capables de corriger leurs erreurs eux-mêmes quand ils font un lapsus – un type de faute déjà décrit. Quoi faire quand ils ne sont pas capables de faire la correction ? On peut demander à d'autres élèves d'aider.

3.4.2 La correction entre élèves

Quand les élèves reçoivent leurs textes où les erreurs sont indiquées mais quand ils n'arrivent pas à corriger les erreurs, l'enseignant peut inciter la correction faite ensemble en groupes ou paires. Normalement il est difficile pour tout le monde de s'apercevoir de ses erreurs. La coopération peut aider à développer la capacité à voir les erreurs. Il y a d'autres avantages dans ce procédé : par exemple, les élèves qui travaillent ensemble en corrigeant leur erreurs sont forcés de réfléchir sur la langue et comme cela, ils apprennent beaucoup de leurs erreurs.¹

▪ Les groupes de correcteurs

Une technique inhabituelle est présentée par Edge : il propose de diviser la classe en groupes. Tandis que la majorité des élèves travaille sur la tâche de l'écrit, il y a un groupe qui corrige les textes que les élèves ont écrits la dernière fois. L'enseignant n'a pas corrigé mais il a indiqué les erreurs dans les textes. Le groupe de correcteur travaille ensemble et discute les erreurs et la version correcte. A la fin de la classe, le groupe rend les textes corrigés aux élèves et donne une explication des corrections. L'enseignant suit la

¹ Edge, 1990, p. 53

classe et aide avec les discordances et les problèmes. Pendant la classe suivante, un autre groupe corrige les textes écrits.¹

Il faut souligner un grand avantage de ces deux techniques : le temps que l'enseignant doit consacrer aux corrections est notablement réduit et ainsi l'utilité de la correction par rapport aux élèves est intensifiée.

- **La correction effectuée par toute la classe**

L'enseignant peut faire une liste des erreurs qui sont apparues dans les textes de toute la classe. Puis il écrit des erreurs au tableau (ou il prépare le transparent pour le projecteur ; ou il fait des copies pour les élèves). La classe discute des erreurs ensemble. Comme cela, l'enseignant peut utiliser les textes écrits personnels des élèves sans embarrasser quelqu'un.

Pour encore plus motiver les élèves, on peut mélanger les erreurs avec les phrases ou expressions que l'enseignant trouve très bien écrites. Les élèves sont stimulés d'évaluer ce qu'ils ont écrit et seulement après ils cherchent les erreurs. En même temps, l'enseignant peut évaluer d'une manière positive les textes des élèves en donnant des modèles utiles et en encourageant les élèves.²

- **Les compétitions de la correction**

Pour que la correction soit non seulement motivante mais aussi amusante, le professeur peut préparer une compétition pour les élèves :

Le professeur écrit dix phrases au tableau dont sept ou huit contiennent des erreurs. La classe est divisée en trois ou quatre groupes par trois ou quatre élèves. Le professeur lit une des phrases au tableau et demande à un groupe de dire s'il y a quelque chose d'incorrecte dans cette phrase. S'il y a une faute, le groupe doit l'indiquer et la corriger. Pour chaque étape de ce procédé (décision sur l'exactitude de la phrase, indication, correction de la faute) le groupe obtient un point. Les autres groupes peuvent défier le groupe qui est en train de corriger la phrase et peuvent gagner des points en donnant une correction plus précise. Une fois que la faute est corrigée, on procède à la question suivante et à un autre groupe. Finalement, le groupe qui gagne est celui qui a obtenu le plus de points.

Voilà une variante comme elle est présentée chez Edge.³ Evidemment, il est possible de modifier le jeu ou les possibilités d'obtenir des points. L'idée principale qui

¹ Edge, 1990, p. 54

² Edge, 1990, p. 55

³ Ibid.

doit être conservée est de donner aux élèves une occasion où ils peuvent corriger les erreurs eux-mêmes en coopérant avec d'autres élèves dans une ambiance détendue ou même amusante.

3.4.3 Correction des tentatives

On a déjà dit que le but de la correction du texte écrit n'est pas de corriger toutes les erreurs parce que cela ne mène qu'à la démotivation des élèves. Une tentative est un type d'erreur qui peut rester ignorée par l'enseignant. C'est plus important pour l'apprenant de se concentrer d'abord sur les erreurs qu'il peut corriger lui-même (comme par exemple les lapsus de la plume).

Parfois les tentatives se trouvent dans la partie très importante du texte. Dans ce cas le professeur ne devrait pas les ignorer. Il serait inutile de seulement souligner les tentatives. Le professeur peut essayer de donner la version correcte de ce que l'élève avait voulu dire. En plus, il ajoute un point d'interrogation et comme cela prévient que ce n'est pas la seule correction possible. Au début de la classe suivante, les élèves corrigent les erreurs que le professeur avait indiquées. Quand ils voient une phrase réécrite par le professeur avec un point d'interrogation, ils peuvent être d'accord avec cette version ou ils peuvent essayer d'expliquer au professeur leur version. Les élèves d'habitude apprécient avec ce type de correction que l'on se concentre sur le sens plutôt que sur les détails grammaticaux.¹

3.4.4 L'importance du sens

Pour corriger les phrases individuelles d'un exercice et les textes entiers il faut une attitude différente. Voilà un exemple :

Il travaille dans une usine depuis trois ans.

Cette phrase paraît absolument correcte. Mais quand on voit aussi le contexte dont la phrase a été prise, ce n'est plus le cas :

*Ma tante est plus âgée que mon père. Dans mon pays, il est très difficile pour les femmes de trouver un bon emploi. Il travaille dans une usine depuis trois ans. **Réf***

¹ Edge, 1990, p. 57

Maintenant on voit que l'élève a un problème pour distinguer *il* et *elle*. On suppose que l'élève est capable de corriger son erreur, c'est pourquoi on seulement indique l'erreur en soulignant le mot et on ajoute une abréviation *Réf* qui signifie « référence dans le texte ». On peut aussi souligner *il* et faire une flèche qui pointe vers « *ma tante* ».

Un autre exemple où la phrase individuelle est correcte :

Pourtant les élèves en République Tchèque commencent à apprendre les langues étrangères plus tôt et le nombre de classes de langues étrangères obligatoires augmente.

La phrase est pourtant prise du contexte suivant :

Le but pour les gens de tous les pays dans l'Union Européenne est de parler au moins deux langues étrangères en plus de la langue maternelle. Pourtant les élèves en République Tchèque commencent à apprendre les langues étrangères plus tôt et le nombre de classes de langues étrangères obligatoires augmente.

L'élève a utilisé un mot incorrect pour lier les deux idées. On peut de nouveau souligner le mot *pourtant* et voir si l'élève est capable de le remplacer par *en conséquence* ou *donc*.

Il est très important pour les élèves d'apprendre à utiliser les connecteurs logiques dans le texte. Revenons à l'exemple précédent. Un élève qui vient d'Ukraine parle de sa tante qui travaille dans une usine. Faute de connecteurs, ce n'est pas du tout clair si sa tante était chanceuse avec son emploi ou non. Quelle version l'élève avait voulu communiquer ?

Ma tante est plus âgée que mon père. Dans mon pays, il est très difficile pour les femmes de trouver un bon emploi, mais elle travaille dans une usine depuis trois ans.

ou

Ma tante est plus âgée que mon père. Dans mon pays, il est très difficile pour les femmes de trouver un bon emploi. Elle travaille donc dans une usine depuis trois ans.

Parce qu'on ne sait pas bien ce que l'élève avait voulu dire, on peut inciter l'élève à compléter le texte en indiquant qu'il y a quelque chose qui manque pour la compréhension. En plus, on peut ajouter une abréviation *C* qui signifie « connecteur ».

*Ma tante est plus âgée que mon père. Dans mon pays, il est très difficile pour les femmes de trouver un bon emploi. **C** elle travaille dans une usine depuis trois ans. **Réf***

On voit qu'il est souvent nécessaire de montrer aux élèves que pour exprimer précisément les idées, il faut la forme correcte. En même temps il ne faut pas oublier de souligner l'intérêt du professeur quant au contenu du texte. Comme Edge souligne, si les élèves sentent que le professeur s'intéresse à ce qu'ils écrivent, ils sont aussi motivés d'exprimer leurs idées le plus précisément possible. Pour cette raison on doit toujours montrer notre intérêt aux élèves. On peut faire cela en ajoutant les commentaires comme « *très intéressant !* », « *bonne remarque* », « *Je ne suis pas d'accord avec toi, mais c'est quand même une remarque intéressante.* », « *Je suis tout à fait d'accord avec ton opinion !* ». ¹

En commentant le contenu du texte, on peut aussi encourager les élèves à améliorer leur écrit. Le professeur peut indiquer qu'il faut développer une idée, ajouter un exemple, un but, une cause, ou une conséquence. Voilà un exemple :

On dit que les Français ont du mal à apprendre l'anglais. Mais les Anglais et les Américains sont encore pires en apprenant le français. Le français ...

Tu as quelque preuve pour cela ?

Mon oncle aime le base-ball. Ce n'est pas très commun en République Tchèque.

Dis pourquoi

C'est à élève de développer cette idée par une proposition relative, la proposition subordonnée de cause ou par un connecteur :

Mon oncle qui a vécu aux Etats-Unis dix ans aime le base-ball.

Mon oncle aime le base-ball parce qu'il a vécu aux Etats-Unis dix ans.

Mon oncle a vécu aux Etats-Unis dix ans. Il aime donc beaucoup le base-ball, ce qui n'est pas commun en République Tchèque.

Il y a apparemment plusieurs possibilités. D'après Edge, il est important d'encourager les élèves à développer les idées qu'ils écrivent et donc de développer leur capacité à écrire en français. ²

3.4.5 L'écriture sans correction

Quand on a parlé de la correction du français oral, on a dit qu'il est très important pour les élèves d'être encouragés à parler sans être corrigés et comme cela de développer

¹ Edge, 1990, p. 60

² Edge, 1990, p. 61

une fluidité en français. La même approche peut être appliquée à l'écrit. Certains professeurs peuvent insister sur le fait qu'il faut corriger tous les travaux écrits parce que l'écrit est permanent et les élèves vont apprendre ce qu'ils voient écrit. Edge présente deux arguments contre cette opinion :¹

- Premièrement, si les élèves apprenaient tout ce qu'ils voient écrit et si l'instruction prise de la correction incessante était tellement efficace, l'apprentissage des langues étrangères serait beaucoup plus facile.
- Deuxièmement, cette attitude continue à voir la correction comme une façon de comparer la langue des élèves avec un produit extérieur complet, au lieu de voir la correction comme une façon d'aider les élèves à développer leur précision.

Edge distingue trois situations dans lesquelles on ne devrait pas corriger l'écrit : l'expression, l'expérimentation et la communication.

▪ **Expression**

Regardons un exemple d'une activité sur l'expression des sentiments :²

Le professeur met une pomme, une orange et une banane sur la table. Il demande aux élèves d'observer les objets et puis d'écrire six mots qui leur viennent en regardant les fruits. Ensuite, les élèves doivent écrire six mots qui expriment les sentiments que les élèves avaient sentis la semaine dernière. Finalement, les élèves doivent écrire un poème de quatre lignes, utilisant douze mots qu'ils avaient écrits avant. Si les élèves veulent, ils peuvent coller les poèmes aux murs dans la classe, pour que les autres puissent les lire.

Dans ce type d'activité, ce serait assez inconvenant de corriger les erreurs des élèves. Le but de cette activité est d'exprimer les sentiments et cela aussi devrait être encouragé.

▪ **Expérimentation**

Quoi faire quand un élève écrit :

Je suis appelé au bureau et une fille avec la voix nylon a répondu.

Bien sûr le professeur pourrait souligner le mot nylon et proposer un mot plus approprié. Mais c'était la tentative des élèves d'expérimenter la langue qui devrait être

¹ Edge, 1990, p. 64

² Edge, 1990, p. 62

encouragée, car c'est une preuve que les élèves profitent de l'apprentissage. La correction de cette tentative serait plutôt décourageante.

