

Title	Les activites correctives dans les classes de francais langue etrangere
Sub Title	
Author	Hara, Toshiko
Publisher	慶應義塾大学フランス文学研究室
Publication year	2000
Jtitle	Cahiers d'études françaises Université Keio (慶應義塾大学フランス文学研究室紀要). Vol.5, (2000.) ,p.84- 95
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA11413507-20000000-0084

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Les activités correctives dans les classes de français langue étrangère

Toshiko HARA

Les discours en classe de langue ont été l'objet de nombreuses recherches à ce jour. L'analyse de l'interaction en classe a d'abord attiré des spécialistes de méthodologie ou des formateurs de professeurs. Puis, les linguistes ont prêté attention aux formes des discours, souhaitant dépasser les analyses limitées au seul code verbal. C'est par les travaux réalisés en ethnographie de la communication que la maxime de la didactique des langues étrangères est passée de « apprendre pour communiquer » à « apprendre en communiquant ». Les travaux en R.A.L. (Recherches sur l'Acquisition des langues secondes)⁽¹⁾ nous montrent que les chercheurs ont beaucoup exploré la relation entre les phénomènes interactifs et l'acquisition. En R.A.L., la classe de langue est un très bon objet de recherche. Elle est le « lieu d'apprentissage par excellence » et « il ne saurait y avoir d'apprentissage hors du couple interactionnel enseigner / apprendre »⁽²⁾. Notre étude a pour objectif d'examiner l'interaction verbale entre le professeur et les apprenants en classe de français langue étrangère, et plus spécifiquement, le discours correctif de l'enseignant et les réactions des apprenants. Le terme « apprenant », anglicisme provenant du terme « learner », désigne « l'individualité engagée dans le procès d'appropriation. »⁽³⁾. Nous nous intéresserons ici tout particulièrement aux apprenants japonais. Nous aborderons en premier lieu les spécificités du discours de la classe et celles des activités de correction, pour analyser ensuite les séquences correctives de notre corpus et ses caractéristiques.

I. LES SPECIFICITES DE LA COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE LANGUE

Le discours de la classe est distinct de l'échange en situation naturelle et ce pour diverses raisons.

Premièrement, la classe de langue se déroule selon un rituel bien établi. La situation d'enseignement / apprentissage se caractérise par un mode de parole, un système d'évaluation et une répartition des rôles⁽⁴⁾. Celui de l'enseignant

dans la classe de langue est très spécifique. C'est presque toujours lui qui initie les échanges et dirige le déroulement. Il a trois fonctions principales : informateur, animateur, et évaluateur.

Deuxièmement, le rôle des énoncés en situation de classe est différent de celui de la conversation ordinaire. Dans la conversation, c'est la compréhension qui prime sur la forme, mais en classe, cette logique s'inverse par l'intervention du professeur qui régit le cours en terme de « correct / incorrect ». On peut observer ce phénomène notamment par le biais des questions que l'enseignant pose aux élèves, celles – ci n'ayant pas la même valeur que celles que l'on trouve lors de conversations ordinaires. Ce qui compte dans la classe, ce n'est pas le contenu des énoncés mais la compétence des apprenants à utiliser des énoncés linguistiquement cohérents.

Troisièmement, comme A. Trévisse et F. Cicurel le notent, on remarque un phénomène de double énonciation en classe de langue. L'enseignant et l'apprenant jouent chacun deux rôles distincts : acteur d'une énonciation réelle (professeur et élèves) d'une part, et acteur d'une énonciation simulée d'autre part, où ils composent un autre personnage, « acteurs de situations imaginaires »⁽⁵⁾.

Quatrièmement, la communication en classe de langue est un cas de figure intéressant de la communication exolingue. La notion de communication exolingue, proposée d'abord par R. Porquier, indique surtout des interactions orales entre des locuteurs de compétences inégales.

II. LES ACTIVITES DE CORRECTION

On peut observer un système d'échange particulier en classe de langue : la communication s'effectue sous la forme tripartite – Sollicitation (question) – Réponse – Réaction (Evaluation). Ainsi, dans un premier temps le professeur sollicite, dans un deuxième l'élève répond et enfin, le professeur commente. L'évaluation prend donc une importance toute particulière dans la classe, comparativement à la communication naturelle. L'évaluation est « l'acte qui permet à l'élève de savoir si sa réponse était adéquate et qui crée la base pour continuer »⁽⁶⁾. Cette activité « a un rôle clé, puisqu'elle définit les critères de poursuite de l'interaction »⁽⁷⁾. S'il n'y a pas de réaction de la part de l'enseignant, il n'y a pas d'évolution. L'apprenant, qui veut connaître la validité de sa réponse, attend l'appréciation / évaluation de l'enseignant. La correction repose sur l'appréciation des erreurs. « Toute apparition d'erreurs constitue un

‘moment critique potentiel’ »⁽⁸⁾.

