

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE CONSTANTINE 1
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
PÔLE EST
ANTENNE MENTOURI**

N° d'ordre :

N° de Série :

MEMOIRE
Présenté en vue de l'obtention du diplôme de
MAGISTER
Filière : Didactique

Intitulé

**Le traitement de l'erreur en classe de français
à l'école algérienne en milieu rural :
quelle influence sur l'apprentissage du
français ?**

Présenté par : Farida Lallouche

Sous la direction du docteur :Mimouni-Meslem Leila Dounia

Maître de conférence à l'université de ES-SENIA, Oran

Devant le jury :

- Président :Pr . Laarem Guidoum , université Constantine1
- Rapporteur :Dr. Mimouni-Meslem Leila Dounia,université de ES-SENIA, Oran
- Examineur : Pr . MANAA Gaouaou , Université El-Hadj Lakhdar, BATNA.
- Examineur : Pr. DAKHIA Abdelouaheb , Université Mohamed Khider, BISKRA

2012/2013

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à

Mes parents,

Mes enfants Ilyes et Amjed Abdeldjalil

Mon mari

Ma sœur Nadia

Et à toute ma famille.

Remerciements

*Je tiens à remercier ma directrice de thèse Madame Miouni-Meslem
Leila Dounia pour son aide et pour ses conseils qui m'ont aidé à
réaliser ce travail .*

Résumé :

Cette recherche a pour objectif de montrer l'influence de l'erreur sur l'apprentissage du français dans le milieu rural. Nous nous sommes intéressés particulièrement à un aspect important dans l'apprentissage des langues étrangères qui est la motivation. La méconnaissance du rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français amène les enseignants à sanctionner les réalisations fautives des élèves, ce qui contribue à créer un sentiment d'insécurité linguistique et à freiner la motivation de ceux-ci pour apprendre le français. Afin de répondre aux problématiques de cette recherche, nous avons choisi de mener une enquête auprès des élèves de 4AM et de leurs enseignants de français. A travers notre travail, nous avons constaté que la tâche de l'enseignant ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais aussi à motiver l'apprenant pour s'engager pleinement dans son apprentissage, en prenant en considération le rôle positif de l'erreur comme un outil de travail dans la classe de français.

Mots clés :

erreur, interférence, interlangue, motivation, motivation langagière.

Abstract:

The object of this study is to show the influence of error in the practice of french in rural areas. We are particularly interested in an important aspect of the practice of foreign languages which is motivation. The uncompréhension of the role of the error in the practice of french leads the teachers to sanction the wrong realisations of pupils, this contribute to an insecure linguistic feeling and slow down the motivation of thes to learn french.

In order to find an answer to the problematics of this research, we shosen to lead a survey within the pupils of 4AM and their french teachers. Within our work we have found that the role of the teacher is not only to convey knowledge but also to motivate the learner to be fully engaged in the practice.

Key words

error, interference, interlanguage, motivation, language motivation

ملخص :

يهدف هذا البحث الى إظهار مدى تأثير الخطأ اللغوي في تدريس اللغة الفرنسية بالنسبة للتلاميذ في الوسط الريفي. وقد انصب اهتمامنا على إبراز دور التحفيز في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

إن جهل دور الخطأ اللغوي في تعلم الفرنسية جعل الأساتذة يرفضون الإجابات الخاطئة للتلاميذ مما يساهم في خلق شعور بعدم الأمان اللغوي وفي تثبيط عزيمتهم لتعلم اللغة الفرنسية . ولأجل الإجابة على الإشكاليات في هذا البحث وقع إختيارنا على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأساتذتهم . وكاستنتاج لذلك من خلال هذا البحث وجدنا أن دور الأساتذة لا يقتصر على نقل المعلومات فقط بل أيضا على تحفيز التلميذ لأجل المبادرة في تعليمه. مع الأخذ بعين الاعتبار لدور الخطأ اللغوي في التعلم

الكلمات المفتاحية :

الخطأ اللغوي , التشابك اللغوي , التحفيز التحفيز اللغوي,

Table des matières

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE	9
CHAPITRE1 : MOTIVATION A APPRENDRE LE FRANÇAIS ET ERREUR.....	13
Introduction.....	14
I. LA MOTIVATION.....	14
1-Le modèle motivationnel de Denise Barbeau.....	14
1-1- Les déterminants	15
1-1-1-Système de conception.....	15
1-1-2- Système de perception	15
1-2-Les indicateurs de la motivation.....	17
1-2-1-L'engagement cognitif.....	17
1-2-2-La participation.....	18
1-2-3-La persistance.....	18
2-Le modèle de motivation langagière de Trambly et Gardner(1995).....	19
2-1-Le comportement motivationnel.....	19
2-1-1-L'effort.....	20
2-1-2-La persistance.....	20
2-1-3-L'attention.....	20
2-2-Les antécédents motivationnels.....	21
2-2-1-Le but.....	21
2-2-2-La valeur.....	22
2-2-3-L'efficacité propre.....	22
2-2-4- Les attributions causales.....	23
2-2-5-Les attitudes langagières.....	25
2-2-6-Dominance de la langue française.....	26
II. L'ERREUR : de l'interférence à l'interlangue.....	27
-Introduction.....	27
1- L'analyse contrastive et la notion de l'interférence.....	28
2- Le dialecte idiosyncrasique et la notion de l'interlangue.....	32
2-1-Les caractéristiques de l'interlangue.....	34
2-1-1-La systémativité.....	34
2-1-2-La perméabilité.....	35

2-1-3-L'intercompréhension.....	36
2-2-L'évolution de l'interlangue	36
2-2-1-L'équilibration.....	37
2-2-2-Les facteurs affectifs.....	37
2-2-3-La trajectoire naturelle	39
2-3- Les facteurs déclenchant de l'interlangue	39
2-3-1- La langue maternelle.....	39
2-3-2-La langue seconde.....	40
2-3-3-Les surgénéralisations des phénomènes de la langue cible.....	40
2-3-4-Les stratégies d'apprentissage de la langue seconde.....	41
2-3-5-Les stratégies de communication.....	41
Conclusion	42

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES RESULTATS.....43

Introduction	44
1-Présentation du corpus	44
1-1-Les élèves	44
1-1-1-Description du lieu de l'enquête.....	44
1-1-2-Description de la population enquêtée.....	45
1-1-3-Description de l'échantillon.....	45
1-1-4-Le statut socio-économique des élèves.....	46
1- 2-Les enseignants.....	48
1-2-1- Description de l'échantillon.....	48
1-2-2-Les expériences des enseignants dans l'enseignement.....	50
2- Analyse des questionnaires	50
2-1-Questionnaire n°1	50
2-1-1-Lecture et commentaire des tableaux.....	51
2-1-2-L'analyse des résultats du questionnaire n°1.....	58
2-2-Questionnaire n°2	59
2-2-1- Lecture et commentaire des tableaux.....	59
2-2-2- L'analyse des résultats du questionnaire n°2.....	64
Conclusion	65

CHAPITRE 3: Propositions pour stimuler la motivation des apprenants.....	67
- Introduction.....	68
1-Le traitement de l'erreur.....	69
2-Les activités pédagogiques.....	71
3-L'évaluation.....	75
Conclusion.....	77
Conclusion générale.....	78
Bibliographie.....	81
Annexes.....	86

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE:

Durant dix ans de leur scolarité, qui s'étale sur douze ans, les élèves algériens apprennent le français à partir de la troisième année primaire jusqu'au baccalauréat. Leur apprentissage est précoce par rapport aux autres langues étrangères comme l'anglais qui ne commence qu'au collège. Ainsi le français acquiert une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères dans l'école algérienne.

Cependant, après ces longues années d'apprentissage, les professeurs de français se plaignent toujours des mauvais résultats scolaires des élèves. Cette situation est plus accentuée dans le milieu scolaire rural, où l'apprentissage de cette langue se fait dans des conditions différentes de celles des centres urbains. Il existe un grand décalage entre la situation linguistique des élèves et le français. Le contact avec le français, dans ces régions est faible. Ce fait est dû à l'environnement socioculturel de l'élève qui ne favorise pas la concrétisation de ce qu'il a appris en classe. L'absence des espaces culturels qui le mettent en contact direct avec le français et le niveau modeste de l'instruction des parents des élèves dans ces régions sont aussi des facteurs qui expliquent cette réalité.

En s'appuyant sur notre propre expérience dans l'enseignement de français, nous avons constaté que les professeurs de français travaillant dans ces régions, se plaignent toujours du peu d'intérêt de leurs élèves pour le français, ils se trouvent souvent devant des apprenants qui sont presque démotivés et qui refusent de parler en classe ou de répondre aux questions posées pendant le cours. De leur côté, les élèves se voient incapables de progresser dans leur apprentissage, expliquent ce désintérêt par leur incompetence en français, et par les méthodes rigides et strictes des professeurs qui ne visent que pourchasser leurs erreurs et leurs fautes commises en classe et sur les copies d'examen.

Ce constat nous pousse à poser les questions suivantes :

- Existe-t-il une relation entre le traitement de l'erreur par les enseignants de français et la motivation des apprenants pour apprendre cette langue ?
- Comment le statut de l'erreur chez l'enseignant de français influence-t-il la motivation de l'apprenant à apprendre le français dans le milieu rural?

Hypothèses :

Afin de donner des réponses provisoires à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes :

- le traitement positif de l'erreur par les enseignants induit des motivations positives chez l'élève et une amélioration de leurs résultats, un traitement négatif conduit à une démotivation.

- La méconnaissance du rôle didactique de l'erreur par les enseignants nuit à la motivation des apprenants pour apprendre le français en milieu rural.

Méthodologie :

Afin de répondre à notre problématique, nous allons organiser notre travail en trois chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous aborderons le cadre théorique. Les recherches sur la motivation dans le contexte scolaire et dans l'apprentissage des langues étrangères est un domaine récent dans la didactique de FLE, nous avons constaté que la plupart des recherches importantes s'inscrivent dans des perspectives cognitives. Les travaux de Denise Barbeau sur la motivation scolaire nous paraissent très importants, car ils visent non pas seulement à étudier la motivation en contexte scolaire, mais aussi à donner des solutions et des outils adéquats pour résoudre les problèmes de démotivation, en visant l'enseignant et l'apprenant. En outre, les recherches de Rolland Viau, qui s'inscrivent dans la même voie que D.Barbeau, ont considérablement enrichi notre recherche. Nous nous intéresserons ensuite à la motivation pour apprendre une langue étrangère en prenant comme modèle celui de Trambly et Gardner(1995). En effet le modèle langagier de ces chercheurs qui s'inscrit dans une perspective socio-éducative nous a permis de voir les différentes variables qui influencent la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut signaler que nous n'avons pas pu trouver des documents en français concernant les travaux de ces deux chercheurs, qui nous a conduits à s'appuyer sur

des documents (thèses et mémoires) qui ont étudié ce modèle de motivation langagière.

Nous nous pencherons enfin sur la conception de l'erreur en présentant la notion de l'interférence et de l'interlangue comme deux notions qui ont contribué à changer le statut de l'erreur, et qui ont marqué les programmes scolaires de l'apprentissage des langues étrangères.