▪ **Communication**

Dans l'activité suivante, les élèves écrivent les lettres, ce qui fait part d'un échange communicatif. Ils peuvent par exemple écrire à une agence de tourisme en France demandant les détails sur un séjour au bord de la mer pendant les vacances. Ils peuvent demander à une autre agence les détails sur un séjour aux Alpes. Ils peuvent trouver un lycée français sur l'Internet et essayer de communiquer avec les élèves. Evidemment il y a beaucoup de possibilités. Dans tous les cas, cette activité peut être très amusante. Il ne faut qu'un niveau convenable des élèves et un peu de préparation du côté du professeur.

D'après Edge, le caractère naturel de ce type d'échange communicatif doit être souligné.¹ Cela veut dire que la correction n'est pas nécessaire si les élèves pensent que le destinataire va comprendre le message. Les élèves peuvent alors rédiger les lettres dans les groupes et puis les échanger. Après les avoir lues, ils peuvent faire des commentaires et suggestions pour les améliorations. Mais au lieu des corrections détaillées, il faut encourager les élèves à seulement clarifier les choses qui ne sont pas tout à fait claires. Ils peuvent utiliser la technique du point d'interrogation décrite plus haut pour la correction des tentatives.

Les techniques de « communication », « expression » et « expérimentation » sont des exemples d'une approche qui veut montrer aux élèves que la correction n'est pas nécessaire dans toutes les circonstances. Cette approche veut encourager la confiance des élèves en leur capacité de communiquer en français. Finalement, les activités présentées plus haut donnent la possibilité de vivre un progrès ce qui est aussi motivant pour les élèves.

¹ Edge, 1990, p. 63

4 La correction et le professeur

La majorité des enseignants de français n'ont pas appris le français comme leur langue maternelle. Ils l'ont appris à l'école comme leurs élèves. Ce fait comporte des avantages significatifs mais souvent aussi des sentiments d'insécurité. Beaucoup d'enseignants se sentent embarrassés par le fait que leur français n'est pas toujours correct. Ils s'inquiètent souvent de donner aux élèves un mauvais modèle du français. Faute de confiance en soi, ils se soucient en même temps de perdre leur statut et respect aux yeux des élèves.

4.1 Correcteur excessif

Les conséquences de ces sentiments et soucis se reflètent dans l'attitude des professeurs : ils ne parlent pas librement dans la classe. Ils parlent très lentement et prudemment et seulement quand ils sont sûrs que ce qu'ils ont préparé est correct. Evidemment, l'effet direct se produit : les élèves pensent que seulement la précision sera appréciée par le professeur. Ils ne parlent donc que dans des situations quand ils peuvent éviter les erreurs.

Edge souligne que dans certaines situations non seulement les élèves, mais surtout le professeur doit se concentrer sur la fluidité et porter moins d'attention à la précision.¹ Pour la présentation de la grammaire ou du vocabulaire nouveaux, il faut forcément être précis. Mais quand on raconte une histoire ou que l'on parle d'un film, organise une activité, discute d'un sujet qui peut faire partie d'une activité d'écoute, de lecture ou d'écrit, ou tout simplement quand le sens dont on parle est plus important que la forme, il faut se concentrer sur le sujet et la fluidité de la communication, et non sur les détails linguistiques.

4.2 Le modèle linguistique

D'après Edge, le modèle idéal est un enseignant qui s'exprime bien en français et qui est capable d'utiliser la langue d'une manière créative, résolue et persuasive avec l'accentuation de la communication. L'enseignant ne doit pas se focaliser sur une extrême précision grammaticale, sauf dans les situations où il explique ou pratique un point

¹ Edge, 1990, p. 67

grammatical. C'est exactement ce type de modèle linguistique qui peut réussir à encourager les élèves à utiliser et donc apprendre la langue.¹

4.3 Le statut d'enseignant

La question du statut d'enseignant est assez difficile à aborder car ce statut est différent dans tous les pays. Par exemple en République Tchèque, le rôle des enseignants de langues est très difficile, parce que beaucoup d'élèves sont énormément critiques envers les professeurs et attendent le statut d'un natif. Si les professeurs acceptent cette idée d'un meilleur modèle d'un natif, ils se trouvent immédiatement dans une position inférieure. Dans ce cas les enseignants sont obligés de jouer un rôle de natif ce qui crée une position d'insécurité permanente.

Edge propose pour les enseignants de fonder leur statut sur une idée qu'ils représentent les exemples réussis des gens qui sont du même milieu que les élèves et qui ont atteint la capacité de communiquer en français.²

¹ Edge, 1990, p. 67

² Edge, 1990, p. 68

II. Partie pratique

Les objectifs de la partie pratique

Dans la partie théorique, on a présenté les différentes approches envers les erreurs et on a essayé de trouver différentes techniques efficaces et motivantes pour leur correction. Maintenant, il faut voir si ces connaissances peuvent être appliquées dans la réalité scolaire. Pour cette raison on a effectué une enquête parmi les apprenants de français. L'objectif principal de l'enquête a été de découvrir comment les jeunes Tchèques perçoivent les erreurs dans la réalité scolaire quotidienne et s'ils pensent que l'erreur pourrait être un moyen de faire des progrès dans le processus d'apprentissage.

Même si l'enquête effectuée parmi les apprenants de français a apporté des résultats très valables et aussi intéressants, il s'agissait toujours de « mots » : des opinions écrites sur un papier. Pour voir comment la problématique d'erreurs vraiment marche dans la réalité, on a fait un nombre d'observations dans les classes de français, dont on présente ici les plus valables.

5 Questionnaires : l'analyse des résultats

On va présenter les résultats de l'enquête effectuée dans deux lycées à Prague : Akademické gymnázium Štěpánská et Gymnázium Postupická. On a questionné au total 95 élèves qui apprennent le français. Dans la grille suivante on voit la caractéristique des élèves : de quelle classe ils viennent et quel âge ils ont. Le niveau de français chez les élèves n'était pas un critère important pour l'enquête. On peut quand même remarquer que le niveau augmente avec les années, alors par exemple le niveau de la 4^e année sera plus haut que le niveau de la 1^e année.

Le texte du questionnaire pour les élèves a été écrit en tchèque¹, car on a pensé que la motivation des élèves à répondre au questionnaire rédigé en français aurait été moindre. En plus, puisque le niveau de français chez les élèves diffère, on aurait eu des problèmes de compréhension. Tous les résultats obtenus sont donc traduits du tchèque en français.

¹ Annexe 1

	La classe (l'âge)	Le nombre d'élèves	Le nombre d'élèves au total	
Gymnázium Štěpánská	1 ^e année (15/16 ans)	9	47	95
	2 ^e année (16/17 ans)	11		
	3 ^e année (17/18 ans)	14		
	4 ^e année (18/19 ans)	13		
Gymnázium Postupická	Sekunda (14/15 ans)	12	48	
	1 ^e année (15/16 ans)	16		
	Kvarta (16/17 ans)	12		
	4 ^e année (18/19 ans)	8		

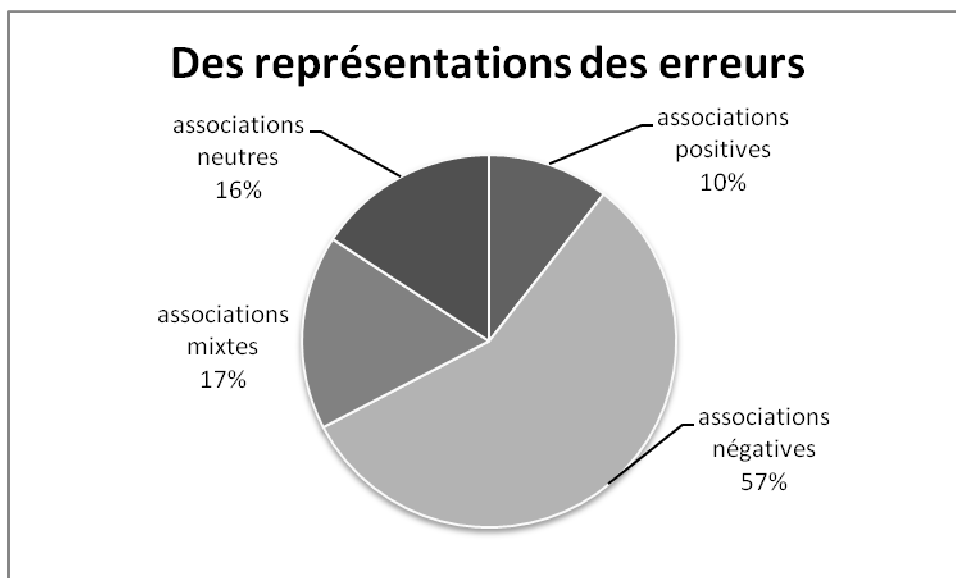
Remarque : Gymnázium Postupická a deux programmes d'études : un de quatre ans et un de six ans. « Sekunda » donc correspond à la 9^e année du collège et « kvarta » à la 2^e année du lycée.

5.1 Question 1 : Les associations liées à l'erreur

Imagine une situation scolaire commune : interrogation orale, examen oral, examen écrit, etc. Pense au mot « erreur ». Ecris tous les mots que tu associes avec « erreur ».

La même question a été posée dans plusieurs enquêtes, effectuées par exemple par D. Descomps en 1986 en France ou par M. Hejný en 2001 en République Tchèque et en Slovaquie.¹ L'enquête faite dans deux lycées à Prague a donné les mêmes résultats : la majorité des associations (57%) a été assez négative. Au contraire, seulement 10% des réponses ont été nettement positives. 17% des réponses ont contenu des associations non seulement négatives mais aussi positives et 16% des réponses ont été neutre (ici il s'agissait surtout de l'indifférence des élèves envers les erreurs).

¹ Chapitre 1.1.1



Voyons maintenant quelles représentations négatives ont été présentées. Les réponses peuvent être divisées en deux groupes : les causes et les conséquences négatives des erreurs :

Associations négatives :

▪ des causes des erreurs

« mauvaise préparation pour la classe »
 « ignorance »
 « je ne connais pas la réponse correcte »
 « j'étais stupide, c'est si clair ! »
 « sottise »
 « non-sens »
 « blocage »
 « la question mal posée par le prof »
 « évaluation erronée »
 « examination inattendue – je n'étais pas préparé »
 « le prof fait une erreur et ne veut pas l'avouer »
 « une mauvaise compréhension / explication »

« comment c'est possible que j'ai dit quelque chose comme ça »
 « le professeur attend une expression précise – je dis quelque chose un peu différent mais avec le même sens – d'après le prof, c'est incorrect »
 « la perception négative de l'erreur dans notre système scolaire contemporain »
 « manque d'intérêt du prof à l'égard des élèves examinés »
 « en géographie, c'est le pire – tout le test pourrait être correct, mais s'il y a une erreur grossière qui met le prof en colère, c'est 5 »

▪ des conséquences négatives

« mauvaise note » / « 5 »
 « embarras »
 « zut ! »
 « stress »
 « nervosité »
 « parents mécontents »
 « réponse rayée en rouge »
 « mine stupéfaite de prof »

« problème »
 « redoublement »
 « échec »
 « découverte de mes défauts »
 « panique »
 « chaos »
 « peur »
 « insécurité »

« amertume »
 « angoisse »
 « c'est bête »
 « honte »
 « le sentiment de débilité »
 « enfer à la maison »
 « déception »
 « tristesse »
 « zut – pourquoi ?! je l'ai étudié... »
 « je commence à bégayer et transpirer »

« impression pénible d'ignorance »
 « engueulade d'un prof neurotique »
 « je suis fâché que je ne le savais pas »
 « tout est raté ! – une fois que je fais une seule erreur, ce sera pas 1, alors je laisse tomber (j'ai plus de motivation de faire un effort) »
 « ennui »
 « le prof va retenir mon erreur et il va me la rappeler tout le temps »

Il n'a pas toujours été facile de distinguer précisément quelle association était positive et laquelle était négative. Pour les besoins de cette enquête, on a entendu par les associations positives toutes les représentations des erreurs comme quelque chose de normal qui peut arriver à tout le monde, cela veut dire surtout des causes d'erreurs qui ont un caractère banal (leur origine n'est pas dans l'incapacité de l'élève mais plutôt dans les circonstances externes). Voyons quelques exemples :

Associations positives :

« c'est normal de ne pas connaître quelque chose »
 « ça arrive »
 « tout le monde peut se tromper »
 « la situation normale »
 « ce n'est pas mon jour »
 « erreur banale »
 « rien négatif »
 « pas grave »
 « différence »
 « je me suis trompée »

« lapsus »
 « trou »
 « inattention »
 « déconcentration »
 « mauvaise chance »
 « hasard »
 « confusion des notions différentes »
 « bêtise »
 « étourderie »
 « méprise »

Dans les réponses positives on a aussi trouvé des conséquences des erreurs assez positives, orientées au futur et à l'amélioration des connaissances des élèves :

« on apprend en faisant des erreurs »
 « je ris »
 « on peut 'sauver' l'erreur pendant l'examen oral »
 « correction »
 « pourquoi ? »
 « est-ce que c'était une erreur grave ? »
 « j'aurais du le savoir ou pas ? »
 « vraiment ? »

« faire attention la prochaine fois »
 « meilleure préparation pour la classe prochaine »
 « essayer de s'améliorer »
 « inspiration »
 « j'ai toujours la chance de le réparer »
 « réflexion »
 « motivation de ne pas répéter la même erreur »

Finalement, les réponses neutres peuvent être divisées en deux groupes, dont le premier contient les représentations très concrètes et le deuxième relève l'indifférence des élèves, ce qui veut dire que les élèves ne sont pas intéressés par les causes ou les conséquences des erreurs. Le cas où les élèves n'ont pas répondu à la question est ici aussi inclus.