Concernant les erreurs des apprenants, on peut dire qu’il existe trois attitudes. Selon la première, l’apparition d’erreurs n’est que l’indice de techniques pédagogiques inadéquates. Avec une méthode parfaite, il n’y aurait donc jamais d’erreurs. Pour la seconde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Enfin, la troisième attitude voit une manifestation naturelle et nécessaire des processus d’apprentissage dans l’erreur⁽⁹⁾. Les erreurs de l’élève permettent de modifier les connaissances que l’on a du langage. La correction permet à l’apprenant de progresser. Le professeur, en tant que juge, sanctionne pour que l’apprenant sache qu’il fait des erreurs.

Les méthodes utilisées lors des activités correctives varient considérablement, notamment dans l’enseignement de l’anglais langue étrangère. Cependant, il n’est pas de théorie précise qui s’attacherait au « quand, quoi, comment et qui » corriger. La correction doit varier selon l’objectif de l’enseignement et le type d’activité.

III. LE RECUEIL ET LE TRAITEMENT DE DONNEES

Afin d’étudier les interactions verbales entre le professeur et les élèves, et plus spécifiquement de voir quelles étaient les particularités des apprenants japonais, nous avons observé plusieurs classes de français langue étrangère où les japonais étaient nombreux. Il nous faut avouer que ce profil de classe est rare. De plus, comme il nous était impossible de suivre les élèves sur une longue période, l’étude se devait d’être transversale plutôt que longitudinale. La collecte des données a été effectuée à Paris, au mois de Décembre 1997 à l’Alliance Française, et au mois de février et mars 1998 à l’Ecole France Langue. A L’Alliance Française, nous avons observé deux cours de niveau avancé, et à l’école France Langue, une dizaine de cours de niveau élémentaire et de niveau intermédiaire. Le nombre d’élèves japonais était plus élevé dans les classes de France Langue. Il semble que la plupart des apprenants japonais aient entre 20 et 30 ans. Les professeurs sont exclusivement français et dans presque tous les cours les interventions dans d’autres langues sont rares. Nous avons enregistré les cours observés au magnétophone. Nous avons ensuite sélectionné quelques uns d’entre eux afin de les transcrire et d’examiner les discours de correction. Nous utiliserons, dans cet article, quelques micro – séquences de ce corpus.

IV. L' ANALYSE DES SEQUENCES CORRECTIVES

Voyons de quelle manière sont établis les procédés de correction. Comment l'enseignant, qui a pour mission de transmettre les savoirs aux apprenants, exerce-t-il sa correction lors de l'apprentissage d'une langue ? Comment les apprenants réagissent-ils à la correction ? Y a-t-il des spécificités dans les prises de parole des élèves japonais en comparaison de celles des apprenants non-japonais ?

1. REPETITION

- a. Dans certains cas le professeur répète l'énoncé correct ou l'énoncé erroné de l'apprenant.

(P – Professeur. Y – Etudiant japonais)

- 001 Y deux *coudeaux*
002 P deux *coudeaux* ?
003 Y *coudeaux*
004 P *coudeaux* ? deux couteaux
005 Y couteaux

Le professeur évalue négativement à l'aide d'une intonation montante (002). Malgré cela, l'étudiant essaye de vérifier l'acceptabilité de l'énoncé en répétant son énoncé (003). Après la répétition, l'enseignante donne la réponse correcte (004). Bien que le procédé de répétition ne requiert pas de terminologie métalinguistique, sa signification implicite est d'ordre métalinguistique.

- b. On peut voir beaucoup de cas où les apprenants répètent spontanément ce qui est corrigé par le professeur.

(P – Professeur. Y – Etudiante japonaise)

- 001 Y je voudrais ah : un ticket
002 P un billet
003 Y ah : un billet (...)
(...)
004 Y je voudrais ah : un billet ah : Paris - Lyon
005 P eh POUR Lyon
006 Y pour Lyon

Le professeur corrige directement une erreur lexicale (002), et celle de la préposition (005). L'apprenante répète la donnée (003, 006).