- Dans le second chapitre, nous aborderons le cadre pratique. Dans cette partie nous avons choisi comme outil d'investigation le questionnaire. Le questionnaire est l'un des outils de mesure quantitative fréquemment employé dans les sciences sociales. Il nous permet d'obtenir des informations provenant d'un grand nombre de personnes. Afin d'obtenir des données fiables à partir des deux questionnaires que nous avons administrés aux élèves et aux enseignants nous avons d'abord défini les objectifs et les hypothèses de notre enquête, l'objectif du questionnaire est de vérifier sur le terrain les hypothèses établies au départ. Ensuite nous avons élaboré une ébauche de questionnaire que nous avons administrée à un groupe d'interrogés, afin de tester nos items sur le terrain. Ce pré-test nous a permis d'aboutir à la version finale de chaque questionnaire. L'analyse des deux questionnaires nous a permis de connaître de près le rôle que joue l'erreur dans les pratiques d'enseignement utilisées en classe et son influence sur la motivation des élèves.
- Le troisième et le dernier chapitre est destiné à offrir quelques outils adéquats aux enseignants afin d'améliorer la motivation des élèves. Il s'articule autour de trois axes : le traitement de l'erreur ; où nous avons proposé quelques méthodes utiles pour traiter l'erreur en classe de français, ensuite viennent les activités pédagogiques, nous avons insisté sur les activités d'apprentissage menées par l'apprenant, et nous avons terminé par l'évaluation qui est un facteur très important dans la motivation des élèves.

-La conclusion reprend ce que nous avons développé dans les précédents chapitres, en cherchant aussi à ouvrir d'autres perspectives pour d'autres recherches futures.

Chapitre1 :

MOTIVATION A APPRENDRE LE FRANÇAIS ET ERREUR

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons présenter les deux notions qui constituent le fondement théorique de notre recherche : la motivation et l'erreur. La première section concernant la motivation comporte deux volets : la motivation en contexte scolaire, et la motivation pour apprendre une langue étrangère. La deuxième section s'intéresse aux différentes conceptions de l'erreur à travers l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs qui ont beaucoup marquées les méthodes d'apprentissage des langues étrangères.

I. LA MOTIVATION :

Afin de répondre aux objectifs de ce travail, il nous semble important de parler de la motivation, essentiellement de la motivation à apprendre une langue en milieu scolaire, puisque notre domaine de recherche s'intéresse aux apprenants scolarisés dans des écoles publiques.

Dans ce chapitre nous allons parler de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive présentée par le modèle motivationnel de Denis Barbeau.

1-Le modèle motivationnel de Denise Barbeau :

D. Barbeau définit la motivation scolaire comme : « Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans la tâche scolaire ». ¹

Cette définition met en exergue deux dimensions de la motivation scolaire : d'une part les *déterminants* qui sont présentés par les perceptions et les conceptions et qui sont considérées comme la source de la motivation ; d'une autre part les indicateurs qui sont présentés par l'engagement cognitif, la participation et la persistance et par lesquels on mesure le degré de la motivation.

¹ D.Barbeau : « La motivation scolaire », in *Pédagogie collégiale*, Vol.7,no1,oct,1993,p20-27
www.cvm.qc.ca/.../Motivation%20scolaire/Barbeau,%20Denise%20

1-1 Les déterminants :

Comme nous l'avons déjà mentionné, les déterminants sont présentés d'une part par les conceptions qu'a un apprenant du but de l'école, d'une autre part, par les perceptions de l'apprenant de sa compétence, de la valeur de la tâche scolaire et de sa perception attributionnelle. Ces deux systèmes de conception et de perception influencent pleinement la motivation scolaire.

1-1-1 Système de conception :

Dès leur arrivée à l'école, les élèves construisent leur système de conception des objectifs de l'école. Ils ont également celle de l'intelligence. Dweck² postule que les buts poursuivis par l'élève influencent sa motivation. Il propose deux types de but : les buts d'apprentissage et ceux de performance. Le premier type de but renvoie au désir de l'élève de s'approprier des nouvelles connaissances. Les buts d'apprentissage incitent l'élève à s'engager pleinement dans des tâches scolaires variées en développant différentes stratégies afin de réussir face aux difficultés de l'apprentissage. Dans ce cas l'erreur n'est qu'une partie intégrante de l'apprentissage, elle n'est pas un handicap qui paralyse l'activité cognitive de l'apprenant mais plutôt un défi stimulant qui favorise l'apprentissage.

De leur côté, les élèves qui optent pour des buts de performance cherchent souvent à confirmer aux autres (professeurs, parents, pairs) leur habilité et leur compétence. En voulant constamment paraître intelligent, les élèves qui poursuivent des buts de performance font leur possible pour éviter de s'engager dans des activités qui représentent des risques pour ne pas altérer leur image positive de soi et de leur compétence.

La conception de l'intelligence influence également la motivation scolaire. Si l'élève conçoit que l'intelligence est stable et non modifiable, il n'aura pas le goût de travailler à l'école. Mais s'il croit que l'intelligence peut évoluer et se développer selon ses efforts, il est fort probable qu'il soit motivé.

1-1-2-Systèmes de perception

Le deuxième déterminant de la motivation scolaire est celui des différentes perceptions que l'élève a de sa compétence, de la valeur de la tâche scolaire et de sa perception attributionnelle. Afin de mieux comprendre la perception qu'a un élève, il faut expliquer

²Dweck, cité par D.Barbeau, *op,cit*, p21

l'importance de la perception de soi dans l'apprentissage. La perception de soi est le résultat de l'interprétation subjective que fait l'élève de lui-même. Cette image de soi est personnelle, et elle ne reflète pas toujours les capacités réelles de l'élève. Cependant, celle-ci détermine souvent sa conduite scolaire. Romano (1991) souligne l'importance de cette perception de soi dans l'apprentissage :

les perceptions de l'élèves constituent le point de contact ou de jonction entre ses expériences préalables dans le monde scolaire et sont en partie ,aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisé, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait.³

Dans cette perspective, Barbeau met le doigt sur trois perceptions qui paraissent les plus importantes :

- *Les perceptions attributionnelles* : l'élève cherche toujours le pourquoi de sa réussite ou de son échec : les élèves ont tendance à justifier leur réussite par leurs aptitudes intellectuelles ou leur talent, tandis que l'échec est souvent renvoyé à des causes qui ne dépendent pas d'eux comme la difficulté de la tâche ou le tempérament difficile de l'enseignant. En effet, un élève qui renvoie son échec à des causes externes, stables et incontrôlables ne sera jamais en mesure de relever les défis de son apprentissage, au contraire, en constatant qu'il ne sera jamais capable d'agir sur son résultat, il abandonne tout effort. Dans cette situation l'élève développe un sentiment d'impuissance qui inhibe tout engagement ou participation de sa part dans les tâches scolaires. D'après Seligman et Miller⁴ les personnes qui se résignent de l'inutilité de tout effort ,dès leur confrontation à une situation nouvelle, représentent des carences motivationnelles ,cognitives ,émotionnelles , et une baisse de l'estime de soi. Ainsi on peut dire que la motivation est fort altérée dans le cas où l'élève perd tout contrôle sur son activité scolaire.

- *La perception de sa compétence* : tout élève possède une perception de sa compétence selon laquelle il agit en exécutant une tâche scolaire. A. Bandura⁵ identifie quatre sources d'informations qui déterminent cette perception : les performances antérieures (les

³ - Romano,cité par D.Barbeau,*op.cit.*,p22

⁴ - id. P23

⁵ - id.p23

expériences vécues par le sujet, ses réussites et ses échecs) , les observations d'autrui (l'élève observe les autres pour tirer parti de leurs expériences), la persuasion (les exhortations, les récompenses et les punitions) et enfin les indices psychologiques(battement du cœur ,stress). La perception de sa compétence affecte le choix d'activité et le degré d'effort fourni par l'élève, si un élève se considère compétent pour réaliser une activité scolaire, celui-ci s'engagera et persistera dans son travail. Dans le cas contraire, il évitera tout effort puisqu'il s'est résigné à son incapacité.

- *La perception de l'importance d'une tâche* : la perception de l'importance d'une tâche scolaire est étroitement liée à la valeur que lui attribue la société, et aux objectifs scolaires poursuivis par l'élève. La perception de l'école par la famille détermine d'une grande part l'attitude de l'apprenant. Ainsi un élève venant d'un milieu, qui donne de l'importance au rôle de l'école et de ses objectifs ,donnera plus d'intérêt aux activités scolaires, par contre ,un élève issu d'un milieu qui n'accorde aucune valeur à l'école , ne peut la concevoir que comme une perte de temps, ce qui va influencer directement son engagement cognitif et altérer sa performance ,dans ce cas ,l'élève abandonne facilement l'école.

la perception de la valeur de la tâche scolaire est également en relation avec celle de sa compétence, contrairement à un élève qui n'aperçoit pas la vraie valeur de la tâche scolaire et qui semble moins motivé pour s'engager et persister dans son travail scolaire, un élève qui donne de l'intérêt pour la tâche scolaire montrera plus d'engagement , de persistance. Les buts poursuivis par l'élève sont également importants dans la perception de la valeur de la tâche scolaire.

1- 2 Les indicateurs de la motivation :

Les indicateurs sont les aspects qui nous permettent de mesurer l'intensité de la motivation de l'apprenant. En effet, on ne peut évaluer la motivation d'un élève qu'à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans la tâche scolaire. Ces trois indicateurs sont considérés comme étant les indices de la motivation.

1-2-1- L'engagement cognitif :

Barbeau(1997) définit l'engagement cognitif comme : « la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de la tâche d'apprentissage. L'engagement cognitif dépend de la maîtrise de stratégies autorégulatrices d'apprentissage »⁶

⁶ D.Barbeau, « Comment favoriser la motivation scolaire », in *Pédagogie collégiale*,V.11,n°1,oct.1993
www.cvm.qc.ca/.../Barbeau,%20Denise/Barbeau%20et%20autres%20...

Ainsi un élève engagé cognitivement est celui qui utilise dans son travail des stratégies bien adéquates à son apprentissage. Lors de la réalisation de son travail scolaire, celui-ci utilise des stratégies autorégulatrices qui lui permettent de bien dépasser les difficultés rencontrées dans l'apprentissage. L'utilisation méthodique de ces stratégies autorégulatrices est un indice qui confirme l'engagement cognitif de l'apprenant. Les stratégies autorégulatrices sont : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion.

1-2-2- La participation :

La participation est un indicateur majeur de la réussite scolaire, plus l'élève participe dans les activités scolaires, plus il augmentera ses chances de réussite. Puisqu'il est le premier responsable de son apprentissage, la participation découle de la propre décision de l'élève, et de son choix personnel de fournir des efforts dans la réalisation d'une activité. Il faut que l'élève sache que sa participation est une chose qui dépend de lui et de son attitude face à la tâche scolaire.

1-2-3-La persistance :

Il ne suffit pas d'être dynamique en classe pour réussir, l'engagement cognitif de l'élève doit être étayé par la persistance. La persistance est le dernier indicateur motivationnel. Barbeau ⁷ définit l'élève persistant comme un élève qui consacre le temps nécessaire pour réaliser ses tâches scolaires, sans baisser les bras devant les difficultés qu'intègre le processus de son apprentissage. La persistance se manifeste dans le temps consacré par l'élève à la réalisation d'un travail scolaire. Viau⁸ utilise le terme de persévérance pour désigner cette insistance de l'élève afin d'accomplir la tâche proposée.