Associations neutres

▪ indifférence

« ça m'est égal, s'il s'agit d'une matière qui m'intéresse pas »
 « il y a des choses plus graves qui se passent... »
 « indifférence »
 « Et quoi ? »
 « la prochaine fois... »

« je vais pas pleurer, quoi... »
 « je ne peux pas tout savoir »
 « routine »
 « ... » (dans six questionnaires, cette question n'était pas remplie – prenons cela aussi comme un signe d'indifférence)

▪ représentations concrètes

« grammaire »
 « test »

« l'exercice de math mal calculé »
 « bourde dans le dicté »

Beaucoup d'associations se sont répétées. Les cinq expressions les plus fréquentes ont été : « une mauvaise note », « embarras », « stress », « ignorance », « nervosité ». Pour les chiffres plus concrets, voilà la grille suivante. On y voit que la fréquence des associations positives est vraiment basse.

Association	Numéro d'associations	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
« mauvaise note »	17	8	9
« embarras »	8	4	4
« stress »	8	2	6
« ignorance »	8	3	5
« nervosité »	7	2	5
« mauvaise préparation pour la classe »	6	4	2
indifférence (la question n'était pas remplie)	6	5	1
« méprise »	6	1	5
« lapsus »	5	2	3
« réponse incorrecte »	5	2	3
« déception »	5	0	5
« chose normale » / « ça arrive »	5	3	2
« trou »	4	2	2
« zut ! »	4	3	1
« correction »	4	3	1
« peur »	3	0	3
« on apprend en faisant des erreurs »	3	2	1
« panique »	3	1	2
« stylo rouge »	3	1	2

« <i>tout le monde peut se tromper</i> »	2	1	1
« <i>insecurité</i> »	2	0	2
« <i>blocage</i> »	2	0	2

En général, les réponses ont été très individuelles et le nombre des associations positives et négatives a varié à travers tous les âges. On a seulement remarqué que les associations négatives diminuent à la 4^e année. Par contre, on voit qu'il y a une proportion des associations positives et négatives assez différente dans les deux lycées : au Gymnázium Štěpánská les élèves sont beaucoup plus positifs qu'au Gymnázium Postupická :

Akademické Gymnázium Štěpánská

Type d'association	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	tous les élèves
+	0	2	2	4	8
-	7	3	8	5	23
+/-	0	3	2	3	8
0	2	3	2	1	8

Gymnázium Postupická

Type d'association	sekunda	1 ^e année	kvarta	4 ^e année	tous les élèves
+	0	2	0	0	2
-	9	9	9	4	31
+/-	3	3	1	1	8
0	0	2	2	3	7

Remarque : + (associations nettement positives), - (associations nettement négatives), +/- (associations positives et aussi négatives), 0 (associations neutres)

CONCLUSION : Même s'il y a des tendances à apporter les approches modernes dans le système scolaire qui, en respectant les besoins de l'élève, le mettent au centre du

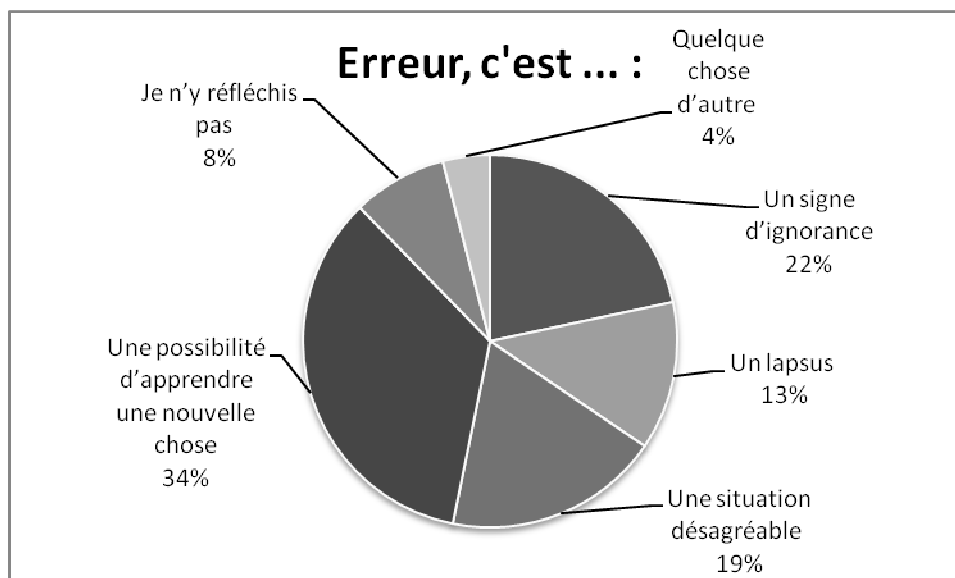
processus d'apprentissage, un des besoins les plus importants est toujours ignoré : celui d'être encouragé et motivé de faire le progrès. Ce fait a été prouvé par les résultats de l'enquête, d'après lesquels les erreurs sont toujours vues d'une manière très négative et qui produisent toujours le stress, la nervosité et la peur chez les élèves. On a vu qu'il faut chercher la cause de ce problème chez les professeurs qui avec leur attitude envers les erreurs créent une certaine ambiance où les erreurs sont soit tolérées ou pas. Voilà la raison pour laquelle les élèves de Gymnázium Štěpánská font des associations avec les erreurs beaucoup plus positives.

5.2 Question 2 : Les erreurs dans la classe de français

**Si tu fais une erreur pendant la classe de français (mais pas quand tu es examiné),
c'est pour toi :**

- a) un signe d'ignorance**
- b) un lapsus**
- c) une situation désagréable**
- d) une possibilité d'apprendre une nouvelle chose et comme cela faire un pas d'apprentissage**
- e) je n'y réfléchis pas / ça m'est égal**
- f) quelque chose d'autre**

Tandis que la première question donne la possibilité de parler des erreurs d'une manière plus générale et plus ouverte, la deuxième question offre le choix précis. Les élèves ont pu cocher plusieurs réponses et en plus ils ont pu répondre d'après leur opinion différente (la possibilité F). On a été intéressé surtout par deux possibilités : si l'erreur représente pour les élèves plutôt une situation désagréable ou plutôt une possibilité d'apprendre une nouvelle chose et faire ainsi un pas d'apprentissage. Les réponses ont été plutôt surprenantes : la majorité des réponses (34%) a prouvé que l'erreur peut être un moyen de faire un progrès dans l'apprentissage. 22% des élèves pensent que l'erreur est un signe d'ignorance et pour 19% des élèves, l'erreur représente une situation désagréable.



Seulement 4% des élèves ont coché la réponse F : quelque chose d'autre. Pour ces élèves, l'erreur signifie par exemple : « *situation standard* » ; « *une mauvaise prononciation* » ; « *normale* » ; « *tradition* » ; « *ça peut arriver* » ; « *peu de pratique, trop de théorie* ». Un seul élève pense qu'on peut éviter les erreurs : « *Je ne fais jamais d'erreurs* ».

Une erreur, c'est :	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
Un signe d'ignorance	18	19
Un lapsus	12	10
Une situation désagréable	19	13
Une possibilité d'apprendre une nouvelle chose	25	34
Je n'y réfléchis pas	7	7
Quelque chose d'autre	3	4

CONCLUSION : Malgré la majorité des représentations négatives de l'erreur, les élèves croient toujours que l'erreur pourrait être bénéfique. De plus, il paraît que plus négative est l'expérience des élèves avec les erreurs, plus ils espèrent que l'erreur pourrait avoir un rôle beaucoup plus positif. Au Gymnázium Postupická où l'erreur a des représentations beaucoup plus négatives qu'au Gymnázium Štěpánská, 34 élèves sur 48 croient qu'ils peuvent apprendre de nouvelles choses grâce à l'erreur, tandis qu'au Gymnázium Štěpánská c'est seulement 25 élèves sur 47.

5.3 Question 3 : Evitement d'erreurs

Quand le professeur pose une question, a) je réponds immédiatement même s'il y a un risque que ma réponse sera incorrecte (ce n'est pas grave si je me trompe) ; b) j'attends jusqu'à ce que quelqu'un réponde – je ne veux pas être mis dans l'embarras au cas où je me tromperais ; c) je réagis d'une autre manière (dis comment).

La réaction des élèves à la question d'un professeur pourrait être très variée. Pour cette raison, les élèves ont en majorité choisi la réponse C – *je réagis d'une autre manière*.

Quelques exemples des réactions concrètes suivent :

Je réponds seulement quand je suis sûr de ma réponse.

Je réfléchis sur la réponse et si personne ne répond entretemps, je réponds.

Ça dépend d'une matière – comment j'y suis forte. Je réponds pas s'il y a les personnes qui sont plus fortes.

Je réfléchis si ce n'est pas une sottise et puis je réponds.

Je réponds seulement si je connais la réponse.

Je ne connais pas la réponse dans la majorité des cas alors je ne réponds pas.

Je réponds immédiatement et correctement.

Je réponds si je suis sûr au moins à 60%.

Je réponds seulement si personne d'autre n'a répondu.

Je ne réponds pas. Pas parce que j'aurais peur de faire une erreur, mais parce que je n'ai pas envie de répondre.

Je réfléchis plutôt sur ma réponse.

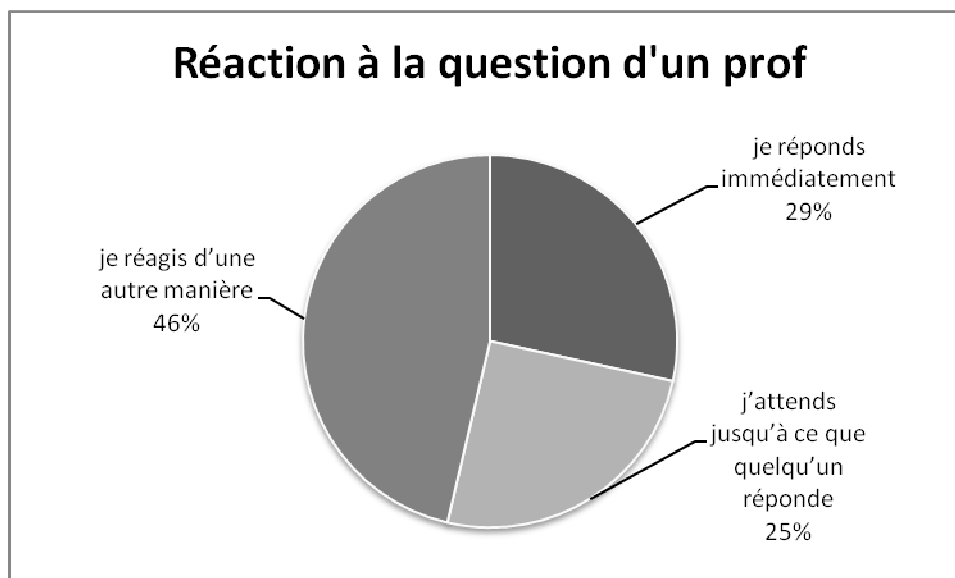
Je ne réagis pas parce que d'habitude je ne comprends pas la question.