2. COMMENTAIRE AVEC REPETITION

Le professeur peut également effectuer une appréciation positive ou négative (« oui » ou « non ») ou émettre un petit commentaire après avoir répété l'énoncé de l'étudiant.

(P – Professeur. A – Apprenant indéfini)

- 001 P (...) est ce que tu peux remplacer lors par d'autres mots ?
lors du premier rendez-vous
- 002 A1 à propos de ?
- 003 P à propos de non à propos de ça veut dire au sujet de tandis
qu'ici c'est : un adverbe de temps c'est une idée de temps

Le professeur donne une appréciation négative après la répétition et il explicite la cause de cette erreur (003).

3. COMMENTAIRE SANS REPETITION

Dans d'autres cas, le professeur donne une appréciation sans répéter l'énoncé de l'apprenant.

(P – Professeur. Y – Etudiant japonais)

- 001 Y ah + vous pouvez me donner + du lait ?
- 002 P oui ou alors ça c'est bien ou alors plus précis + une ?
- 003 Y une lait
- 004 P non une XXX une ?
- 005 Y ah + boîte
- 006 P oui c'est possible mais : normalement ? oui on dit plutôt
une bouteille
- 007 Y bouteille

Après avoir encouragé l'élève à trouver un autre mot (003), en 006, l'enseignante donne l'accord (« oui ») en faisant un commentaire métalinguistique sur l'acceptabilité de l'énoncé (« c'est possible »). Puis elle

introduit une réflexion sur la norme et la variation (« mais : normalement ? »).

4. CORRECTION DIRECTE

Dans beaucoup de cas, le professeur corrige la réponse de l'apprenant tout de suite après son énonciation.

(P – Professeur. Y – Etudiante japonaise)

001 Y je voyage à : :

002 P en

003 Y en premier classe

004 P premiERE

005 Y en première classe

Le procédé de correction directe est le moyen le plus rapide d'évaluer une réponse, lorsque « le cours est orienté dans une direction qui ne permet pas une analyse plus approfondie de l'erreur. »⁽¹⁰⁾

5. AUTO-CORRECTION

a. Le professeur tente parfois de provoquer une auto-correction de l'apprenant lui-même, en ne lui donnant pas tout de suite son évaluation.

(P – Professeur. T – Etudiante japonaise)

001 P TU + LE BUS

002 T tu vais

003 P TU

004 T tu vais

005 P TU attention non + je vais tu ...

006 T tu vas

007 P oui

008 T tu vas prendre le bus

L'enseignant sollicite l'élève pour qu'il s'auto-corrige (005), et par ce métalangage implicite, incite celui-ci à trouver la réponse exacte par lui-même (006, 008).

b. Parfois, l'apprenant reformule ou corrige son erreur lui-même avant

d'être sollicité par le professeur.

(Y – Etudiante japonaise)

001 Y non non ahm l'année dernier dernière je suis venue à Paris (...)

Dans notre corpus, on ne trouve que peu d'exemples de reformulation ou d'auto-correction. En général, l'intervention du professeur a lieu immédiatement après l'erreur ou l'hésitation de l'apprenant. Cela résulte soit du fait que le professeur est vigilant face aux réponses des apprenants ou soit qu'il ne laisse pas beaucoup de temps aux élèves pour se corriger eux-mêmes.

6. SOLLICITATION EXPLICITE, IMPLICITE DE L'APPRENANT

Bien que ce soit généralement le professeur qui dirige les échanges et qui prenne les initiatives dans la classe, il arrive néanmoins que, de temps à autre, l'initiative vienne de l'élève. D'ordinaire, la sollicitation explicite se manifeste sous forme d'une question qui a pour but d'éclaircir l'énoncé précédent. La sollicitation implicite apparaît sous forme d'une intonation montante ou d'hésitation. Voici un exemple de la sollicitation implicite.

(P-Professeur. C-Etudiante japonaise)

001 P (...) euh Chami je suis pressé parce que...
002 C parce que : ah : ma + mon avion avion ?
003 P oui
004 C mon avion ma :
(...)
005 P (...) mon avion ou MA avion ?
006 C mon avion ?
007 P oui

L'étudiante, qui hésite sur le pronom démonstratif, sollicite implicitement (002, 004, 006). En 006, bien qu'elle réponde correctement, elle finit la phrase avec une intonation montante, ce qui signifie qu'elle n'est pas sûre de la validité de la phrase.