Ce modèle motivationnel de D. Barbeau nous a permis de comprendre que la motivation est un facteur important dans l'apprentissage. Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas rester indifférent à cette notion qui semble cruciale. Nous allons donc développer certains points en démontrant la relation étroite entre la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁷ D.Barbeau , *op.ct.*

⁸ -R.Viau. (2007) « *La motivation en contexte scolaire* ».de boeck.4^e édition..P.76

Après avoir présenté la motivation dans le cadre scolaire, nous allons parler de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour mettre en lumière la relation qui existe entre la motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le modèle socio-éducatif de Tremblay et Gardner(1995). Nous avons opté pour ce modèle afin de savoir quelles sont les différentes variables qui influencent la motivation pour apprendre une langue étrangère.

2-Le modèle de motivation langagière de Tremblay et Gardner(1995)⁹ :

Ce modèle motivationnel nous montre la volonté constante de ces deux auteurs pour mieux analyser les différentes variables qui entrent en jeu dans le cadre de la motivation langagière.

Tremblay et Gardner ont proposé un modèle qui s'articule sur deux composantes qui sont à la base de leur modèle : le comportement motivationnel et les antécédents motivationnels.

Le comportement motivationnel correspond au comportement observable de l'apprenant, il est influencé par les antécédents motivationnels qui ne sont pas perçus par l'observateur externe. Le comportement motivationnel est associé à trois indicateurs : l'effort déployé par l'apprenant, la persistance et l'attention pendant la réalisation de la tâche scolaire. Les antécédents motivationnels sont également liés à six sous-composantes qui sont : le but, la valeur, l'efficacité propre, les attitudes langagières et la dominance de la langue française.

Dans la section suivante nous allons présenter ces variables afin de mettre en lumière ce modèle étendu.

2-1- Le comportement motivationnel:

Le comportement motivationnel renvoie aux caractéristiques individuelles de l'apprenant qu'on peut observer lors de l'exécution d'une tâche par celui-ci. Tremblay et Gardner¹⁰ affirment que le comportement motivationnel est déterminé par trois indicateurs : l'effort, la

⁹ Cité par :Krasel Khem Tran «La motivation d'étudiants cambodgiens pour l'apprentissage du français », faculté des sciences de l'éducation, université de Moncton, Canada, mars 1999.
<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/MQ37851.pdf>

¹⁰ Krasel Khem Tra ,op,ct.

persistance et l'attention.

2-1-1-L'effort :

Rosenbaume¹¹ a constaté que l'effort est sujet à un contrôle volontaire du sujet, et que celui-ci peut augmenter ou diminuer sa dépense d'effort à sa guise. De sa part Barbeau¹² affirme que l'effort est sujet à la perception que l'élève a de sa compétence. Celle-ci influence l'intensité, la qualité et l'efficacité de l'effort déployé par l'élève. Les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont portés à s'engager activement, à persister face aux difficultés et à dépenser des efforts de qualité pour atteindre leurs buts.

Barbeau¹³ considère l'effort comme un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne. Ainsi un élève qui renvoie son échec au peu d'effort qu'il a fourni, pourra facilement intervenir en accentuant le degré de l'effort déployé dans la prochaine activité.

2-1-2-La persistance :

Viau¹⁴ en choisissant d'utiliser le terme de persévérance au lieu de persistance affirme que la persistance désigne cette insistance de l'élève afin d'accomplir la tâche proposée. En effet, il ne suffit pas de passer des heures et des heures à étudier pour réussir, souvent les enseignants conseillent aux élèves en difficulté de consacrer plus de temps à leurs travaux scolaires pour réussir, cependant ces élèves ne remarquent aucun changement dans leurs résultats. Ainsi, pour que la persistance soit rentable et fructueuse, elle doit être accompagnée par un effort de qualité dans lequel l'élève utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation .

2-1-3-L'attention :

Le troisième et dernier indicateur est l'attention qui désigne un état actif de toutes les ressources du système et de tous les sens par lesquels le sujet capte l'information qui l'entoure et l'intéresse. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*¹⁵ l'attention est définie comme la concentration de l'esprit sur un objet ou sur une tâche. On distingue deux

¹¹ Cité par D.Barbeau« Pour mieux comprendre la réussite et les échec scolaires »,in *Pédagogie collégiale*, sept. 1991. Vol.5,n°1.P 18 ;19

[www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau,%20Denise%20\(05,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau,%20Denise%20(05,1).pdf)

¹² id.

¹³ id.

¹⁴ -R.Viau.op.ct, p76

¹⁵ Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne .Nathane,Paris.1973,p36

formes d'attention : une volontaire, voulue par le sujet afin d'écartier tout élément parasite ; la deuxième spontanée déclenchée par l'intérêt que le sujet accorde à l'objet ou à la situation. De sa part Christian Bégin¹⁶ définit l'attention comme « la mise en disponibilité de tous les canaux sensoriels orientés vers la recherche et l'enregistrement des informations susceptibles d'être utiles. ». Selon cet auteur l'attention est différente de la concentration, celle-ci diminue l'attention puisqu'elle exige une réduction du champ de l'attention pour bien traiter les données choisies sans interférence extérieures. Il faut toutefois signaler que ces deux mécanismes sont nécessaires pour la détection et l'enregistrement des informations par l'élève. Bégin prend la prise de notes comme exemple d'une activité scolaire qui fait appel aux deux mécanismes attention pour capter et enregistrer les informations, et la concentration pour la rédaction des notes.

2-2- Les antécédents motivationnels :

Les antécédents motivationnels sont des variables latentes qui sont en relation directe avec le comportement motivationnel, contrairement à ce dernier, les antécédents motivationnels sont des variables non observables, ils sont composés de six sous-composantes : les buts, la valeur, l'efficacité propre qui sont reliés directement au comportement motivationnel, les attitudes langagières des apprenants envers la langue et son apprentissage, les attributions causales, et la dominance de la langue française.

2-2-1- Le but :

Viau¹⁷ trouve qu'un élève qui fixe des buts clairs et pertinents, aura plus de chance pour réussir qu'un autre élève ayant des buts confus et impertinents. Selon le même auteur les buts sont en relation directe avec la perception qu'a un élève de la valeur de l'activité. Dweck((1986)¹⁸ distingue entre deux buts : *les buts d'apprentissages* et *les buts de performances*. Les premiers buts renvoient au désir de l'élève d'acquérir des connaissances, tandis que les derniers se rattachent au fait d'obtenir une récompense ou une bonne note.

¹⁶ Ch. Bégin « L'attention et la concentration » in *pédagogie collégiale* .mars1992, Vol.5,n°3.P.16
[www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Bégin.../Bégin,%20Christian%20\(05,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Bégin.../Bégin,%20Christian%20(05,3).pdf)

¹⁷ R.Viau.*op.ct.*.P.44

¹⁸ Id.P45

2-2-2- La valeur :

Tremblay et Gardner définissent la valeur comme « le désir de faire une tâche et l'attraction à la faire »¹⁹. Viau considère, quant à lui, la valeur accordée à une activité comme un déterminant important de la motivation, il la définit comme « un jugement qu'un élève porte sur celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit »²⁰. De ce fait, la valeur d'une activité est en relation avec son utilité pour la réalisation d'un but précis. Ainsi pour qu'un élève perçoive la valeur d'une activité il faut qu'il ait des buts. Un élève algérien qui prétend faire des études en médecine (*but*) appréciera davantage le français (*valeur*) s'il savait d'avance que cette spécialité est dispensée uniquement en français. Dans le même ordre d'idée, Barbeau (1993) associe la motivation scolaire à la perception de l'importance de la tâche scolaire. Ce système de perception de l'importance de la tâche scolaire est lié selon Stipek²¹ à la perception que l'élève a de l'école et de ses objectifs et qui est le résultat de la valeur et des croyances de la société envers l'école.

2-2-3- L'efficacité propre :

Bandura désigne l'efficacité propre par le sentiment d'efficacité personnel. Il le considère comme : « jugement que porte une personne sur ses capacités à organiser et à exécuter un pattern de comportements requis pour faire face aux exigences d'une situation prospective ».²²

Selon cet auteur, quand l'individu se sent très efficace, il se comporte avec assurance, garde son attention centrée sur la tâche et réagit positivement aux obstacles rencontrés en les considérant comme des défis et en cherchant à les surmonter

Bouffard-Bouchar et Pinard proposent d'ailleurs la définition suivante de l'efficacité personnelle : « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter. »²³

Cette croyance qu'a l'élève en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Il est rare qu'un élève s'engage dans une activité qu'il n'est pas sûr de réussir. Dans le domaine de la langue, un élève qui se croit incompetent de rédiger

¹⁹ Cité par :Krasel Khem Tran. *op. ct.*,.P.19.

²⁰ Id. p17

²¹ Cité par D.Barbeau « la motivation scolaire », P.9

²² cité par P.Mauchand « Motivation sous incertitude »,université Lumière-Lyon2 ,en ligne theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=370&action=pdf

²³ Cité parB.Galand et M.Vanled « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation :quel rôle joue-t-il ?D'où vient-il ?Comment intervenir ? » en ligne : <http://books.google.dz/books?id=CFa76DRh0Z8C&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Bouffard-Bouchar+et+Pinard+;B.Galand+et+M.Vanlede&source=bl&ots=IloAVMeEps&sig=fJ6vwB90HyK6paMiD2rO4feapPY&hl=fr#v=onepage&q=Bouffard-Bouchar%20et%20Pinard%20%3BB.Galand%20et%20M.Vanlede&f=false>

un paragraphe en français, ne consacrera aucun effort pour participer et persister dans l'activité en question. En s'appuyant sur différentes recherches (Bandura, 1988, Bong et Kaalvik, 2003, Marsh, 1990), Benoît Galand et Marie Vanlede (2004) ont constaté que les apprenants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, tendent à choisir des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leur habileté plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser. Ils se fixent des objectifs élevés, ils régulent leurs efforts, ils persévèrent face aux difficultés, ils gèrent mieux leur stress et leur anxiété, et meilleures sont leurs performances.

Dans le modèle de Tremblay et Gardner (1995) les indicateurs de l'efficacité propre sont : l'expectative, la confiance en soi et l'anxiété. L'expectative est associée à la capacité de l'élève de prévoir et d'anticiper des récompenses futures qui accompagnent le comportement. Confronté à une tâche, l'individu anticipe les événements probables à venir. Cette aptitude à anticiper les résultats futurs influence la motivation de l'élève.

Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'efficacité propre et l'expectative sont liés à un autre concept, la confiance en soi. Le résultat d'une recherche menée par Gardner, Tremblay et Masgoret²⁴ démontre que les étudiants qui ont un haut niveau de confiance en leur aptitude en langue seconde montrent un plus grand désir d'apprendre une autre langue que ceux qui ont un niveau de confiance en soi moins élevé.

L.Saint Pierre et L. Lafortune²⁵ trouvent que la confiance en soi vient de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir une tâche. Elles ont constaté que la confiance en soi amène les étudiants à persévérer et à persister dans leur apprentissage, même si leur premier essai s'est avéré infructueux. Le manque de confiance en soi a généralement pour effet de décourager les étudiants, lorsqu'ils rencontrent la moindre difficulté.

2-2-4-Les attributions causales :

L'être humain cherche toujours à expliquer le pourquoi des événements auxquels il est confronté afin de bien maîtriser son environnement. En face d'un échec non attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait, l'individu relie ces situations à des causes internes ou externes.