D'habitude je ne fais pas attention alors je ne réponds pas.

Je trouve la réponse correcte dans mon cahier et puis je réponds.

On voit que la majorité des élèves répond aux questions seulement s'ils sont sûrs que la réponse est correcte. Dans beaucoup de cas, en plus, les élèves ne veulent pas être les premiers à répondre : ils hésitent et attendent si quelqu'un d'autre qui est plus sûr ne va pas répondre comme le premier. Il est évident que les élèves essaient d'éviter les erreurs.

Pour dire la vérité, on a posé cette question surtout pour voir combien d'élèves allaient répondre à la question B. Ici on a été intéressé par la deuxième partie de la question : *je ne veux pas être mis dans l'embarras au cas où je me trompe*. Les résultats ont été surprenants : 25% des élèves ont choisi cette réponse. Cela veut dire qu'un élève sur quatre a peur de commettre une erreur et être mis dans l'embarras devant ses amis.



La proportion des réponses choisies a été balancée dans les deux lycées :

Quand le professeur pose une question :	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
je réponds immédiatement	11	16
j'attends jusqu'à ce que quelqu'un réponde	13	11
je réagis d'une autre manière	23	21

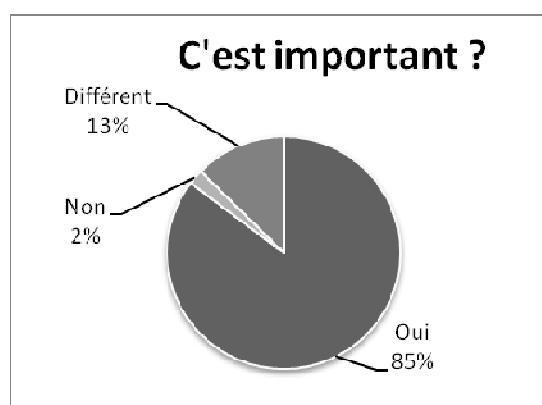
CONCLUSION : Les réponses des élèves ont montré que la peur de commettre une erreur est un phénomène présent dans la réalité scolaire quotidienne. Seulement 29% des élèves n'ont pas de problème répondre immédiatement à une question même s'ils risquent de se tromper. D'autres élèves soit avouent ouvertement qu'ils hésitent à répondre parce qu'ils ne veulent pas être mis dans l'embarras, ou ils disent qu'ils répondent seulement s'ils sont sûrs de leurs réponses. En effet, les deux groupes d'élèves ont dit la même chose : qu'ils désirent éviter les erreurs.

5.4 Question 4 : La correction des tests

Quand le professeur vous rend les tests corrigés, est-ce qu'il explique les erreurs qui sont apparues dans les tests ? Est-ce que tu penses que c'est important ?

Le but de cette question a été de vérifier si les professeurs n'ignorent pas une étape essentielle de la correction– l'explication des erreurs qui sont apparues dans les tests. En

même temps on a voulu connaître l'opinion des élèves sur l'importance du retour d'informations. Les résultats ont été les suivants :



62% des élèves ont répondu que les professeurs expliquent les erreurs. Voyons quelques exemples de la réponse « Différent » choisie par 26% des élèves :

Oui, mais pas avec tous les professeurs.

Oui, dans la majorité des cas.

Ça dépend des circonstances et de la difficulté du test.

Dans 75% des cas.

Ça dépend d'une matière.

Pas toujours – ce qui me dérange, parce que je veux connaître la réponse correcte.

Parfois oui, parfois non.

Ces réponses sont déjà moins satisfaisantes. Finalement, 12% des élèves avouent que leurs professeurs n'expliquent jamais les erreurs. En même temps, la grande majorité des élèves (85%) pense que la correction est importante :

Pour se rendre compte quelle erreur on a fait. On apprend en faisant des erreurs.

Les notes seules ne sont pas importantes, il faut connaître les réponses correctes aussi.

Oui, c'est presque la chose la plus importante.

C'est important de savoir où on fait des erreurs pour ne pas les faire de nouveau. Aussi, on veut savoir la réponse correcte.

Oui c'est très important, on peut expliquer les choses pas claires en grammaire.

On va retenir la réponse correcte après la correction immédiate.

C'est important mais cela ne marche pas comme ça chez nous.

Quelques élèves qui ont choisi la réponse « Différent » critiquent quand même cette étape de correction :

Ce n'est pas nécessaire de corriger le test avec toute la classe ensemble – chacun peut trouver les réponses correctes soi-même.

Oui, c'est important, mais si on ne pratique pas le problème davantage, c'est inutile.

Il est important de savoir les réponses correctes, mais si la correction prend trop de temps, les élèves ne se concentrent pas.

C'est plus important dans les mathématiques et dans les questions logiques. Dans les autres cas ce n'est pas la peine – la raison pour laquelle on a fait l'erreur est qu'on n'a pas bien appris les choses.

Comme dans le cas de la question précédente, ici la proportion des réponses choisies a été aussi bien équilibrée dans les deux lycées :

Est-ce que le professeur explique les erreurs qui sont apparues dans les tests :	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
Oui	33	26
Non	3	8
Différent	11	14
Est-ce que tu penses que c'est important ?		
Oui	41	40
Non	1	1
Différent	5	7

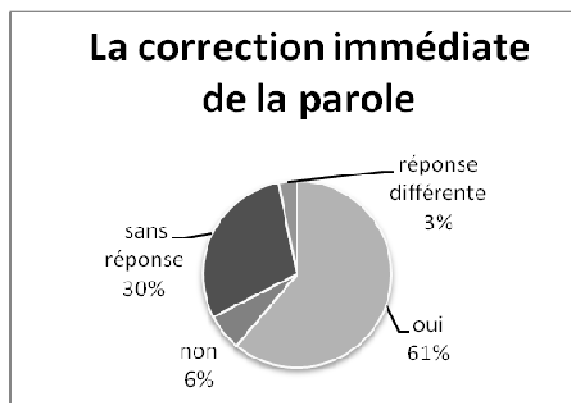
CONCLUSION : Une des conditions de la correction efficace est aussi le retour d'informations (le « feedback ») à travers lequel le professeur peut vérifier si les élèves comprennent pourquoi leur réponse a été fautive et pourquoi on préfère une autre réponse. Malheureusement, il y a toujours des professeurs qui paraissent oublier ce fait : 12% des élèves témoignent que leurs professeurs n'expliquent pas les erreurs qui sont apparues dans les tests, et 24% des élèves disent que seulement quelquefois et seulement quelques professeurs expliquent les erreurs. En même temps, la majorité des élèves (85%) croit que l'explication des erreurs est importante pour le progrès dans l'apprentissage.

5.5 Question 5 : La fluidité de la communication en français

Imagine les situations dans la classe de français quand tu parles de quelque chose (tu racontes une histoire, tu exprimes ton opinion etc. (il ne s'agit pas des situations où tu es examiné ou quand on fait des exercices de grammaire). Est-ce que ton professeur corrige tes erreurs quand tu parles ? Cela te gêne quand il te coupe la parole ? Est-ce que tu penses que ce serait mieux d'être corrigé dès que tu auras fini ou même pas du tout ?

Comme on a déjà dit dans la partie théorique, une étape très importante dans l'apprentissage de la langue est de créer les situations réelles où on se concentre sur les choses dont les élèves parlent en ignorant comment ils les disent (sauf si les erreurs rendent impossible la communication ou empêchent les élèves de s'exprimer)¹. Comme cela, les élèves peuvent atteindre la fluidité dans la communication. On a donc voulu voir si les élèves ont l'occasion de communiquer sans être interrompus ou corrigés.

Dans ce cas, les réponses obtenues ont été plus difficiles à analyser. Beaucoup d'élèves n'ont pas répondu à toutes les questions ou les réponses n'ont pas été claires. Dans plusieurs cas, les réponses n'ont pas été pertinentes, car le niveau des élèves des classes plus basses (comme sekunda et 1^e année) ne leur permet pas de s'exprimer ou de communiquer dans le sens propre. Si les élèves disent une ou des phrases que le professeur corrige après, on ne peut pas vraiment parler de correction des erreurs dans la communication. Quelques élèves même avouent : « *On ne parle pas encore beaucoup, alors je n'ai pas ce problème.* » Voyons quand même la proportion des réponses : 61% des élèves disent que leur professeur les corrige pendant qu'ils parlent de quelque chose ou racontent quelque chose. Seulement 6% des élèves disent que leur professeur n'intervient pas dans leur parole.



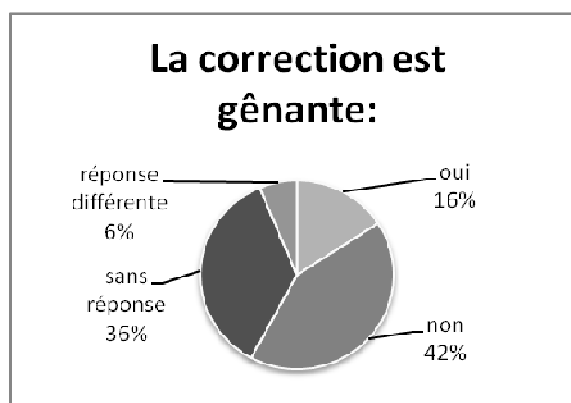
¹ La problématique de la fluidité dans la langue est plus développée dans les chapitres 3.1.1 et 3.3.

Les réponses sur la deuxième question – si cela gêne les élèves que leur professeur leur coupe la parole – ont été beaucoup plus intéressantes par rapport aux besoins de l'enquête. La majorité des élèves qui ont répondu à la question ont dit que cela ne les gêne pas du tout. En plus, ils ont ajouté quelques remarques :

*Ça me gêne pas, au contraire, je peux me rendre compte quelles erreurs je fais.
Ça ne me gêne pas d'être coupée, j'ai au moins le temps pour préparer ce que je veux dire après...
Ça me gêne pas, comme ça, je sais qu'elle m'entend.*

Seulement 16% des élèves n'aiment pas être coupés quand ils parlent :

*Oui ça me gêne, parce que j'oublie toujours ce que j'ai voulu dire.
Quand elle me coupe j'ai envie de sauter sur elle et de l'étrangler.
Ça me gêne de temps en temps, mais pas toujours.*



Les élèves ont moins ignoré cette question que les questions précédentes. La majorité d'entre eux préfère être corrigée immédiatement.

C'est mieux de corriger immédiatement – on ne va pas retenir la forme incorrecte.

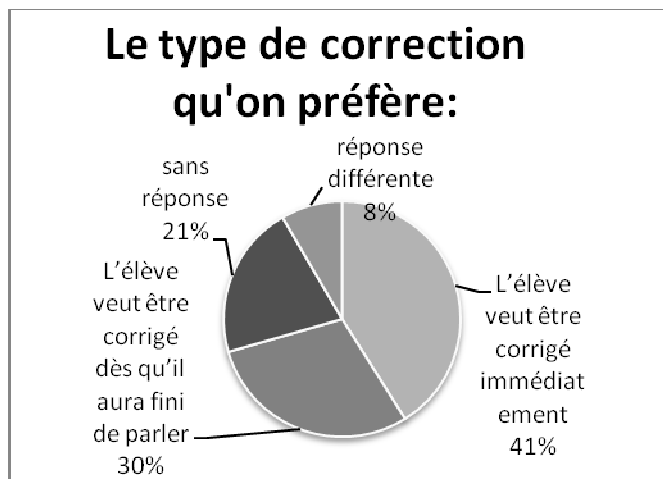
Beaucoup de réponses ont été formulées de cette manière – les élèves ont évité d'exprimer leurs sentiments personnels et ils ont plutôt dit ce qu'ils pensent est la vérité générale (« Il est meilleur... », « Il faut... »). On peut donc seulement supposer que les élèves n'aiment peut-être pas être coupés mais ils pensent quand même que c'est correct, comme une fille a exprimé dans sa remarque :

C'est bien quand le prof me corrige immédiatement, parce qu'on peut se rendre compte où l'erreur a été faite. Mais c'est vrai que c'est un peu impoli et que ça me gêne un peu.