7. CORRECTION DANS LA BI-FOCALISATION

Dans la communication en classe de langue, on peut remarquer parfois le phénomène de bi-focalisation, une focalisation sur le code et une focalisation sur le contenu. Dans l'exemple suivant, le professeur fait parler librement deux apprenantes.

(P-Professeur. Y-Etudiante japonaise. G-Etudiante mexicaine. As-apprenants)

- 001 Y où est ce que vous préférez Paris
002 G oui oui bien sûre
003 As *(rire)*
004 P attendez quelle est votre question exactement ?
005 Y où est ce que vous préférez ?
006 P où est ce que vous préférez ?
007 Y Paris ?
008 P Paris Paris ou quoi ?
009 Y Paris ou Genève ?
010 P alors vous n'allez pas dire où est-ce que vous préférez
011 Y qu'est ce que quelle ville
012 P oui + quelle ville vous préférez ? d'accord autrement
013 P oui (...)

En faisant une intervention, l'enseignante renvoie non seulement au contenu, mais également à la forme du message.

8. CORRECTION PAR L' APPRENANT

L'erreur d'un apprenant est corrigée par un autre apprenant avant la correction du professeur.

(P-Professeur, T-Etudiante japonaise, As-Apprenants)

- 001 P (...) je dois tu dois il doit nous devons vous ?
002 T je dois
003 P non vous
004 T vous vous dois faire
005 P attention ce n'est pas vous dois vous
006 As vous devez

Après l'intervention du professeur (005), d'autres apprenants donnent la

réponse correcte (006).

9. ABSENCE DE CORRECTION

Le professeur ne corrige pas tous les énoncés des apprenants. Cela se produit particulièrement lorsque l'erreur n'a pas de rapport direct avec l'objet d'enseignement.

(P-Professeur, A-apprenant indéfini)

001 P (...) il faut ECOUTER les gens + (...) c'est un très bon exercice

hum ? et : c'est comme c'est une très bonne méthode

002 A mais : je n'ai pas beaucoup mots beaucoup mots

003 P non non je sais je sais mais euh vous pouvez vous n'êtes pas obligés de comprendre tous les mots (...)

Ici, comme la focalisation est sur le contenu et pas sur le code, le professeur ne corrige pas l'erreur grammaticale de la réplique de l'apprenant.

V. REMARQUES

Nous aimerions souligner quelques points à travers les séquences de correction.

Premièrement, le professeur utilise des procédés de correction multiples. Dans les interactions (dans la classe ou hors de la classe), un des aspects qui est important, c'est se comprendre. Dans la classe, le professeur qui transmet les savoirs sur la langue, a pour mission d'amener les élèves à la compréhension de la langue étudiée. Pour que les élèves parviennent à maîtriser ce qu'ils apprennent, le professeur les sollicite, fait un étayage, en les encourageant à produire les énoncés souhaités. Dans de nombreux cas, il s'assure de leur compréhension par les questions suivantes : « vous comprenez ? », « vous avez compris ? », ou par la répétition des phrases correctes.

Dans un deuxième temps il nous faut insister sur l'importance des questions posées par l'enseignant. Afin de vérifier la compréhension, ou pour procurer une nouvelle information aux apprenants, celui-ci procède par interrogations. Ce type de questionnement fut utilisé tout au long des 25 siècles d'histoire de l'enseignement ⁽¹¹⁾. Comme la classe de langue étrangère est « un lieu privilégié

de l'échange des questions et réponses »⁽¹²⁾, l'enseignant doit maîtriser parfaitement cet outil.

Troisièmement, nous aimerions nous attarder quelque peu sur la prise de parole ou la sollicitation des apprenants. Bien qu'il y ait peu de différences entre les japonais et les non-japonais, nous remarquerons néanmoins que certains s'expriment peu et ont tendance à répondre très brièvement aux questions du professeur. Cette situation a également cours dans les classes de niveau intermédiaire ou avancé et ce, même si l'enseignant essaye de les encourager à parler plus. On peut dire qu'il y a des silences « éloquents » qui sont des commentaires non-oraux et des silences « cassures dans le courant de la communication »⁽¹³⁾. Les derniers proviennent du manque d'intérêt ou du manque de moyens langagiers. Le silence des élèves s'expliquerait en général par le manque de moyens langagiers. Il nous faut également souligner la rareté des échanges apprenant / apprenant. Il est en effet peu de cas où un apprenant corrige l'énoncé erroné d'un autre élève. En général, la parole de l'enseignant intervient régulièrement, entre chaque tour de parole d'apprenant.