²⁴ Krasel Khem Tran, *op.cit.* P.21

²⁵ L.Saint Pierre, L.Lafortune « Intervenir sur la métacognition et l'effectivité » *Pédagogie collégiale*. Vol.8,n°4,mai1995

Weiner²⁶ postule que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive, cet auteur associé les attributions causales à la motivation, à la persévérance et aux attentes de changement. Pour expliquer ces causes, Weiner²⁷ a établi une taxonomie des causes attributionnelles. Il a classé ces causes selon trois dimensions : le lieu d'origine de la cause, la stabilité de la cause et le contrôle de la cause.

-le lieu de la cause : il y a des causes qui sont internes, telles les aptitudes intellectuelles de l'élève ou l'effort qu'il fournit pour réaliser une tâche. D'autre part, les causes externes s'appliquent à la difficulté de la tâche, le style de l'enseignant et la qualité de son enseignement, ou à la chance.

-la stabilité de la cause : cette dimension renvoie à la temporalité de la cause, elle permet de distinguer les causes stables non modifiables comme le potentiel intellectuel des causes modifiables comme l'effort fourni.

-le contrôle de la cause : cette dimension repose sur le degré de responsabilité que l'élève a dans la cause d'une situation. Ce concept de contrôle implique que l'élève pourrait ou aurait pu agir autrement sur le déroulement de son travail.

Viau²⁸ affirme qu'il existe une relation étroite entre la perception de la contrôlabilité d'une activité et les perceptions attributionnelles qu'a l'élève. Il suggère que celles-ci sont à l'origine de la première. La perception de la contrôlabilité est une perception personnelle qu'un élève a du degré de contrôle qu'il exerce sur le déroulement et les conséquences d'une activité. La perception de la contrôlabilité est influencée par deux principaux facteurs : la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles.

En analysant des recherches ayant comme objectif de montrer aux élèves que leur échec ou leur succès était dû aux efforts déployés, Försterling (1985)²⁹ a constaté que plus les élèves attribuent leur succès ou leur échec à la qualité d'effort qu'ils avaient fourni et non à leurs aptitudes intellectuelles, plus ils augmentent leur persévérance, ce qui influence positivement leur rendement scolaire .

²⁶ cité par D.Barbeau, « Pour mieux comprendre la réussite et les échec scolaires », in *Pédagogie collégiale*, sept .1991. Vol.5,n°1, p19 [www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau.%20Denise%20\(05.1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau.%20Denise%20(05.1).pdf)

²⁷ R.Viau(2007).*op.cit* ;P.66

²⁸ id.

²⁹ id.p70.

2-2-5- Les attitudes langagières :

Selon Moore et Castellotti(2002), l'attitude est définie comme « une disposition à réagir d'une manière favorable ou non à une classe d'objet »³⁰. Les attitudes sont constituées par le stock de croyance qu'un individu a sur un objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés et des stéréotypes partagés dans la société. Beaco et Byram indiquent que « les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues »³¹.

Dans son modèle motivationnel, Gardner(1985) propose que les attitudes de l'apprenant influencent directement sa motivation pour apprendre une nouvelle langue. Comme la motivation, l'attitude est un facteur affectif qui varie d'un sujet à l'autre. Ces attitudes ne sont pas directement observables, on les constate à travers les comportements qu'elles génèrent. Gardner (1985) fait remarquer que le milieu socio-culturel dans lequel se déroule l'apprentissage influence les valeurs individuelles de l'apprenant à l'égard de la langue étrangère.

Selon Gardner(1985) il existe plusieurs types d'attitudes chez l'apprenant, d'une part, ses attitudes envers la situation d'apprentissage qui renferment les attitudes envers le cours, ou le professeur de langue, et d'autre part, les attitudes envers la culture, les locuteurs natifs et la communauté de la langue sujette à l'apprentissage. Selon Gardner et Lambert³² les attitudes jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ils affirment qu'il existe une corrélation positive entre l'attitude favorable à l'égard de la culture de la nouvelle langue et à ses locuteurs natifs et la bonne performance de l'apprenant dans son apprentissage.

Pour confirmer leur postulat Lambert et Gardner ont mis l'accent dans leurs recherches sur la distinction entre deux types de motivation : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. En effet, si l'élève apprend cette langue pour des buts utilitaires, tels que l'obtention d'une note ou la réussite professionnelle, on dit que la motivation de l'élève est instrumentale. Si par contre l'apprentissage de cette langue est suscité par un désir personnel de l'apprenant pour enrichir sa culture à travers celle de l'étranger, et entrer en contact avec les membres de cette communauté, la motivation est dite intégrative .Ces deux

³⁰ V.Castellotti,D.Moore «Présentations sociales des langues et enseignements ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* . en ligne : www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

³¹ Idem .P6.

³² H.Mariko(2005) « La notion de représentation en didactique des langues », *in Enseignement du français au Japon*, n°33

auteurs affirment que l'apprenant intégralement orienté dans son apprentissage est plus motivé que celui qui est instrumentalement orienté. L'étude de Glikzman, Gardner et Smythe³³ montre qu'un élève ayant une motivation intégrative forte est plus actif dans la classe et qu'il est moins probable qu'il abandonne ses études de cette langue.

2-2-6-Dominance de la langue française :

Trambley et Gardner (1995) associent la dominance de la langue française aux contacts antérieurs et aux expériences de l'apprenant avec la langue seconde. Ils définissent cette variable comme les contacts antérieurs et les expériences que l'individu a avec le français³⁴.

Les expériences de l'individu, soit des contextes sociaux ou institutionnels, avec une langue influencent considérablement sa compétence dans cette langue. Dans leur modèle macroscopique du développement bilingue, Lambry et Allard³⁵ ont étudié le rôle du vécu langagier de l'individu et de ses dispositions psychologiques pour acquérir une compétence bilingue. Ils ont constaté que les contacts linguistiques vécus par l'individu à l'intérieur de son milieu sont non seulement à la base de ses compétences langagières mais aussi de sa disposition à vouloir apprendre et utiliser cette langue. Cette disposition cognitivo-affective envers la langue est constituée de l'ensemble des croyances de l'individu vis-à-vis de la communauté de la langue cible. Les deux auteurs démontrent que les croyances sont fortement liées au degré d'utilisation de la langue. Ainsi des apprenants qui ont déjà fait une expérience favorable avec le français seront plus motivés pour l'apprendre.

³³ cité par K. AXELL « L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère : la langue française dans un contexte scolaire »
Inu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01

³⁴ cité par Krasel Khem Tran, *op.cit* ; p32

³⁵ idem, p32

II. L'Erreur : de l'interférence à l'interlangue :

Introduction :

L'erreur en classe de langue est un fait constaté, personne ne pourrait nier son existence ou éviter sa production lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant son statut et son explication n'était pas toujours un point de consensus. Dans son livre sur la motivation scolaire, R.Viau trouve que la manière par laquelle les enseignants corrigent les erreurs des élèves influence la motivation à apprendre de ces derniers :

Beaucoup d'élèves, par exemple, n'osent plus écrire ou le font le moins souvent possible, car les enseignants n'indiquent que les fautes en corrigeant leurs textes et les couvrent de ratures. Si on désire motiver les élèves à écrire le plus possible, il est important, lorsqu'on corrige leurs textes de souligner également les phrases bien construites, les mots difficiles correctement écrits, les accords réussis, etc.³⁶

De ce fait, il nous semble important de s'interroger sur la place qu'occupe l'erreur au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le statut de l'erreur à l'école a connu des mutations profondes ces dernières années, d'un simple indice de paresse de l'élève, à un signe de dysfonctionnement de programme, et finalement à être considéré comme un appui d'apprentissage. Les nouvelles conceptions de l'erreur et de son rôle ont donné lieu à un essor considérable pour sa place au sein de l'école.

L'apprentissage des langues étrangères n'est pas resté insensible à ces différentes recherches et travaux qui ont contribué à rétablir la place de l'erreur, des travaux pilotes ont mis l'erreur en perspective en mettant en exergue son rôle avantageux dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans cette section, nous présenterons le statut de l'erreur selon deux théories qui ont marqué la notion de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère : l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs.

³⁶ R.Viau, *op.ct*, p145

1-L'analyse contrastive et la notion de l'interférence :

L'analyse contrastive a connu un essor considérable durant les années cinquante et soixante avec les travaux de R. Lado³⁷ qui postule que chaque forme de la langue maternelle est transférable au moment de l'apprentissage, ainsi toutes les fautes commises pendant l'apprentissage de la langue étrangère sont dues au transfert négatif des anciennes habitudes de la langue maternelle de l'apprenant dans ses productions en langue cible. Influencée par une conception béhavioriste, qui considère la langue comme un système d'habitudes, l'analyse contrastive explique l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'installation de nouvelles habitudes, qui nécessitent l'élimination de toutes les anciennes qui peuvent affecter l'apprentissage.

En effet Lado³⁸ exclut tous les facteurs qui peuvent intervenir lors de l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère au profit d'un seul facteur : l'interférence de la langue maternelle. Toujours selon cet auteur, la similitude entre les structures de deux langues facilite l'apprentissage, par contre la différence tend à le rendre difficile, dans la mesure où l'apprenant est obligé de changer ses anciennes habitudes enracinées dans son comportement verbal, en outre cette différence est source d'erreurs interlinguales ou d'interférence. Afin de prédire le comportement linguistique de l'apprenant et prévoir les difficultés de l'apprentissage de la langue étrangère, Lado³⁹ propose de faire une comparaison entre les termes et les structures des deux langues, maternelle et étrangère, mais sans faire intervenir la langue maternelle pendant l'apprentissage car elle favorise l'interférence.

F. Debyser donne cette définition à l'interférence :

l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », de « parasites », etc. Les professeurs de langues connaissent bien cet obstacle qu'ils rencontrent à chaque instant.⁴⁰

Le terme d'interférence est issu des travaux de Weinreich⁴¹(1953) qui a trouvé que l'interférence constitue l'un des résidus de la situation de contact des langues.

³⁷ cité par Cécile Desoutter, « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? », p.118 Université de Bergame consulté le 30/09/2012 .En ligne :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/desoutter.pdf>

³⁸ id.P118

³⁹ id.p118

⁴⁰ F Debyser, « La linguistique contrastive et les interférences » dans *Langue française*, 1970, Vol. 8, n°8 pp. 31-61 .en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

⁴¹ cité par Rada Tirvassen « Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : Quel usage effectuer du terme d'interférence ? » in *Glottopol*, n°2, juillet 2003.

Weinreich y présente le transfert comme un des phénomènes structuraux qui peuvent être observés lors de l'interférence de deux systèmes linguistiques. A la même époque l'analyse contrastive a introduit ce terme dans sa sphère d'étude, en lui donnant une place de choix dans ses recherches sur l'acquisition des langues étrangères.

L'analyse contrastive considère l'interférence comme un obstacle que les professeurs de langues rencontrent souvent en classe. C'est une faute commise par les élèves, due au transfert des structures de la langue maternelle.

Puisqu'elle est liée à une pédagogie de la réussite quelque peu behavioriste qui considère la faute comme une mauvaise herbe à extirper ; la nature de l'erreur est d'une importance mineure, puisqu'elle ne contribue qu'à entraver l'acquisition de la langue cible, et qu'elle n'a rien d'intéressant pour élucider le processus d'apprentissage.