Il y avait quand même pas mal d'élèves qui préfèrent être corrigés plus tard soit dans tous les cas, ou d'après la situation :

Le mieux, c'est corriger après la parole. On peut nous couper seulement si on répète une erreur tout le temps.

Si c'est un petit problème comme la prononciation ou un article, elle devrait me laisser parler. Mais si j'utilise un mauvais mot ou une mauvaise expression, elle devrait me corriger.



De nouveau, la proportion des réponses a été identique dans les deux lycées :

Le professeur corrige les erreurs quand l'élève parle :	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
Oui	27	31
Non	3	3
Sans réponse	14	14
Réponse différente	3	
C'est gênant quand le prof coupe la parole d'un élève ?		
Oui	7	8
Non	22	18
Sans réponse	16	18
Réponse différente	2	4
Le type de correction que les élèves préfèrent :		
L'élève veut être corrigé immédiatement	22	17
L'élève veut être corrigé dès qu'il aura fini de parler	13	15
Sans réponse	8	12
Réponse différente	4	4

CONCLUSION : Les résultats ont montré que les élèves ne sont pas conscients de l'importance de la correction différée et de la pratique de la fluidité dans la

communication. Beaucoup d'élèves n'ont pas du tout répondu à la question, ou ils ont répondu, mais d'une manière vague et générale, comme « *je pense que c'est bien que le prof me corrige immédiatement, je sais au moins où j'ai fait l'erreur.* » On peut expliquer cela par le manque d'expérience de la correction différée : les professeurs les corrigent tout le temps alors ils pensent que c'est normal et correct.

On ne peut pas quand même ignorer la minorité des élèves qui n'aiment pas être coupés (16%) quand ils parlent. Ces élèves sentent que l'interruption de leur parole les empêche de s'exprimer comme ils voudraient. Ces élèves et 14% des élèves auxquels l'interruption de la parole ne gêne pas (30% des élèves au total) préféreraient la correction différée. Cette réponse devrait être un message clair pour les professeurs qui insistent peut-être trop sur la précision de la langue.

5.6 Question 6 : Les réactions impropres des professeurs à l'erreur

Décris une situation dans laquelle la réaction du professeur sur ton erreur t'a gêné.

L'objectif de cette question a été de dévoiler les moments délicats qui se passent dans la classe. Il s'agit des moments où les professeurs ont réagi d'une manière improprie à l'erreur des élèves. Voyons les résultats : 22% des élèves (19 élèves au Gymnázium Štěpánská et 12 au Gymnázium Postupická) soit n'ont pas répondu à cette question, ou ont dit qu'ils ne se souviennent pas ou que cette situation ne leur est personnellement jamais arrivée. Pour le reste des élèves, on a recueilli des réponses souvent choquantes :

*Refus d'un dialogue quand je n'étais pas d'accord – la vérité est telle est telle, fini.
La remarque qu'on devrait aller faire des études au centre d'enseignement spécialisé, si on n'est pas assez intelligent pour le lycée.*

Quand elle a ignoré mon erreur.

Quand elle a ri et elle m'a fait passé pour un idiot.

Quand il est revenu toujours sur la faute.

Un mépris dans la voix du prof.

La moquerie.

Quand la prof me laisse voir que je suis stupide d'avoir fait une telle erreur.

La grimace ironique.

« Ce n'est pas la peine ! »

« 5 ! assieds-toi ! »

Quand la prof a dit que seulement un idiot aurait posé une telle question – mais c'était une question normale sur un sujet que toute la classe n'a pas bien compris.

« Tu devrais le savoir depuis longtemps ! »
 Quand la prof a commencé à crier et j'ai commencé à bégayer..
 L'ignorance, le mépris.
 Quand j'ai exprimé mon opinion et le prof a dit que je réfléchissais pas.
 Quand elle me laisse pas finir ma parole.
 Ça se passe surtout avec les profs de mathes qui utilisent même les expressions
 indécentes avec les personnes qui n'ont pas bien répondu.
 Quand le prof dit que je suis idiot.
 Quand elle a exagéré l'erreur et en a fouillé.
 Elle l'a dit devant toute la classe. Elle n'a pas dit mon nom mais elle m'a regardé.
 « Tu plaisantes ? »
 En maths, elle m'a laissé finir calculer tout l'exercice et puis elle a souri et dit que
 ce n'était pas correct.
 Quand j'étais au collège, ma prof de mathes m'a engueulé parce que je ne
 connaissais pas une formule. Et elle m'a aussi dit que j'allais pas passer les
 exams d'entrée au lycée.
 Quand elle m'a dit que je ne devais pas nécessairement dire n'importe quoi alors
 que je devrais plutôt être assis et me taire.
 Je n'aime pas quand le prof vous met dans l'embarras, rit de vous ou crie.
 « Quoi ??? »
 « Mon dieu... »
 « Mais tu le fais exprès ? »

CONCLUSION : Voilà une liste longue des situations dans lesquelles les professeurs ont échoué dans leur rôle d'enseignant. Pour les élèves il suffit de très peu de situations de cette sorte pour qu'ils développent la peur de commettre les erreurs. Si les professeurs veulent apprendre aux élèves à percevoir les erreurs d'une manière positive, par exemple comme un point de départ pour l'apprentissage suivant, il faut d'abord qu'ils évitent complètement les situations décrites plus haut.

5.7 Question 7 : Les opinions des élèves sur la correction efficace

Imagine que tu sois le professeur. Comment tu réagiras sur une erreur d'un élève pour faire la correction efficace et pour éviter l'embarras de l'élève ?

La grande majorité des élèves a une idée claire de la correction qui serait efficace et qui éviterait l'embarras des élèves. Seulement 8 élèves n'ont pas répondu à la question ou ont dit qu'ils ne savaient pas. Plusieurs élèves admettent même que la tâche des professeurs est difficile : « Je veux pas être prof alors je ne dois pas m'occuper de ce problème. » « Heureusement je serai jamais prof. Je ne sais pas comment je réagiras. » « Une question difficile. » Voilà quelques suggestions des élèves :

J'expliquerais quelle erreur il a fait.
J'essaierais de le faire réfléchir sur son erreur, de l'analyser.
J'expliquerais l'erreur et j'essaierais de découvrir pourquoi l'élève a fait l'erreur.
J'expliquerais l'erreur. L'élève devrait répéter la forme correcte.
J'essaierais de lui montrer la solution correcte à l'aide de son erreur.
Je corrigerais l'erreur et je donnerais les exemples analogiques.
Je dirais la réponse correcte sans commenter l'erreur de l'élève.
J'apprécierais l'effort de l'élève : « c'est pas mal, mais on dit plutôt... »
Je demanderais à l'élève s'il sait pourquoi il a fait l'erreur. Puis j'expliquerais.
J'indiquerais que l'erreur a été faite, mais j'apprécierais aussi ce que l'élève a bien fait.
Je parlerais avec l'élève après le cours.
J'inciterais la discussion.
Je l'expliquerais tranquillement.
J'indiquerais que l'erreur a été faite – l'élève devrait la trouver et la corriger.
Je le corrigerais avec un sourire, comme si rien de grave ne s'était passé. Je lui donnerais une deuxième chance.
Dans tous les cas je ne parlerais pas de l'erreur devant toute la classe, ça mettrait l'élève dans l'embarras.
Je lui dirais que ça peut arriver à tout le monde.
Je le tournerais à la plaisanterie – mais sans ridiculiser les élèves ! L'erreur est humaine...

CONCLUSION : On a posé la question comme si l'élève était à la place du professeur. Comme cela on a demandé ce que les élèves souhaiteraient pour eux-mêmes. Et ce que les élèves veulent, c'est une explication du problème d'une manière tranquille et, comme ils disent, « normale ». Autrement dit, ils veulent souligner le fait que ce n'est pas grave quand un élève fait une erreur. Souvent ils ajouteraient les choses comme un sourire, l'appréciation de l'effort des élèves et des choses qu'ils ont bien faites. Ce que les élèves veulent éviter, c'est l'humiliation ou la ridiculisation. En plus, les élèves ont les idées pratiques de la correction : l'autocorrection, l'essai de trouver la cause de l'erreur, l'aide des autres élèves. On voit que les élèves connaissent déjà beaucoup de choses de la correction des erreurs efficace. Maintenant c'est aux professeurs de commencer à utiliser ces techniques.

5.8 Question 8 : Les erreurs des professeurs

Est-ce que tes professeurs avouent qu'ils se sont trompés ou qu'ils ne sont pas sûrs de la réponse à ta question ?

Finalement on a voulu vérifier la sincérité des professeurs à l'égard des erreurs qu'ils commettent. Les réponses n'ont pas été alarmantes : 13% des élèves pensent que les

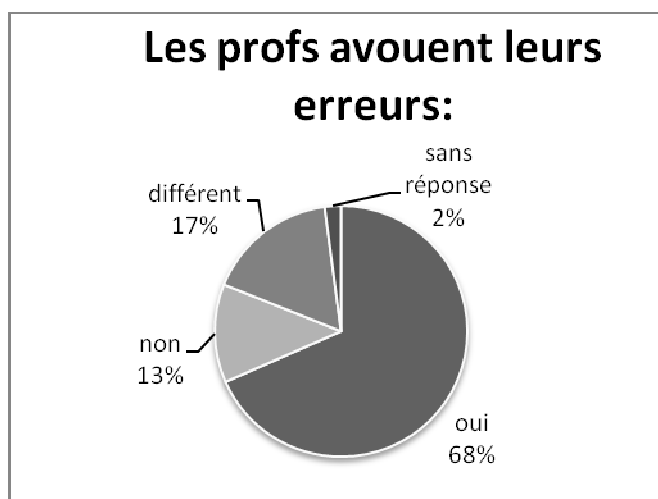
professeurs cachent leurs erreurs et 17% disent dans la réponse « Différent » que tous les professeurs ne les avouent pas tout le temps.

Ca dépend du prof.

Quelques profs le font avec humour, quelques profs n'en sont pas capables.

C'est 50 : 50.

Quelques profs savent bien cacher qu'ils ne savent pas répondre (ils jouent la comédie).



Les réponses sont de nouveau identiques dans les deux lycées :

Tes professeurs avouent une erreur ?	Gymnázium Štěpánská	Gymnázium Postupická
Oui	31	34
Non	9	3
Différent	6	10

CONCLUSION : Même s'il y a 68% des élèves qui sont persuadés que les professeurs avouent leurs erreurs, il y en a toujours 32% qui ont une expérience différente. Les professeurs devraient se rendre compte que les élèves reconnaissent qu'ils cachent une erreur commise. Il faut toujours avouer les erreurs non seulement pour éviter de perdre la face au cas où les élèves dévoilent l'erreur, mais aussi pour motiver les élèves. Parce que comme un élève a écrit, « *Il est encourageant de voir que même le prof n'est pas parfait.* » Les élèves pensent que les professeurs devraient prendre ces situations avec humour : « *On apprécie quand le prof le prend avec humour, quand par exemple il tourne la situation à la plaisanterie.* » De nouveau, les élèves cherchent l'aspect humain dans la problématique des erreurs.

6 Observations des classes de français aux lycées

Les deux premières observations ont été faites au Gymnázium Štěpánská où le niveau des classes de français est très haut. Ce fait est renforcé par la position forte de français : il y a six professeurs de cette langue. La qualité de l'enseignement de français au Gymnázium Postupická, où on a fait la troisième observation, est comparable avec celle du Gymnázium Štěpánská. Il est quand même évident que la position de la langue française est beaucoup moins forte : il n'y a que deux professeurs de français. Toutes les trois professeurs observées représentent les modèles linguistiques tels qu'on les avaient décrits plus haut¹, cela veut dire qu'elles toutes se sont exprimées bien en français et elles ont été capables d'utiliser la langue d'une manière assez persuasive avec l'accentuation de la communication. Les professeurs ont réussi à créer une ambiance très positive et détendue où les élèves étaient motivés à travailler et coopérer pendant la classe.