Quatrièmement, il y a beaucoup de répétitions dans le discours correctif. Lors de la répétition des énoncés des apprenants par le professeur, l'intonation montre si l'évaluation est positive ou négative. Après la correction, il fait répéter la réponse correcte. L'apprenant répète donc ce qui est corrigé. Dans certains cas, la répétition n'est cependant pas synonyme de compréhension. Lorsqu'elle est exprimée avec une intonation montante, cela montre, à l'inverse, que l'élève ne comprend pas très bien ou qu'il voudrait vérifier. Parfois, l'élève répète l'énoncé du professeur en comprenant mal la valeur de l'explication de l'enseignant à cause d'un mauvais décodage de la situation. Comme S. Caroll l'écrit : « Il faut savoir comment l'apprenant a interprété l'intervention de son interlocuteur. ». La correction n'est pas « *une propriété inhérente du discours, mais une interprétation que l'apprenant lui assigne.* »⁽¹⁴⁾.

Les séquences correctives sont liées au profil des professeurs, à la nature de leurs discours et à ce qu'est une bonne correction. Le discours du professeur a une grande influence sur les productions de l'apprenant. « Le discours de l'enseignant, c'est « l'input » pour l'apprenant ; il représente les données que l'apprenant doit traiter pour découvrir le système langagier sous-jacent. »⁽¹⁵⁾.

Les corrections sont-elles efficaces à long terme ? Bien que l'apprenant reprenne la forme corrigée, il est possible qu'il revienne à la forme antérieure

quelques énoncés plus tard. Pour bien saisir la dynamique de l'appropriation linguistique, il nous faudrait effectuer des recherches longitudinales. Il nous faut également prendre en compte le fait qu'il existe de grandes différences entre apprenants. Des études à la fois de grande ampleur, mais néanmoins précises seraient donc nécessaires à la définition du degré d'efficacité des corrections relatif à l'apprenant, ainsi que des différences d'effets selon les domaines linguistiques.

CODES DE TRANSCRIPTION

* *	Langue autre que la langue-cible
XXX	Inaudible
(rire)	Commentaire sur le non-verbal
:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause brève
++	Pause moyenne
+++	Pause longue
?	Intonation montante
MAJOR	Accentuation, emphase
Ma-jor-do	Syllabation ou scansion
<u>Majordome</u>	
<u>Jordome</u>	Chevauchement
Major...	Demande d'achèvement

NOTES

- (1) VERONIQUE, D. – « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *AILE*, 1, 1992, p.5.
- (2) BANGE, P. – « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE*, 1, 1992, p. 54.
- (3) VERONIQUE, D. – « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langue étrangère et à ses activités d'appropriation ». *ELA*, 105, 1995, p. 98.
- (4) CICUREL, F. – « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », dans *Variations et rituels en classe de langue*, 1990.

- (5) CICUREL, F. – « La construction de l'interaction didactique ». *ELA*, 55, 1984, p. 51.
- (6) BANGE, P., *Op. Cit.*, p. 71.
- (7) BANGE, P., *Op. Cit.*, p. 72.
- (8) PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. – « L'enseignement et l'apprentissage face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir ». *Le français dans le monde*, 154, 1980, p. 29.
- (9) CORDER, S.P. – « Que signifie les erreurs des apprenants ? », *Langues*, 57, 1980, p. 9 et PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U., *Ibid*, p. 29.
- (10) CICUREL, F. – *Parole sur Parole ou le métalangage en classe de langue*, 1985, p. 80.
- (11) SOULE-SUSBIELLES, N. – « La question, outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le Monde*, 183, 1984, p. 26.
- (12) *Ibid*.
- (13) STEMMELLEN, P. – « Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes ». *ELA*, 55, p. 22.
- (14) CARROLL, S.E. – « Le point de départ : La notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde ». *CALAP*, 15, 1997, p. 44.
- (15) GRANDCOLAS, B. – « Etudes anglo-saxonnes sur 'Teacher Talk' », *ELA*, 61, 1986, p.115.