Afin d'établir des nouvelles habitudes en langue étrangère, l'analyse contrastive propose d'éliminer l'erreur et d'éviter son avènement lors de l'apprentissage, elle cherche à doter le professeur de langue d'un arsenal d'exercices correctifs qui visent l'installation des structures de la langue cible. C'est pour cette raison que les indications qu'elle apporte sont destinées aux professeurs plutôt qu'aux élèves.

Cependant, cette vision trop restreinte de l'apprentissage des langues a été réfutée par de nombreux chercheurs, qui ont montré que beaucoup de difficultés apparaissent lors de l'acquisition ou l'apprentissage des langues étrangères. Ces difficultés ne sont pas seulement liées à la langue maternelle, mais aussi à d'autres facteurs qui interagissent pour déterminer le processus d'acquisition de la langue cible.

Dans cet ordre, Martine Marquillo Larruy affirme que :

La faiblesse majeure de l'hypothèse forte dans la théorie contrastive est sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière où les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier : telle structure de la langue X, pour un apprenant de la langue Y, peut être très difficile à décrire pour les linguistes mais très facile d'appropriation ou, inversement, très facile à expliquer d'un point de vue linguistique mais susciter des difficultés importantes du point de vue des mécanismes cognitifs mis en œuvre.⁴²

En outre, elle cite les travaux de W.Klein⁴³ qui a montré que le transfert ne peut pas toujours expliquer les erreurs des apprenants, il note que les apprenants espagnols et italiens qui apprennent l'allemand, placent le verbe en position finale, qui

⁴² Martine Marquillo Larruy(2008) « *L'interprétation de l'erreur* »,CLE International, Paris, p66

⁴³ id.p66

constitue une erreur en allemand, cette erreur n'est pas due au transfère de la langue maternelle, car ces deux langues donnent une plus grande souplesse pour la place du verbe.

En outre Rada Trivassen⁴⁴ signale que la notion d'interférence a été réfutée par les didacticiens des langues pour son caractère trop limitatif. Cet auteur fait appel aux travaux de nombreux chercheurs qui ont expliqué que tous les écarts rencontrés dans les productions des apprenants des langues étrangères ne peuvent être expliqués par le phénomène de transfert. En outre les chercheurs, qui ont classé les erreurs, se sont rendus compte que les erreurs liées au transfert étaient moins nombreuses que les autres types d'écart :

Odlin (in Towell et Hawkins, 1994 : 19) a montré que des enfants espagnols apprenant l'anglais « oubliaient » la copule alors que celle-ci est présente en espagnol. Ils produisent des phrases du type :

That very simple (au lieu de « That's very simple ») ;

The picture very dark (au lieu de « The picture is very dark »).

Enfin, la complexité des règles sous-jacentes à la production langagière dans une L2 rend inadéquate la notion d'interférence. Cette remarque a été soutenue par de nombreuses observations empiriques. Ainsi, Richards (in Hamers et Blanc, 1984 : 361), en se fondant sur des observations d'erreurs commises par des enfants, attire l'attention sur l'existence d'erreurs qui ne sont pas dues à la L1 des apprenants mais à des généralisations de règles de la langue cible non encore totalement maîtrisées, des simplifications de règles complexes de la LC, etc.⁴⁵

L'interférence n'était pas un point de consensus dans la littérature didactique, elle a connu un essor prolifère qui l'a libérée de sa première connotation structuraliste qui l'a réduite à un simple transfert des habitudes déjà acquises, pour la considérer comme une stratégie parmi d'autres utilisées par l'apprenant dans l'acquisition de la langue cible.

Dans les travaux d'auteurs psycholinguistes tels que Meisel (1983) et Kellerman(1979)⁴⁶ le transfert est considéré comme une des stratégies qu'utilise l'apprenant dans le processus de construction créative de son interlangue pour pallier

⁴⁴ R.Trivassen,*op.ct*

⁴⁵ id.p128

⁴⁶ Cités par Peter Auer « Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2 »,p85 consulté le 14/02/2008. En ligne :

www.freidok.uni-freiburg.de/.../4472/.../Auer_Le_transfert_comme.

les lacunes de sa compétence en langue seconde. De son côté, Peter Auer⁴⁷, dans une étude sur un ensemble d'enfants immigrés italiens, a constaté que ces enfants utilisent le transfert comme une stratégie conversationnelle au moyen de laquelle ils réalisent certains effets de communication.

Il faut également signaler que beaucoup de chercheurs ont reproché à l'analyse contrastive son peu d'intérêt pédagogique. Rada Trivassen situe l'analyse contrastive dans une démarche totalement différente de celle de la didactique des langues, ainsi elle est considérée comme un prolongement de la linguistique structuraliste, que celle-ci n'a pas un vrai apport pédagogique à l'apprentissage des langues :

En effet, l'AC se situe dans une démarche totalement différente (de celle de la didactique des langues) puisqu'elle consiste à effectuer une comparaison rigoureuse et systématique entre deux langues. L'AC doit donc être dissociée de toute préoccupation pédagogique ou « acquisitionnelle » et doit être considérée comme un prolongement de la linguistique structurale⁴⁸

Corder⁴⁹ de son côté affirme que la contribution des études contrastives n'a pas toujours convaincu les enseignants des langues, qui ont constaté que beaucoup d'erreurs qui leur étaient familières étaient négligées par les linguistes, en effet, le grand intérêt des enseignants n'était pas d'établir un inventaire de difficultés rencontrées par l'apprenant, mais d'identifier le pourquoi de ces difficultés afin de les traiter.

La rupture avec la notion d'interférence est réalisée par les travaux de Corder sur l'analyse d'erreurs : il a réussi à démontrer les limites de l'analyse contrastive concernant la conception de l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans ce qui suit nous allons présenter les travaux de Corder, sa conception de dialecte idiosyncrasique ou dialecte transitoire.

⁴⁷ Peter Auer, *op.ct.*

⁴⁸ R.Travassin ,*op,ct*,p127

⁴⁹ S.Pit Corder « Que signifient les erreurs des apprenants » dans *Langage*,1980 ,vol14, n°57,p09 .Voir en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833

2-Le dialecte idiosyncrasique et la notion de l'interlangue :

Attiré par l'insuffisance de l'analyse contrastive qui n'a pas pu donner aux enseignants des langues des réelles réponses concernant les erreurs de leurs élèves, Corder a réussi à orienter les recherches sur les erreurs des élèves de langues vers une nouvelle voie qui prend en considération l'aspect cognitif de l'apprentissage d'une langue seconde.

Selon Corder⁵⁰, l'analyse d'erreurs doit répondre à deux principaux buts, d'une part un but d'ordre théorique qui consiste à expliquer comment l'apprenant apprend une langue, le deuxième qui dépend du premier vise à aider l'apprenant à apprendre d'une manière plus efficace en utilisant la connaissance qu'on dispose de son système transitoire à des fins pédagogiques.

Corder(1980) ne considère pas les erreurs de l'apprenant comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle. En comparant la langue de l'apprenant adulte à celle de l'enfant qui acquiert sa LM, l'erreur apparaît comme un phénomène inévitable à l'apprentissage d'une langue. Ainsi, les erreurs systématiques de l'apprenant manifestent le système linguistique spécifique qu'il utilise dans un moment donné de son apprentissage. Dans son analyse d'erreurs, Corder fait la distinction entre, d'une part, les erreurs non-systématiques ou erreurs de performance et d'autre part, les erreurs systématiques, ou erreurs de compétences. Les erreurs non-systématiques ou erreurs de performance sont définies comme des aléas accidentels de la performance, telles que les lapsus, les erreurs d'inattention. L'apprenant qui produit ce type d'erreurs est généralement en mesure de les corriger de façon plus au moins assurée. Les erreurs systématiques, ou erreurs de compétences, indiquent quant à elles la compétence transitoire de l'apprenant dans un moment donné de son apprentissage. Corder porte son attention sur ce deuxième type d'erreurs car selon lui, ces erreurs systématiques sont la manifestation des stratégies d'apprentissage que l'apprenant utilise lors de son processus dynamique d'acquisition. Dans cette perspective d'analyse, ces erreurs présentent une triple signification : d'abord, elles indiquent à l'enseignant où est arrivé l'apprenant dans son apprentissage ; ensuite, elles fournissent aux chercheurs des indications sur la façon par laquelle, l'apprenant s'approprie une langue étrangère, ainsi que les stratégies et les processus qu'il utilise dans sa découverte du nouveau système ; enfin, elles sont

⁵⁰ Corder,S.Pit « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » dans *Langage*,1980 ,vol14, n°57,p20 . en ligne ; http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834

indispensables à l'apprenant, car c'est à travers ces erreurs que celui-ci vérifie les hypothèses qu'il a établies dans la langue seconde : « faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur langue maternelle, et aussi les apprenants de la langue étrangère »⁵¹.

Ainsi l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formulation d'hypothèses, suivant cette optique, la langue de l'apprenant est considérée comme la manifestation d'hypothèses propres à celui-ci. En effet lorsque l'apprenant est exposé à plus de données, il les traite sous forme d'hypothèses, ces nouvelles hypothèses seront confrontées à celles du départ afin de lui permettre de formuler des nouvelles hypothèses plus conformes à la langue cible.

Afin de mieux aider l'apprenant dans son apprentissage, Corder postule que la correction directe de l'erreur n'est pas toujours la façon la plus efficace pour aider l'apprenant à développer sa langue, ainsi il propose d'amener ce dernier à découvrir lui-même la forme correcte en lui donnant l'occasion de confronter ses différentes hypothèses, jusqu'à ce qu'il trouve la forme adéquate. Corder précise que :

Le fait de fournir la forme correcte ne peut être considéré comme la seule façon de corriger ni même la plus efficace, car elle barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant. Sans doute serait-il souvent plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'amener l'apprenant de découvrir la forme correcte.⁵²

Ce système linguistique spécifique de l'apprenant est considéré comme un dialecte propre à son locuteur, Corder affirme que certaines règles de ce dialecte sont propres à celui qui le parle. En étudiant des phrases idiosyncrasiques des apprenants, Corder a constaté que ce système n'est pas aléatoire, et qu'il porte en lui une certaine régularité systématique. Ce dialecte idiosyncrasique selon l'appellation de Corder, porte trois traits distinctifs des dialectes sociaux : il est grammatical, instable, et ses phrases posent un problème d'interprétation au locuteur de la langue cible, il décrit ce dialecte ainsi :

Ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible. Ce dialecte est instable et il n'est pas pour

⁵¹ Corder, S.Pit « Que signifient les erreurs des apprenants » dans *Langage*, 1980, vol14, n°57, p13. Voir en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833

⁵² Corder S.Pit., *op. cit.*, p14

autant, que l'on sache, une langue, car ses règles ne sont pas partagées par un groupe social. Enfin, un nombre considérable de ses phrases pose des problèmes d'interprétation au locuteur natif du dialecte cible.⁵³

Pour analyser ces erreurs, Corder propose aux enseignants des langues une méthodologie qui comporte trois étapes d'analyse. La première est celle du processus d'identification de l'idiosyncrasique et de la formulation d'une phrase reconstruite, dans ce stade, Corder postule que toute phrase de l'apprenant doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire, l'enseignant doit faire attention aux phrases idiosyncrasique de manière apparente ou non-apparente. Dans la deuxième étape, l'enseignant passe à la description des phrases de l'apprenant, la méthodologie consiste à établir une comparaison bilingue de paires de phrases identifiées dans la précédente. Ces deux étapes sont d'ordre linguistique, la dernière est psycholinguistique, dans celle-ci on essaie d'expliquer le dialecte idiosyncrasique de l'apprenant et comment il s'est produit.