La dernière observation a été faite à Barlaeus Gymnasium à Amsterdam. Même si le but de ce travail est de présenter la situation scolaire en République Tchèque, on a inclus cette observation pour voir d'autres méthodes de la correction des erreurs. Il était aussi intéressant d'observer différentes conditions de déroulement de la classe de français. Aux Pays-Bas, par exemple, les classes ne sont pas divisées en deux groupes pour les cours des langues étrangères ; il y a donc plus de vingt élèves dans une classe. Comme cela, il est évidemment beaucoup plus difficile de faire preuve d'autorité avec les élèves ou de suivre toutes les erreurs commises.

¹ Voir chapitre 4.2

OBSERVATION I

La date : 7 / 11 / 2007

L'école: Akademické Gymnázium Štěpánská, Praha 1

La classe – l'âge des élèves : 3.A – 17/18 ans

Les élèves étudient le français depuis : l'année scolaire 2005/06

Nombre d'élèves dans la classe : 13

La méthode : Connexions 3

1. L'enseignante introduit le programme de la classe pour ce jour-là. Ensuite elle s'occupe de l'administration pendant 2 minutes.
2. L'enseignante introduit le sujet « La vie culturelle » par la question *Qu'est-ce que c'est pour vous ?* La discussion en français suit. Pendant la discussion, les élèves font de petites erreurs qui sont immédiatement corrigées par l'enseignante.

L'élève A : Je préférer le cinéma...

L'enseignante : Je préfère le cinéma. Et tu vas de temps en temps au théâtre ?

L'élève A : Non beaucoup.

L'enseignante : Pas beaucoup.

L'élève B: Au cinéma je dois payer à la casse [kas].

L'enseignante : Tu dois payer à la ... ?

L'élève B: A la caisse [kes].

3. Après la discussion, la classe fait un exercice d'écoute qui est d'abord introduit par une courte discussion. Avant l'écoute, l'enseignante écrit quelques questions au tableau (*Qui parle ? Quel moyen de transport ils utilisent ? Où vont-ils ?*). L'objectif de l'exercice est de se concentrer sur les informations spécifiques et de trouver les réponses aux questions posées.
4. Après l'écoute, l'enseignante incite les réponses aux questions et répète l'enregistrement. Dès que l'enregistrement est fini, l'enseignante procède à la grammaire.
5. Les élèves travaillent avec le manuel. Ils lisent les règles sur la différence du sens des adjectifs placés soit devant ou après le nom. Les élèves doivent traduire les règles en tchèque. L'enseignante corrige la prononciation des élèves pendant la lecture, puis elle les aide à traduire et donne les explications supplémentaires.

L'élève : Il parle [parle]...

L'enseignante : Il parler ?

L'élève : Il parle [parl]...

6. A la fin, l'enseignante distribue des textes sur les musées à Paris. Faute de temps, les élèves abordent le sujet mais ils n'arrivent pas à lire le texte – cela est leur devoir pour la prochaine fois.

OBSERVATION I : ANALYSE DE LA CORRECTION DES ERREURS

L'enseignante a mis l'accent sur la précision à tous les moments de la classe, même au moment de la discussion où on devrait se concentrer plutôt sur le sens que sur la forme de ce que les élèves disent (voir le point 2). Les erreurs grammaticales, lexicales ou de prononciation étaient donc corrigées immédiatement. Les techniques de la correction étaient : répétition de la phrase jusqu'au moment où l'erreur avait été commise (le point 2), répétition de la phrase incorrecte avec le signe de désaccord (le point 5), présentation immédiate de la forme correcte. Surtout la dernière technique pourrait être critiquée : les élèves n'avaient pas la chance de se corriger eux-mêmes. L'enseignante n'a jamais demandé à d'autres élèves de corriger leurs amis. Au moment de la discussion (point 2), la correction différée aurait été beaucoup plus convenable. Pour les problèmes de la prononciation, l'enseignante aurait pu utiliser les gestes et les mains.

Pour conclure, il était évident que l'enseignante était trop pressée par le temps (ce qui est finalement un phénomène assez commun dans les lycées où la classe dure 45 minutes). Les étapes de la classe ont changé rapidement au détriment du retour d'informations après chaque phase et la correction des erreurs plus variée.

OBSERVATION II :

La date : 7 / 11 / 2007

L'école: Akademické gymnázium Štěpánská, Praha 1

La classe – l'âge des élèves : 2.A – 16/17 ans

Les élèves étudient le français depuis : l'année scolaire 2006/07

Nombre d'élèves dans la classe : 7

La méthode : Connexions 1

1. Pour introduire la classe, l'enseignante pose les questions : *Quelle est la date aujourd'hui ? Vous avez travaillé pour aujourd'hui ? Nous parlons de quoi ?* Comme cela, la classe revient au sujet abordé la dernière fois : les activités quotidiennes.
2. La classe travaille sur l'exercice 2 / page 111 (Monsieur Lefort parle de sa journée et de sa routine quotidienne). Par paires, les élèves remettent le récit dans l'ordre. Puis ils vérifient leurs réponses ensemble. L'enseignante corrige la prononciation des élèves : elle le fait soit immédiatement, soit elle répète la phrase jusqu'au moment où l'erreur avait été commise. Les élèves avaient aussi des problèmes avec des chiffres : 14 vs. 40, 15 vs. 50. L'enseignante écrit donc les nombres au tableau dans les séries 2 – 12 – 20 ; 3 – 13 – 30 ; 4 – 14 – 40 ; etc. Tous les élèves doivent lire les nombres.
3. Les élèves développent l'exercice sur les activités quotidiennes : ils transforment les phrases d'après leur routine quotidienne. Dans cette étape, beaucoup d'erreurs sont commises :

L'élève A : Pour le petit-déjeuner, je prends le müsli, le lait...

L'enseignante : Tu prends ... ?

L'élève A : Je prends du müsli et du lait.

L'élève B : Je ne prends pas ma petit-déjeuner.

L'enseignante : Tu ne prends pas... ?

L'élève B : hmmm...

L'enseignante : C'est LA petit-déjeuner ?

L'élève B : Ah, mon petit-déjeuner.

L'élève C : Je me pas rase.

L'enseignante : Tu... ?

L'élève C : (ne réagit pas)

L'enseignante : (demande à un autre élève)

L'élève D : (ne sait pas la réponse non plus)

L'enseignante : (écrit au tableau : SE RASER : je me rase / je ne me rase pas)

L'élève C : Aha. Je ne me rase pas.
4. L'enseignante donne le devoir : préparer « ma journée » pour une petite présentation. Ensuite, elle revient au problème des verbes pronominaux. Les élèves doivent

conjuguer le verbe « se raser » encore une fois, à la forme négative et à l'impératif. L'analogie avec le verbe « s'appeler » est faite.

5. A la fin, la classe travaille avec une copie sur le vocabulaire « dans le salon ». Par deux, ils associent les images avec les mots.

OBSERVATION II : ANALYSE DE LA CORRECTION DES ERREURS

Si on compare cette classe avec celle qui précède, on voit que les élèves ont fait moins d'activités, il est vrai, mais il y avait aussi beaucoup plus d'espace pour le retour d'informations (le « feedback »), la correction des erreurs et pour la clarification des choses peu claires. L'enseignante a choisi les problèmes les plus graves – les nombres et les verbes pronominaux – et elle les a pratiqués davantage avec les élèves (points 2 et 4). Elle a utilisé plusieurs techniques de correction : répétition de la phrase jusqu'au moment où l'erreur avait été commise (*Tu prends... ?*), aide (*C'est LA petit-déjeuner ?*), demande aux autres élèves d'aider, explication avec d'autres exemples analogiques. Parfois l'enseignante a corrigé l'erreur immédiatement, surtout quand il s'agissait de l'erreur de prononciation, mais en général elle a incité les élèves à corriger leurs erreurs eux-mêmes.

OBSERVATION III :

La date : 13/3/2008

L'école: Gymnázium Postupická, Praha 4

La classe – l'âge des élèves : Kvarta – 16/17 ans

Les élèves étudient le français depuis : l'année scolaire 2004/05

Nombre d'élèves dans la classe : 11

La méthode : Connexions 2

1. L'enseignante distribue les rédactions corrigées. Les élèves ont obtenu deux notes : une concernant la stylistique et le vocabulaire, une concernant la grammaire. Les élèves demandent de clarifier les choses qui ne sont pas assez claires. Puis l'enseignante écrit au tableau les erreurs qui sont apparues le plus souvent dans les rédactions. Elle explique le problème à nouveau et donne les exemples analogiques.

L'enseignante : Il faut faire attention à l'ordre des mots. Les règles ne sont pas les mêmes qu'en anglais par exemple. Donc on dit « un livre intéressant », pas « un intéressant livre » (elle l'écrit au tableau). Il y a quelques adjectifs qui sont placés devant le nom. Par exemple « un nouveau livre ». Quel d'autres adjectifs sont placés devant ?

Les élèves : Mauvais... Bon ... Grand...

L'enseignante : Oui, bien, et aussi « petit », « beau » etc. Un autre problème, ce sont les articles. Par exemple avec les adjectifs qui précèdent les noms, il n'y a pas « DES » mais seulement « DE » : (elle l'écrit au tableau) « Je regarde de nouveaux livres ». Aussi, si nous avons une phrase : « J'ai beaucoup ___ amis », qu'est-ce qu'il y aura ?

Les élèves : D'

L'enseignante : Oui, bien, et pourquoi ?

Les élèves : Parce que c'est une quantité.

L'enseignante : Exactement. Avec les expressions de la quantité comme « beaucoup », « assez », « peu », il y a seulement « DE » ou « D' ». Maintenant la négation. Il faut mettre « pas » DEVANT le participe passé (elle l'écrit au tableau) : « Je n'ai pas vu. » « Je ne les ai pas vus. »

L'élève X : Můžu se zeptat proč je tam to S na konci? (l'élève demande en tchèque pourquoi il y a « s » à la fin)

L'enseignante : Parce que « les » est le COD qui précède le participe, il faut donc faire l'accord. Vous comprenez ?

L'élève X : Non.

L'enseignante : Bon on a déjà étudié ça, vous ne vous souvenez vraiment pas ? D'accord, voilà un exemple : « j'ai vu une fille ». Comment je vais remplacer « la fille »?

Les élèves : Je l'ai vue.

L'enseignante : Excellent. Et « j'ai vu un homme », « j'ai vu des hommes ». Il y a l'accord aussi ?

Les élèves : Oui, mais seulement au pluriel : « je les ai vus ».

L'enseignante : Très bien. Vous comprenez maintenant ? Vous avez encore des questions ? Alors vous pouvez me rendre les rédactions.

2. Après la correction, les élèves reçoivent un dialogue et travaillent par deux : il faut remettre le dialogue dans l'ordre. Puis la classe contrôle l'ordre du dialogue ensemble. L'enseignante demande la signification du vocabulaire ou des synonymes et explique le vocabulaire qui n'est pas connu.
3. A la fin, les élèves jouent à la Valise. Il y a quatre groupes. Un élève de chaque groupe devine le mot que les autres élèves décrivent. Tous les mots sont les verbes que les élèves ont étudiés auparavant.

OBSERVATION III : ANALYSE DE LA CORRECTION DES ERREURS

La correction des erreurs est ici l'objectif de la classe (ou au moins de la partie de la classe). L'enseignante redonne aux élèves leurs rédactions corrigées. A part les notes que les élèves reçoivent, l'enseignante leur donne aussi le « feedback » : elle explique les problèmes qui sont apparus dans les rédactions. Il y a quelques avantages dans cette approche : les erreurs que l'enseignante a choisis sont anonymes ; personne ne sait qui les avait commises. Cela empêche les moments d'embarras auxquels les élèves de 16 ou 17 ans sont bien sensibles. En plus, les élèves peuvent tirer leçon des erreurs des autres élèves ce qui les aide à éviter ces erreurs particulières une autre fois quand ils écrivent une rédaction ou même un test.

Concernant les techniques de la correction, on voit que l'enseignante explique beaucoup de choses elle-même et qu'elle présente souvent immédiatement les formes correctes. Il est vrai que quelquefois elle demande aux élèves la forme correcte (« *J'ai beaucoup ___ amis* », *qu'est-ce qu'il y aura ?* / « *J'ai vu une fille* » : *comment je vais remplacer « la fille »?*). Mais elle écrit beaucoup plus souvent la forme correcte au tableau et elle explique la règle elle-même. Il faut quand même apprécier le fait qu'elle demande l'explication de l'utilisation d'une forme (*Oui, bien, et pourquoi?*) et qu'elle donne toujours les exemples analogiques (*Quel d'autres adjectifs sont placés devant ?* / *Et « j'ai vu un homme », « j'ai vu des hommes ». Il y a l'accord aussi ?*).

OBSERVATION IV :

La date : 1/11/2007

L'école: Barlaeus Gymnasium, Amsterdam

La classe – l'âge des élèves : 3^e – 14 ans

Les élèves étudient le français depuis : l'année scolaire 2005/06

Nombre d'élèves dans la classe : 26

La méthode : (un manuel néerlandais)

1. L'enseignante distribue les tests notés mais pas corrigés (les erreurs sont seulement indiquées). La correction est faite ensemble en regardant la projection : les élèves voient les formes correctes des verbes. Puis ils corrigent les phrases qui contiennent les erreurs dans l'utilisation des pronoms personnels. Quelquefois l'enseignante demande qui avait commis l'erreur particulière et lui demande de la corriger.
2. Dans la deuxième partie de la classe, les élèves étudient le futur. Ils regardent toujours la projection où l'enseignante avait écrit les règles, les exemples et les exercices. L'enseignante explique les choses qui ne sont pas claires en néerlandais. Puis ils font les exercices : l'enseignante pose les questions et les élèves répondent instantanément.

OBSERVATION IV : ANALYSE DE LA CORRECTION DES ERREURS

L'objectif de la classe est le même comme dans la classe présentée avant : la correction des erreurs qui sont apparues dans le test. Dans ce cas, l'enseignante a choisi une autre méthode : la projection (i.e. le test que l'enseignante a dans son ordinateur est projeté sur le mur). Une excellente technique, mais dans ce cas un peu ratée : l'enseignante a des problèmes techniques ; elle ne sait pas comment élargir le texte et les élèves ne peuvent donc pas bien voir le texte projeté. En plus, les trous dans le texte sont déjà remplis par les formes correctes des verbes. Les élèves alors ne peuvent pas contribuer activement à la correction du test. Il y a un seul exercice où les élèves doivent remplir les formes correctes des pronoms. L'enseignante demande les réponses aux élèves et remplit le texte sur son ordinateur (d'une manière un peu maladroite). Il est évident que les élèves auraient profité davantage à la correction s'ils avaient pu contribuer un peu plus activement : par exemple, ils auraient pu aller au tableau et écrire les formes correctes sur l'ordinateur eux-mêmes.

Conclusion

La partie pratique a révélé quelques faits concernant la réalité scolaire en République Tchèque, surtout les faits liés aux cours de français. Dans beaucoup de cas, on a seulement confirmé les présuppositions introduites au début de ce travail.

Voyons d'abord les résultats qui reflètent des aspects négatifs de l'enseignement contemporain : l'erreur est toujours perçue d'une manière négative. Si l'erreur est commise, elle produit la nervosité, la peur d'une mauvaise note ou même l'embarras des élèves. Autrement dit, l'erreur présente une situation désagréable que les élèves et aussi les professeurs essaient d'éviter. Les erreurs et leur correction suivante ne se passent pas souvent sans des remarques ironiques et humiliantes.

En plus, les professeurs n'arrivent pas toujours à corriger les erreurs d'une manière tout à fait efficace. A l'oral, ils ont tendance à se concentrer trop sur la précision dans la langue, au lieu d'avoir égard à la fluidité de la communication. A l'écrit, par contre, ils oublient quelquefois de donner le retour d'information aux élèves et d'expliquer les erreurs qui sont apparues dans les tests ou les rédactions. On est en droit de se demander si les raisons restent l'incapacité des professeurs ou plutôt le manque de temps : si on a quarante-cinq minutes trois fois par semaine, il est très difficile de faire des cours plus créatives et ainsi donner l'espace à la communication plus libre qui mènerait à la fluidité d'usage de la langue.

Parmi les aspects positifs de la situation scolaire, il faut avant tout souligner le fait que les élèves croient que l'erreur pourrait être un point de départ pour apprendre de nouvelles choses. Les professeurs pourraient prendre ce fait aussi comme un point de départ pour supprimer les effets négatifs des erreurs et encourager davantage les élèves s'ils commettent des erreurs ; c'est bien normal et de temps en temps même nécessaire pour le processus d'apprentissage.

Les professeurs devraient encore exploiter le fait que les élèves sont persuadés de l'importance de l'explication des erreurs et qu'ils n'ont pas peur de la correction différée pendant les exercices communicatifs.

Alors pour revenir à la question principale posée au début de ce travail : est-il possible de percevoir les erreurs dans le contexte de la réalité scolaire en République

Tchèque comme les moyens qui nous permettraient d'apprendre de nouvelles choses et ainsi faire des progrès ? Comment faire la correction des erreurs de manière positive, efficace et motivante ? La réponse est oui, c'est tout à fait possible. Pour la correction efficace, voyons le résumé des propositions :

- Il faut tout d'abord suivre les besoins des élèves d'être encouragé à faire des progrès.
- Il faut garder l'objectif de la classe : la précision de la langue et la fluidité de la communication exigent des techniques différentes de correction.
- Les professeurs devraient essayer de ne pas corriger immédiatement eux-mêmes. Ils devraient encourager les élèves à se corriger ou à être corrigés par leurs camarades de classe.
- Les professeurs devraient varier les techniques de correction. A part la répétition de la phrase incorrecte avec le signe de désaccord ou la répétition de la phrase jusqu'au moment où l'erreur avait été commise, on peut ajouter des grimaces et des gestes décrits plus haut.
- Malgré le manque de temps dans les cours, les professeurs devraient essayer d'inclure les moments où la fluidité de la communication serait pratiquée. Dans ces moments, ils pourraient exploiter d'autres techniques de correction, comme la correction différée, la demande d'éclaircissement, le développement de l'énoncé erroné ou la reformulation.
- Après la correction à l'oral, les professeurs devraient encourager les élèves à répéter la forme correcte et à donner les exemples analogiques. Comme cela, les élèves ont une plus grande possibilité de retenir la forme correcte.
- A l'écrit, au lieu de corriger les erreurs immédiatement, les professeurs pourraient seulement indiquer les erreurs avec des signes et des abréviations expliquées en avance. Les élèves devraient être encouragés à corriger leurs erreurs soit individuellement, soit dans les groupes de correction.
- Finalement, les professeurs ne devraient pas être les correcteurs excessifs, mais plutôt les modèles linguistiques, qui s'expriment bien en français et qui sont capables d'utiliser la langue d'une manière persuasive avec l'accentuation de la communication. Les professeurs devraient toujours avouer qu'ils ont fait une

erreur et comme cela encourager les élèves que tout le monde – même le professeur – peut se tromper.

Voilà les suggestions pour les enseignants de français. Evidemment, cette problématique pourrait être développée davantage. Reste la volonté des professeurs de changer leurs habitudes et d'enrichir leurs capacités.

Résumé

Jaký je v současné době význam chyby ve vyučování? V odborné literatuře se mluví o posunu od tradičního k modernímu pojetí. To znamená, že dříve byla chyba vnímána jako odchylka od normy, projev neúspěchu při dosahování cíle učení, jinými slovy jako nežádoucí element, kterého je třeba se vyvarovat. Chyba tak měla jednoznačně negativní emotivní charakter. V moderním pojetí se na chybu nahlíží jako na kritérium samotného procesu učení a jeho průběhu. Chyba se stává podkladem pro rozhodování o dalším postupu v učení a jeho řízení a tím dostává diagnostickou funkci. Moderní pojetí tedy poukazuje na to, že chyby posunují žáka dál v procesu učení, ukazují mu nové pohledy na problém, nové možnosti řešení a nové souvislosti. Tím dává chybě pozitivní emotivní charakter.

Takto mluví o posunu vnímání chyby odborná literatura. V každodenní praxi ale bohužel přetrvává tradiční pojetí. Žáci se stále bojí dělat chyby, protože ty představují zlorestané špatnými známkami a výtkami ze strany učitelů a následně rodičů. Celkový význam učení ustupuje do pozadí a žáci se učí především proto, aby se vyhnuli tomuto zlu. Z obavy před chybným výkonem pak raději podvádí, napovídají nebo opisují.

Tato práce se zaměřuje na význam chyb ve výuce francouzštiny. Jejím cílem je zjistit, zdali je možné v kontextu dnešní české školní reality vnímat chybu jako možnost naučit se novým věcem a udělat tak pokrok v učení, jak přistupovat k chybám a jaké jsou smysluplné, účinné a motivující způsoby opravování chyb při hodinách francouzštiny.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se zabývá tradičním a moderním pojetí chyby, významem chyby v hodinách francouzštiny a konkrétními postupy při opravování chyb. Část výzkumná se snaží zjistit, jak chybu vnímají dnešní čeští žáci a jak obvykle probíhá oprava chyb při hodinách francouzštiny.

Ačkoli chyba představuje významný prvek procesu učení, dostupné literatury zabývající se touto tematikou je velmi málo. Francouzské didaktické publikace se chybou zabývají pouze v obecném měřítku, tedy v rámci vyučování jako takového. Především knihy autorů Jean-Pierre Astolfi, André Antibi a Daniel Descomps posloužily jako cenný zdroj pro úvodní teoretickou část, kde se podrobně hovoří o tradičním a moderním pojetí

chyby. Funkcí chyby a jejího odstraňování při hodinách francouzštiny jakožto cizího jazyka se současní francouzští pedagogové téměř nezabývají. Proto bylo třeba hledat u anglicky píšících kolegů. Chyba a opravování je totiž zcela samozřejmou součástí didaktiky anglického jazyka a z tohoto důvodu se dá najít nesčetné množství pramenů zabývajících se podrobně touto tematikou. Tímto zároveň přibyl další cíl této práce: obohatit francouzskou didaktiku o ty poznatky z didaktiky anglického jazyka, na které se dá nahlížet jako na obecně uplatnitelné jevy společné pro výuku všech cizích jazyků. Teoretická část pojednávající o metodice opravování chyb se tedy inspirovala především knihou *Mistakes and correction (Chyby a opravování)* od Juliana Edge.

Hlavní poznatky z teoretické části se zabývají otázkou kdy a jak opravovat chyby. Učitel musí před samotnou opravou zvážit několik kritérií: proč k chybě došlo, k jakému typu chyby došlo, a v jakém momentu výuky k chybě došlo – tedy jaký byl zrovna cíl výuky.

Důvodů k chybování je vždy více: žák může být ovlivněn svým mateřským jazykem, případně jiným cizím jazykem, který se učí. Žák může být unaven, případně jeho pozornost může být odvedena jinam. Jiným důvodem je neznalost, kdy se přesto žák snaží, bohužel mylně, nalézt řešení problému. Pokud učitel ví, proč žák udělal chybu, může podle toho adekvátně jednat – chyby z nepozornosti si žák může opravit sám, zatímco chyby z neznalosti musí učitel vysvětlit, případně se pokusit najít pomoc u ostatních žáků.

Při rozlišení typu chyby je třeba si nejdříve uvědomit, jestli šlo o chybu ve významu nebo ve formě. Chyby ve významu jsou mnohem závažnější, protože brání porozumění. Na opravování těchto chyb by měl učitel především dávat důraz. Je nutné si uvědomit, že při komunikaci ve francouzštině je vždy důležitější co říkáme, než jak to říkáme. Co se chyb ve formě týče, zde můžeme rozlišit chyby jako takové, přeřeknutí či takzvaný „pokus“. Přeřeknutí si opět žák dokáže opravit sám, zatímco ostatní chyby, včetně pokusu o vyjádření myšlenky bez znalosti příslušných jazykových struktur, musí být opraveny vyučujícím nebo, pokud je to možné, ostatními žáky.

Nakonec můžeme rozlišit mezi dvěma základními cíli výuky: cíl zaměřený na přesnost v jazyce (například při výuce novým gramatickým nebo lexikálním jevům) a cíl zaměřený na plynulost v jazyce (při aktivitách soustředěných na komunikaci). Je jasné, že

pokud je cílem hodiny přesnost, bude na opravu chyb kladen mnohem větší důraz než při hodinách zaměřených na plynulost. Pokud je cílem plynulost v komunikaci, jediné chyby, které by se neměly opomíjet, jsou chyby v obsahu.