Nous remarquons que les travaux de Corder sur les erreurs de l'apprenant ont focalisé leur premier intérêt sur la dimension pédagogique de cette méthodologie, qui ne nie pas l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais qui prend en compte d'autres dimensions (comme l'aspect cognitif dans l'apprentissage) négligées par les méthodes précédentes.

2-1-Les caractéristiques de l'interlangue :

Comme il s'agit d'un dialecte transitoire, l'interlangue possède ses propres caractéristiques telles que la systématisme, la perméabilité et l'intercompréhension.

2-1-1-La systématisme :

La systématisme de l'interlangue désigne sa cohérence interne à un moment donné. Il s'agit exactement de règles linguistiques et sociolinguistiques qui constituent l'interlangue de l'apprenant. La systématisme de la langue de l'apprenant est relative car les données dont dispose le chercheur sont variables. Cette variabilité est souvent l'indice de son instabilité, et qui est la trace d'une structuration en cours. Corder⁵⁴ affirme qu'il est bien évident que la langue de l'apprenant change constamment et que les règles de cette langue sont sujettes à révision.

⁵³ Corder, S.Pit «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » dans *Langage*, 1980, vol14, n°57, p20 .
en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834

⁵⁴ Corder, S.Pit . *op. ct.*, p20

Ainsi, l'instabilité de l'interlangue n'est pas aléatoire, mais plutôt l'indice de structurations et restructurations successives, selon une complexité croissante. Cependant il arrive que la LI de l'apprenant cesse d'évoluer et stagne dans un niveau que l'apprenant n'arrive pas à dépasser. La stabilité de l'interlangue est manifestée par les éléments et les règles fossilisées qui persistent dans les productions de l'apprenant.

2-1-2-La perméabilité

La perméabilité est la manifestation des stratégies d'apprentissage. Elle est liée au phénomène d'apprentissage appelé « créativité », celle-ci permet à l'apprenant de former ou de changer les règles de son interlangue. Cette créativité disparaît dès que l'enfant devient locuteur adulte compétent dans sa langue maternelle, ou quand l'interlangue de l'apprenant se fossilise. Adjémian (1976) explique que dans une situation de communication en langue cible, l'apprenant aura tendance à simplifier et à schématiser les aspects de son interlangue, ce qui lui cause des difficultés et bloque la communication. Ainsi il décrit ce phénomène de l'interlangue comme suit :

dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible (c'est-à-dire au moyen de son interlangue), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication. C'est ici [...] que la perméabilité de son interlangue laissera violer sa systématisme interne, en acceptant des surgénéralisations, des simplifications, ou d'autres modifications d'une fonction linguistique quelconque qui lui est propre.⁵⁵

La modification des règles internes de l'interlangue se produit selon Adjémian(1967) de deux manières : soit par la pénétration des règles étrangères à sa cohérence interne, soit par la surgénéralisation ou la distorsion d'une règle de l'interlangue.

La perméabilité n'est pas propre à l'interlangue, mais se manifeste chez tout multilingue quelle que soit la langue dans laquelle il s'exprime. Jakobovits (1970)⁵⁶ parle de « l'interférence de retour » pour désigner le recours de certains apprenants à des règles de l'interlangue pour pallier des lacunes en langue maternelles qui n'est pas parlée depuis longtemps, le cas des émigrés vivant depuis plusieurs années en milieu de langue étrangère et qui peuvent emprunter un élément ou une règle de leur interlangue pour résoudre une difficulté ponctuelle en langue maternelle.

⁵⁵ Cité par : U.Frauenfelder ;C.Noyau ;C.Perdue ;R.Porquier(1981) dans *Langage* ;Vol.14 ;n°57 ;P49
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1837

⁵⁶ idem

2-1-3-L'intercompréhension :

U.Frauenfelder, C.Noyau, C.Perdue, R.Porquier⁵⁷ considèrent que l'intercompréhension n'est pas seulement spécifique à l'interlangue de l'apprenant, mais aussi aux locuteurs de la même langue maternelle, qui peut éprouver des difficultés d'intercompréhension avec d'autres locuteurs de même langue.

2-2- L'évolution de l'interlangue :

Comme nous l'avons déjà vu à travers les différentes définitions de l'interlangue, ce fait est en perpétuelle évolution. Cet aspect dynamique de l'interlangue nous pousse à s'interroger sur les différents facteurs qui favorisent le développement de l'interlangue pour se rapprocher de plus en plus de la langue cible. F. Comon (1992) définit l'apprentissage d'une langue :

comme une longue route à parcourir. La route serait à peu près la même pour tous, mais la vitesse à laquelle les apprenants avanceraient serait très variable. Le facteur déterminant pour que ceux-ci se mettent en route est un facteur d'ordre affectif. Ils doivent se sentir écoutés et acceptés. Une fois le mouvement amorcé la vitesse serait fonction des expériences faites et d'assimilation des nouvelles connaissances qui provoqueraient ce jeu d'équilibration dynamique.⁵⁸

A partir de cette description du parcours de l'apprentissage d'une langue, on peut distinguer trois facteurs qui sont à l'origine de l'évolution de l'interlangue, le premier facteur renvoie à la théorie constructive de Piaget et sa notion de l'équilibration, le deuxième facteur est de nature affective, tandis que le troisième fait appel à la trajectoire naturelle de l'acquisition des langues.

⁵⁷ U.Frauenfelder ;C.Noyau ;C.Perdue ;R.Porquier,*op.cit.*

⁵⁸ Cormon, F. (1992) , *L'enseignement des langues :théories et exercices pratiques* ,paris, Chronique sociale, collection :Synthèse.p102.

2-2-1- L'équilibration :

Selon Piaget, tout apprentissage effectué par le sujet renvoie à une situation de déséquilibre entre ses capacités et son désir d'agir sur le monde extérieur. Afin d'établir un nouvel équilibre, l'individu est obligé d'élargir son répertoire en intégrant des nouvelles connaissances. Cet équilibre est dynamique, car à chaque fois que l'individu est confronté à une nouvelle expérience, il va créer un déséquilibre, ainsi ce processus se reproduit indéfiniment. Dans cette option l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère ne diffère pas des autres apprentissages. Ceci peut nous expliquer comment le déséquilibre entre ce que l'apprenant voudrait dire et ce qu'il peut réellement faire l'incite à élargir son répertoire afin de compenser ce déséquilibre.

Le processus piagetien d'équilibration peut éclairer aussi le phénomène de la fossilisation. Quand l'apprenant trouve que la langue qu'il possède lui suffit pour communiquer, il cesse d'apprendre, dans ce cas son interlangue va cesser d'évoluer, on parle alors de fossilisation lorsqu'il n'y a pas de déséquilibre entre le désir de communiquer et les moyens dont dispose l'apprenant. Les interlocuteurs sont les premiers responsables de cette fossilisation, soit en milieu naturel ou en contexte scolaire. Dans le premier contexte, l'étranger qui apprend la langue seconde, peut facilement cesser d'apprendre s'il trouve que son interlangue répond à ses besoins communicatifs, c'est le cas de beaucoup de travailleurs migrants qui après plusieurs années de séjour dans un pays, réservent toujours leur langue des premières années.

Dans le cas de l'élève c'est l'ennui scolaire et l'absence de tout désir de communiquer dans la langue seconde qui l'encourage à laisser tomber son apprentissage de cette langue. En outre, il sait que s'il a quelque chose de vraiment important à dire, il pourra utiliser sa langue maternelle.

2-2-2- Les facteurs affectifs :

Nous avons déjà détaillé dans la partie précédente le rôle des facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est évident que la motivation est un déterminant important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Beaucoup de chercheurs ont essayé de montrer le lien existant entre l'apprentissage des langues et le degré de motivation plus ou moins grand de l'apprenant.

En s'appuyant sur les travaux de Vigil et Oller(1976) , F. Comon⁵⁹ affirme que les facteurs affectifs ont un impact considérable sur la motivation de l'apprenant. Dans leur étude sur l'impact du feedback d'ordre affectif sur la motivation pour apprendre une langue, Vigil et Oller⁶⁰ ont constaté que lorsque l'apprenant s'exprime en langue étrangère, il reçoit deux types d'informations : le premier est d'ordre cognitif, tandis que le deuxième est d'ordre affectif. Le feedback cognitif porte sur la forme du message. Il s'agit généralement des réponses qu'on donne à l'apprenant pour lui signifier que l'on a compris ou non son message ; ces réponses peuvent être des demandes d'éclaircissement, des expansions, ou des reformulations. Prenons cet exemple authentique qui relève de l'interlangue d'un jeune apprenant en cours de français , en voulant s'exprimer, il donne l'énoncé suivant « *voiture nouvelle a papa* », ce genre d'énoncé est très fréquent , l'enseignant en donnant une réponse, va soit demander un éclaircissement « *tu veux dire que ton papa a une voiture* » , ou d'expansion « *Ah ! ton papa a une nouvelle voiture* », ou faire une reformulation « *le père de Salim a acheté une nouvelle voiture* ». Ces réponses donnent des informations d'ordre cognitif sur la réception du message. Par contre si la réponse était d'ordre affectif « *bien, le papa de Salim a acheté une nouvelle voiture* », où l'enseignant fait comprendre à l'apprenant qu'il approuve le fond de son message en lui donnant un feedback approubatif , l'apprenant se met alors dans un climat de confiance et d'acceptation qui le motive davantage dans son parcours d'appropriation de la langue seconde.

Vigil et Oller⁶¹ affirment qu'un feedback d'ordre cognitif sera moins utile, s'il n'est pas consolidé en même temps par un feedback d'ordre affectif. Ainsi pour que les apprenants puissent profiter le maximum des corrections fournies par l'enseignant, celui-ci doit créer un climat affectif chaleureux en classe. Toujours sous cet angle, ces deux auteurs postulent qu'un feedback affectif positif couplé avec un feedback cognitif positif sans reformulation sont à l'origine des formes fossilisées. Ainsi les formes défectueuses seraient alors au même titre que les formes correctes.

En outre, le feedback affectif négatif de l'enseignant peut nous éclairer sur le cas des élèves qui manifestent un grand degré de motivation, mais qui ne réussissent pas facilement. Ceux-ci se sentent blâmés à chaque correction et ne seraient jamais en mesure d'en tirer profit.

⁵⁹ id,p 100

⁶⁰ id,p100

⁶¹ id,p101

2- 2-3- La trajectoire naturelle :

Bien qu'ils soient importants pour l'apprentissage d'une langue, les facteurs affectifs n'expliquent qu'une partie de l'évolution de l'interlangue. Suivant l'hypothèse d'Ellis (1985)⁶², qui postule que les facteurs affectifs ne seraient en aucun cas en mesure de changer l'ordre de l'acquisition d'une langue, l'apprenant qui travaille dans une atmosphère de confiance et d'acceptabilité mettra les bouchées doubles et assimilera beaucoup plus vite les données de la langue seconde. Cependant, il ne pourra pas pour autant bruler les étapes de l'acquisition. Ellis étaye son postulat grâce à des études faites par Dulay et Burt(1974)⁶³ qui ont montré que l'ordre dans lequel des enfants de langues maternelles différentes, qui apprennent l'anglais comme langue seconde, est identique à celui des enfants qui apprennent l'anglais comme langue maternelle.