Při samotném opravování je třeba dodržet několik principů. Především učitel by nikdy neměl ihned sám opravit žáka. Místo toho by se měl učitel vždy snažit, aby se žák opravil sám, případně aby mu pomohli jeho spolužáci. Důvod je zřejmý – žák, který na správnou odpověď přijde sám, si ji pak také mnohem lépe zapamatuje, než když by ho opravil učitel. V momentě, kdy žák chybuje, by měl učitel nejdříve upozornit na chybu. Někdy stačí gesto nebo nesouhlasný výraz v obličeji (ovšem pozor, učitel by se měl vždy vyvarovat ironických poznámek nebo projevů hněvu – veškeré pokusy o pozitivní přístup při opravě chyb by byly v ten moment zmařeny). Pokud to nestačí, učitel může buď zopakovat výraz nebo větu s důrazem na chybné slovo, nebo zopakovat větu až do momentu, kde se stala chyba, s tím, že doufá, že žákovi chyba dojde a opraví se sám. Jiná gesta naznačující chybu jsou počítání na prstech, ukazování prstem před sebe nebo za sebe podle slovesného času, který chceme použít, případně spojování prstů nebo rukou pro naznačení vázání.

Při udržování plynulosti v komunikaci je důležité odložit opravu chyby až poté, co žák domluví. Cílem komunikace je sdělení něčeho, co vnímáme jako celek, nikoli od sebe oddělených lingvistických částí. Když bude učitel žáka neustále přerušovat a opravovat nedostatky v jeho projevu (neboli když se bude soustředit na lingvistické části namísto celku), dosáhne tak pouze toho, že žák se zapomene soustředit na výpovědní hodnotu svého sdělení. V horším případě si žák vybuduje ze strachu z chyb blok, který mu zabrání v plynulém vyjadřování. Takovýmto nežádoucím jevům se musí předcházet tím, že žákům dáme najevo zájem o to, co říkají, namísto toho, jak to říkají.

Oddálená oprava je ideální v momentech, kdy třída o něčem diskutuje. Učitel si nenápadně poznamenává chyby a zároveň výrazy, které stojí za pochvalu. Po skončení diskuse napíše vše na tabuli a vyzve studenty, aby našli chyby a opravili je. Nakonec pochválí to, co se studentům povedlo. Tento způsob opravy má mnoho výhod: chyby žáků nejsou adresovány přímo viníkům, tudíž se zabraňuje nepříjemným pocitům ztrapnění. Žáci si chyby hledají sami a tím se zvyšuje pravděpodobnost, že si lépe zapamatují

správnou formu. A nakonec žáci jsou pochváleni za to, co řekli dobře, čímž se zvýší jejich motivace k dalšímu pokroku.

Existují další postupy opravování chyb v komunikaci, které zachovávají zdání reálné konverzace: požádání o vysvětlení („promiň, můžeš to zopakovat, nerozuměl jsem“); navázání na žakovu chybu s vyvoláním humorného efektu („ty tam jsi minulý týden? Opravdu? To jsem nevěděl, že umíš cestovat časem...“); zopakování žakova sdělení ve správném sdělení („já tam přijít včera“ – „tys tam včera přišel, opravdu?“).

Při opravování písemného projevu je třeba zachovávat některé stejné principy jako při opravování mluveného projevu: především se učitel má snažit, aby si žák opravil svoje vlastní chyby. Proto při opravování učitel pouze naznačí, kde se stala chyba (podtržením, zakroužkováním apod.), případně zavede systém zkratek, které označují typ chyby (Č jako slovesný čas, S jako slovosled atd.). Samozřejmě v těchto momentech je nutné, aby po žakově pokusu opravení svých chyb následovala zpětná vazba, ve které by se vysvětlily případné nejasnosti.

Všechny právě popsané metody se dají vyhledat v odborných příručkách. Jak to ale vypadá v praxi, konkrétně při hodinách francouzštiny v českých školách? Touto otázkou se zabývá část výzkumná. V ní jsou jednak rozebrány výsledky dotazníků vyplněných studenty dvou pražských gymnázií, a jednak analýzy čtyř následků hodin francouzštiny.

Dotazníky vyplnilo devadesát pět studentů z různých tříd, ve věkovém rozmezí od 14 do 19 let. Výsledky poskytly velmi zajímavé informace. Především se potvrdilo, že žáci vnímají chybu jako jev nežádoucí a vyvolávající takové negativní asociace jako špatné známky, strach, stres, nervozita, nebo ztrapnění. Chyby se navíc často neobejdou bez ironických poznámek ze strany učitele, které často hraničí až s ponižováním. Průzkum prokázal, že je to především učitel, který vyvolává ve třídě atmosféru netolerující chyby. Učitelé také často neumí s chybami nakládat: při komunikaci opravují příliš, a po opravení písemného projevu zase zapomínají na fázi zpětné vazby, kdy dojde k vysvětlení chybných jevů.

Z pozitivních výsledků dotazníků je třeba vyzdvihnout především to, že žáci věří v možnosti chyby být odrazovým můstkem pro další učení. Jiné odpovědi dokázaly, že

vysvětlování chyb a poskytování zpětné vazby považují žáci za velmi důležité kroky ve výuce. Mnoho z nich má dokonce jasnou představu o tom, jak by měla správná a účinná oprava chyb vypadat. Překvapujícím výsledkem byl fakt, že žákům většinou nevadí skákání do řeči učitelem, který chce opravit každý detail. Mnoho žáků ale při tom věří, že oprava chyb při komunikaci má probíhat až po té, co je vše sděleno.

Kromě dotazníků byly provedeny observace hodin francouzštiny, z nichž jsou v této práci podrobně rozebrány čtyři nejhodnotnější (ostatní náslechy nepřinesly nijak významné poznatky o opravování chyb). Z těchto observací lze shrnout několik závěrů: při výuce se vyučující zaměřují především na přesnost v jazyce, a tudíž dávají velký důraz na opravování chyb. Důvody jsou zřejmé: nedostatek času versus velké množství učiva, které je nutné kvůli dodržování osnov probrat. V rámci jedné vyučovací hodiny, která čítá čtyřicet pět minut, během kterých se učitel často musí zabývat dalšími činnostmi, jako je administrativa a zkoušení, je velmi složité zapojit momenty zaměřené na komunikaci, ve kterých by opravování chyb ustoupilo trochu do pozadí. Z technik opravování učitelé bohužel nejvíce uplatňují tu, která je pro ně nejjednodušší i nejrychlejší: okamžitá oprava samotným učitelem. Důvody k naprostému pesimismu ovšem nejsou – jsou učitelé, kteří alespoň několikrát za hodinu použijí jiné techniky: naznačení chyby zopakováním chybného výrazu se znamením nesouhlasu, požádání jiného studenta o správnou odpověď, požádání o analogické příklady.

Z uvedených výsledků můžeme dojít k závěru, že v kontextu českého vyučování francouzštiny je možné vidět chybu jako pokrok v učení. Pro smysluplnou, efektivní a motivující opravu chyb je třeba dodržovat několik zásad – kromě výše zmíněných ověřených principů z teorie můžeme uvést i rady vyvozené z výsledků výzkumu: učitel by měl respektovat žáka a jeho osobnost, měl by se vyvarovat jakékoli formy ponižení či zesměšnění a místo toho by se měl vždy snažit žáky vždy podpořit a ujistit je o tom, že dělají pokrok. Při opravování by měl vyzývat žáky, aby se opravili sami, případně aby je opravili jejich spolužáci. Techniky opravy by měly být pestré a měly by zachovávat cíl hodiny, to znamená buď přesnost, nebo plynulost vyjádření. Nakonec i přes nedostatek časových možností při výuce francouzštiny by se měl učitel snažit zahrnovat do hodin momenty zaměřené na plynulost komunikace, kde by opravování chyb ustoupilo do pozadí. Pouze tak se dá získat důvěra žáků založená na přesvědčení, že chyby nejsou nic

zlého, naopak se z nich lze poučit, a tudíž není třeba mít obavy z chybování při vyjadřování a plynulejším mluvení.

Problematika práce s chybou by se dala studovat dále a do větších podrobností. Uvedená doporučení pro vyučující francouzštiny by však v případě jejich realizace jistě stačila k tomu, aby došlo k zásadnímu posunu ve výuce cizích jazyků. V tomto momentě už jen záleží na vyučujících a jejich ochotě měnit své návyky a zkoušet nové metody a přístupy navržené v této práci.

Annexe

Dotazník: VADÍ TI CHYBY ???

1. Představ si běžnou situaci ve škole: odpověď na učitelovu otázku, ústní zkoušení, test, atd. Mysli na slovo **CHYBA**. Co tě v této souvislosti napadá? (Napiš jen několik slov, ne celé věty. Mohou to být i pocity, které v tobě slovo chyba vyvolá.)
2. Pokud uděláš chybu v průběhu hodiny francouzštiny (ale **ne** při zkoušení, nebo v písemné práci), je to pro tebe (můžeš zaškrtnout více odpovědí):
 - a) známka neznalosti
 - b) přeřeknutí se
 - c) nepříjemná situace
 - d) možnost poučit se a udělat tak pokrok v učení
 - e) nijak to nevnímám
 - f) něco jiného - uveď co:
3. Když učitel položí otázku,
 - a) snažím se ihned odpovědět i za cenu, že odpověď nebude správná - není přece nic špatného na tom, když se spletu
 - b) počkám, až někdo přijde s odpovědí - nebudu se přece ztrapňovat, pokud udělám chybu
 - c) reaguji jinak - napiš jak:
4. Když dostanete ve třídě opravený test, projdete si ho pak společně s učitelem a vysvětlíte si chyby, které se v testu objevily? Myslíš si, že je to důležité?
5. Vybav si situace při hodinách francouzštiny, kdy o něčem mluvíš, např. **vyprávíš svůj zážitek, nebo vyslovuješ svůj názor**. (Nejde teď o situace, kdy se probírá nebo procvičuje gramatika). Opravuje tě paní učitelka, když mluvíš? Vadí ti, když ti skáče do řeči? Myslíš, že by bylo lepší, kdyby tě opravila až když domluvíš, nebo kdyby tě dokonce neopravila vůbec?
6. Vybav si nějakou situaci, kdy jsi udělal/a chybu a jaká reakce učitele/-ky ti vadila:
7. Kdybys byl/a učitel/ka, jak bys reagoval/a na chybu žáka tak, aby ho/jí to jednak nepřivedlo do trapné situace, a pak aby se z té chyby co nejvíce poučil/a?
8. Pokud se zamyslíš nad svými učiteli, můžeš o nich říct, že
 - a) většina z nich umí přiznat, že se spletli nebo že momentálně neznají odpověď na tvoji otázku
 - b) většina z nich se k chybě nebo nevědomosti nepřiznává
 - c) tvůj jiný názor:

Bibliographie :

- ANTIBI, A. *La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris : Antib, 2003.
- ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF éditeur, 1997.
- BIOMARE, S. *L'enfant et la peur de l'apprendre.* Paris : Dunod, 1999.
- BOWEN, T., MARKS, J. *Inside Teaching.* Oxford: The Bath Press, 1994.
- DESCOMPS, D. *La dynamique de l'erreur.* Paris : Hachette, 1999.
- EDGE, J. *Mistakes and Correction.* Cambridge: Longman Group UK Ltd, 1990.
- HADJI, C. *L'évaluation démystifiée.* Paris : ESF éditeur, 1999.
- HEJNÝ, M. „Chyba jako prvek edukační strategie učitele.“ In: (Eds.) HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky 1.* UK v Praze - Pedagogická fakulta: Praha, 2004. p. 63-80.
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce.* Praha: Portál, 1999.
- KULIČ, V. *Chyba a učení.* Praha: SPN, 1971.
- MERLE, P. « Mesure ou arrangement ? » in *Cahiers pédagogiques* n° 438, 2005, p. 11-13.
- NIQUET, G. *Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette, 1991.
- RADINA, O. *Zrádná slova ve francouzštině.* Praha: SPN, 1996.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999.
- TAGLIANTE, C. *L'évaluation.* Paris : CLE international, 1991.
- THORNBURY, S. *How to teach grammar.* Harrow: Longman, 1999.