La ressemblance de l'interlangue des enfants natifs, Américains ou Anglais, et des enfants étrangers qui apprennent l'anglais, a poussé certains auteurs à parler d'une trajectoire naturelle de l'apprentissage d'une langue chez tous les apprenants, de ce fait, il serait inutile de vouloir dépasser ou bruler les étapes de cette trajectoire, ou d'essayer d'enseigner des formes qui ne peuvent être assimilées que plus tard dans l'interlangue. Plusieurs facteurs tels que la simplicité, la redondance, nous expliquent la structure de cette trajectoire naturelle de l'acquisition d'une langue.

2-3-Les facteurs déclenchant de l'interlangue:

Selinker (1972)⁶⁴ distingue cinq facteurs qui permettent à l'apprenant de bâtir son interlangue :

2-3-1- La langue maternelle :

Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères a été souvent un sujet de débat entre les différentes théories et méthodes qui se sont intéressées à l'apprentissage des langues étrangères. Pendant l'essor des méthodes audio-visuelles, il était interdit de prononcer un mot en langue maternelle durant le cours, afin d'assurer une bonne maîtrise de la langue seconde, le professeur travaille pour installer des nouvelles habitudes en éliminant les anciennes. Cette position négative envers la langue maternelle s'appuie sur le fait que la plupart des fautes commises par l'élève sont dues au transfert de la langue

⁶² F.Cormon, *op,ct*, p101

⁶³ id.P101

⁶⁴ id.p91

première. Or des enquêtes menées par des chercheurs (Dulay, Bur, Kraschen (1982)⁶⁵ auprès de plusieurs groupes d'apprenants de langue maternelles différentes, ont montré que la majorité des erreurs ne sont pas dues à l'influence néfaste de la langue maternelle, mais plutôt au développement insuffisant du système de ces apprenants. Selon cet auteur, la langue maternelle de l'apprenant doit être considérée comme un facteur de progrès dans l'apprentissage d'une langue seconde et non pas comme un obstacle.

2-3-2-la langue seconde :

Le deuxième facteur renvoie aux processus qui utilisent les éléments de la langue cible qui ont été appris et entraînés. Toujours en critiquant la méthode auto-linguale, Selinker (1972)⁶⁶ donne l'exemple d'apprenants d'anglais qui utilisent la forme contractée des verbes anglais 'm, 's, 're, dans toutes les phrases mêmes dans celles qui n'acceptent que la forme développée, Selinker explique l'emploi abusif de la forme contractée par le fait que les enseignants en voulant apprendre aux élèves les formes les plus difficiles et les moins évidentes, choisissent de commencer par ces derniers pour passer ensuite à la forme développée qui ne présente pas de difficultés perceptibles selon eux.

A force de s'entraîner à la forme contractée, les élèves avancés continuent à l'utiliser même dans le cas où il est impossible de l'accepter. Dans ce sens, il est conseillé de montrer d'abord ce qui peut s'appliquer dans tous les cas et non pas de surentraîner l'apprenant à des formes qui ne sont pas toujours valables. Ce processus nous renvoie au troisième facteur constituant l'interlangue et qui est en relation avec la langue cible : la surgénéralisation.

2-3-3-Les surgénéralisations des phénomènes de la langue cible :

Ce processus est fréquent dans les cours de langues, souvent les apprenants, en face de nouvelles données, ont recours à l'utilisation de leurs acquis précédents dans la langue cible afin de pallier leur incapacité linguistique. Cette surgénéralisation est constatée dans les différents aspects de la langue. Prenons l'exemple de l'apprenant qui se trouve hésitant devant la forme adéquate du pluriel de « bureau », celui-ci ne connaît que la règle générale de l'accord avec « s », va donner sûrement le pluriel de ce mot avec « s » → « des bureaux ». Dans la conjugaison, les enseignants se sont presque toujours confrontés à des surgénéralisations concernant l'emploi de l'auxiliaire « avoir » dans la conjugaison composée avec des verbes qui s'emploient normalement avec l'auxiliaire « être », des phrases comme

⁶⁵ Cormon, F., op, ct. p91

⁶⁶ id. p92

« *il a parti* » au lieu de « *il est parti* » sont récurrentes dans les productions des élèves .Il est connu que la plupart des verbes français constituent leur forme composée avec « *avoir* » , et que seulement une dizaine de verbes demandent « *être* » , les apprenants habitués à l'emploi du premier auxiliaire, ont tendance à l'utiliser avec tous les verbes, surtout si ceux-ci sont inconnus pour eux . En effet, ces surgénéralisations ne doivent pas être une source de souci pour l'enseignant car elles disparaissent progressivement avec un peu de pratique.

2-3-4-Les stratégies d'apprentissage de la langue seconde :

Dans leur apprentissage, les élèves doivent passer par certaines étapes qu'il est difficile de bruler, ainsi le fait de voir que l'élève imite les modèles appris en classe ne doit dans aucun cas être désapprouvé, car l'imitation est un stade nécessaire de l'apprentissage. Il est impossible d'arriver à produire des énoncés originaux sans s'exercer avec un modèle. L'enfant qui acquiert sa langue maternelle, avant d'arriver à bien la maîtriser , ne fait que répéter les phrases des adultes qui l'entourent, ainsi l'imitation que fait l'apprenant adulte d'une langue étrangère a sa place légitime dans l'acquisition de la langue seconde. Les stratégies d'apprentissage permettent à l'apprenant de développer son interlangue.

2-3-5-Les stratégies de communication :

Les stratégies de communication sont nécessaires soit dans une situation de contact naturel (entre natif et non natif) ou dans une situation institutionnelle (école ; élève et enseignant). En voulant s'exprimer, le débutant qui apprend une nouvelle langue se trouve dans une situation souvent embêtante, car il ne possède qu'un vocabulaire restreint et un nombre de tournures fort limité pour exprimer des idées souvent complexes s'il est adolescent ou adulte. Afin de s'exprimer, malgré la pauvreté de ses moyens, l'apprenant a recours à des stratégies appelées stratégies de communication. F. Comon cite plusieurs stratégies communicatives qui sont utilisées par l'apprenant. Parmi celles-ci :

- l'évitement* : Conscient de son incapacité à maîtriser certaines règles, l'apprenant évite de dire certaines des pensées qu'il aurait volontiers exprimées dans sa langue maternelle. Ceci explique le mutisme, qui règne souvent en classe des langues même chez les élèves considérés comme compétents, et qui évitent de s'exprimer en langue étrangère, car ils ne disposent pas des moyens nécessaires pour le faire.
- copier le stimulus* : Il est rare dans un échange linguistique, surtout scolaire, que le moins expert prenne l'initiative, très souvent ce dernier ne fait que répondre à un stimulus. Les bons

élèves comprennent dès le début de leur apprentissage l'intérêt de ces stimulus, et ils les utilisent dans leur production langagière en langue seconde.

• *l'élucidation sous forme de répétition ou de reformulation* : La coopération joue un rôle important dans la conversation, soit dans la vie courante, soit en classe, l'apprenant en cas d'échec peut tout simplement demander l'aide de son enseignant en lui demandant de lui souffler le mot ou la tournure qui lui manque, il peut aussi répéter l'énoncé de son interlocuteur en cas de doute afin de dissiper toute incompréhension.

• *la paraphrase et les approximations des mots inconnus* : Ces stratégies sont très importantes car elles permettent à l'apprenant de s'exprimer sans avoir besoin du mot exact, qu'ils ignorent. L'apprenant qui ne sait pas quel est le nom de la femelle du cheval, au lieu d'utiliser le mot qui convient, « *la jument* », utilise une paraphrase qui assure le même sens « *la femme du cheval* ».

Conclusion :

Certes la motivation est un variable important dans l'apprentissage des langues étrangères, mais elle est considérablement influencée par un système de perceptions et les conceptions que l'apprenant a de sa compétence, de son apprentissage. La valeur accordée à la langue étrangère ainsi que les attitudes envers le milieu d'apprentissage qui comporte le cours et l'enseignant, ainsi que la culture de cette langue déterminent le degré de motivation de l'apprenant.

Le statut de l'erreur a connu des changements considérables, ce fait est dû au foisonnement des théories et d'approches qui ont cherché soit à l'exclure, soit à l'accueillir et la comprendre. Ces recherches ont influencées son statut dans l'apprentissage des langues, de ce fait les enseignants de langues étrangères, s'ils cherchent à motiver les apprenants à apprendre une langue, ne peuvent pas rester insensibles à ces changements du rôle de l'erreur.

Le chapitre suivant a pour objectif de montrer la relation qui existe entre l'erreur et la motivation de l'apprenant pour apprendre le français. Un feedback positif ou négatif de l'enseignant à l'erreur de l'apprenant a certainement des retombées directes sur l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage. A travers l'analyse des deux questionnaires proposés nous allons essayer de répondre à notre problématique, et tester nos hypothèses.

Chapitre2 :

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES RESULTATS

Introduction :

Afin de répondre aux besoins de notre recherche et donner des réponses à notre problématique de départ, nous avons mené une enquête auprès de deux catégories différentes : la première est celle des élèves de 4AM, la deuxième est celle des enseignants de français. Pour le recueil des données nous avons choisi le questionnaire comme outil de travail. Le questionnaire nous a permis de toucher un grand nombre d'enquêtés en peu de temps et de collecter les données nécessaires pour répondre à notre problématique.

Comme il s'agit de deux populations distinctes, nous avons élaboré deux questionnaires différents.

Notre objectif premier est de valider les hypothèses déjà établies au début de notre recherche, et de connaître l'impact de l'erreur sur la motivation des élèves à apprendre le français dans un milieu rural. Ainsi, le premier questionnaire vise à :

- connaître la perception des élèves pour le français.
- savoir s'ils sont motivés ou non pour l'apprendre.
- s'ils sont motivés, quelle est la source ?
- savoir si l'erreur fait partie des facteurs qui les démotivent à apprendre le français ou non.

Le deuxième questionnaire cherche à :

- connaître le statut de l'erreur chez les enseignants
- comment la traitent-ils ?
- comment les enseignants perçoivent la motivation des élèves.

1- Présentations du corpus :

1-1 Les élèves :

1-1-1 Description du lieu de l'enquête :

Notre enquête a eu lieu au niveau de collège « Les frères Boulainine » qui se trouve dans la commune de Bine- Elouidène à l'Est de la wilaya de Skikda. Cette école a ouvert ses portes la fin des années quatre-vingt-dix, pour accueillir les élèves qui arrivent des villages proches. Il s'agit d'une communauté entièrement arabophone, le français est une langue étrangère pour la population de la commune.

1-1-2-Description de la population enquêtée :

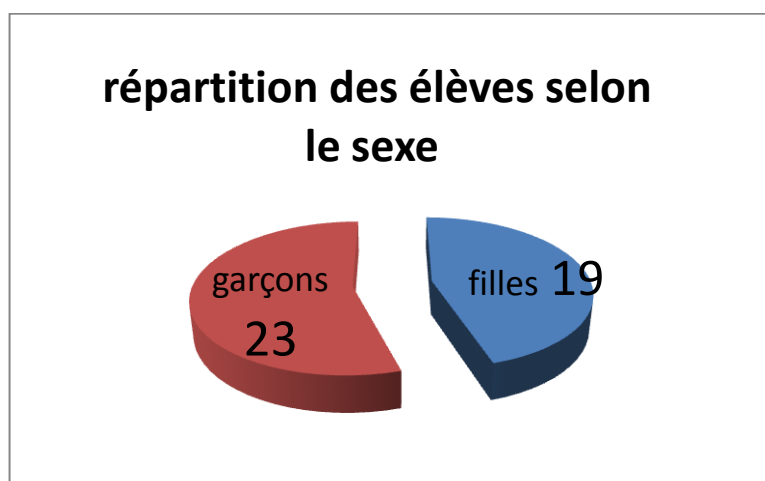
Dans notre travail, nous avons adressé deux questionnaires différents, le premier est destiné aux élèves tandis que le deuxième est pour les enseignants.

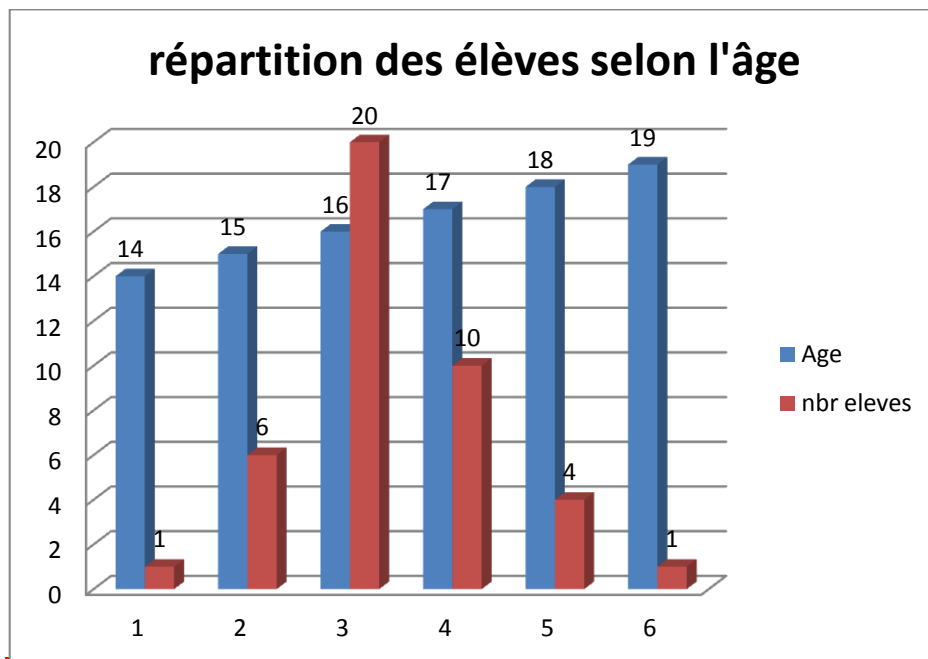
Nous avons choisi les élèves de 4AM, car il nous semble que la 4AM est une classe charnière, puisque les élèves se trouvent dans une classe d'examen qui les met en perpétuel travail. De plus le choix du questionnaire nous a obligés à opter pour cette classe d'élèves, car ils sont en mesure de comprendre et de répondre aux questions proposées.

1-1-3- Description de l'échantillon :

Il s'agit d'une population constitué de 42 élèves, qui représente une classe de 4AM ce qui nous a donné un échantillon composé de 19 filles et de 23 garçons. La plupart de ces élèves habitent les mechta qui avoisinent la commune de Bin – Elouidène, comme Metatla Ahceen et Tahouna.

Ces deux diagrammes montrent la constitution de la population selon le sexe et l'âge.



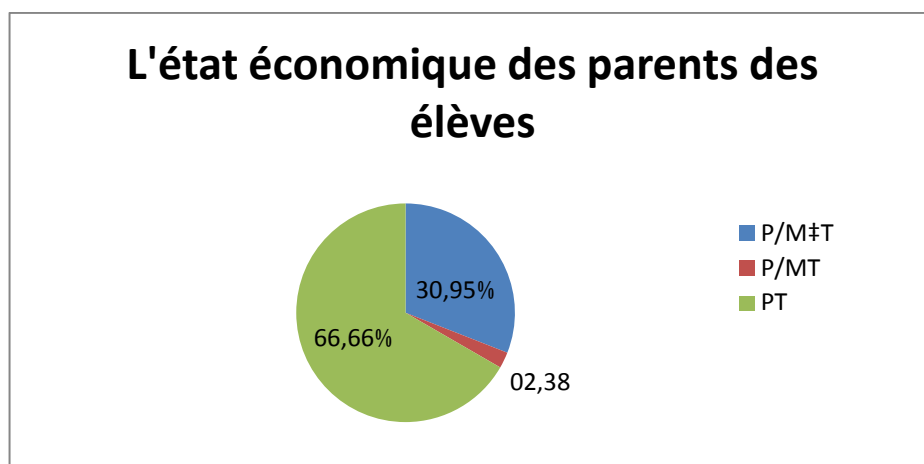


Le deuxième diagramme montre qu'il s'agit d'une population hétérogène où nous trouvons des élèves qui vont passer leur brevet de BEM pour la première fois avec des redoublants. Nous remarquons que parmi ces élèves il y a 10 élèves qui ont 17ans ce qui nous mène à constater qu'il existe un problème d'échec scolaire parmi beaucoup d'élèves du milieu rural. En effet, durant notre enquête, nous avons remarqué que la majorité des ces élèves viennent des familles assez modestes qui habitent loin de la commune, ce qui les obligent à rejoindre leur école de bon matin, ils rentrent tard chez eux, surtout en hiver, ceci les empêchent d'étudier à la maison.

1-1-4-Le statut socio-économique des élèves :

Dans notre questionnaire nous avons demandé aux élèves de préciser la fonction exercée par les parents pour avoir une idée sur leur milieu social et économique. Ce point nous permet de bien connaître l'entourage extrascolaire des élèves qui influence considérablement leur rendement scolaire.

Le tableau qui suit présente ces informations en détail :



P/M#T : le père et la mère ne travaillent pas

P/MT : père et mère qui travaillent

PT : le père travaille

Ce troisième diagramme montre que 28 élèves, soit 66,66% de la population interrogée ont affirmé que le père seulement travaille ; 13 élèves, soit 30,95%, vivent au sein des familles où les deux parents sont en chômage ; un seul élève a affirmé que les deux parents sont fonctionnaires.

Ce tableau nous éclaire sur les différents métiers des parents qui travaillent :

Profession du père	Profession de la mère	Nombre d'élèves
paysan	–	4
fonctionnaire	–	9
mécanicien	–	3
chauffeur	–	4
commerçant	–	2
enseignant	–	5

directeur d'école	-	1
médecin	sage femme	1

Ces données nous permettent de constater que plus de la moitié de la population est issue d'un milieu social et économique modeste où les parents exercent des professions libres comme mécanicien, chauffeur, commerçant ou paysan qui ne demandent pas un niveau d'instruction assez élevé.

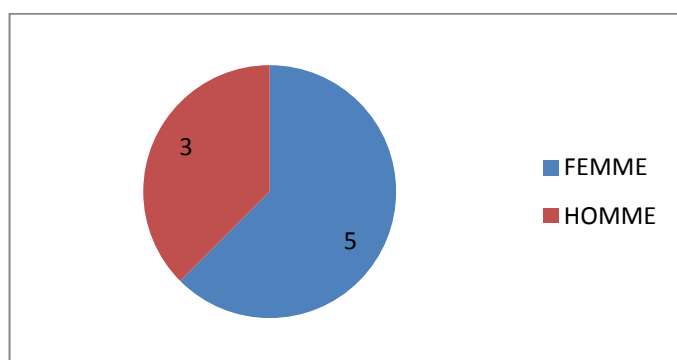
Nous remarquons aussi qu'il existe 4 élèves dont le père est enseignant, et le père d'un des élèves est directeur d'école. Dans tout l'échantillon choisi, nous trouvons un seul élève dont les deux parents travaillent, il s'agit de la fille d'un docteur et d'une sage femme qui ne sont pas originaires de la commune de Bin-Elouidène.

1-2-Les enseignants :

1-2-1-Description de l'échantillon :

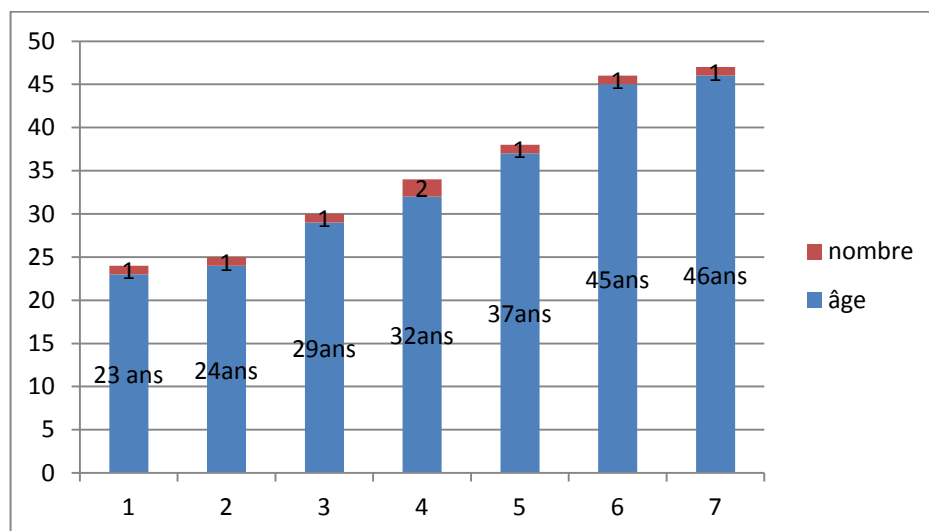
Dans l'école des « Frères Boulainine », travaillent trois professeurs de français seulement, ainsi pour élargir notre enquête nous avons interrogé cinq enseignants qui travaillent dans l'école de « Kaddous Ahmed » à Tamalous. Tous ces enseignants travaillent avec des apprenants qui viennent de différentes régions rurales qui avoisinent la Daira de Tamalous (Aïn-Chraïa, Demnia,...).

L'échantillon selon le sexe :

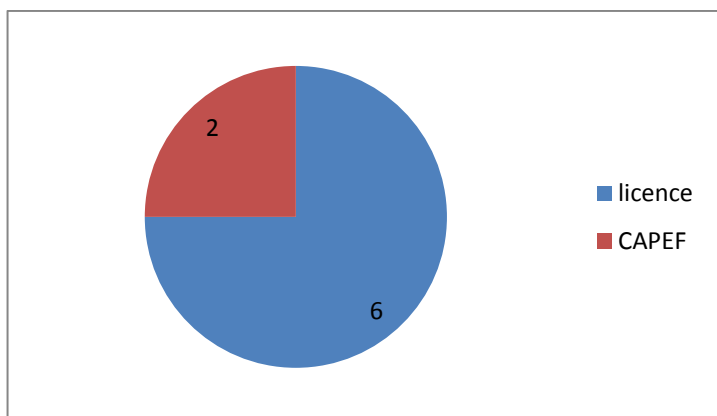


Nous remarquons que les femmes dominent dans cet échantillon

L'âge :



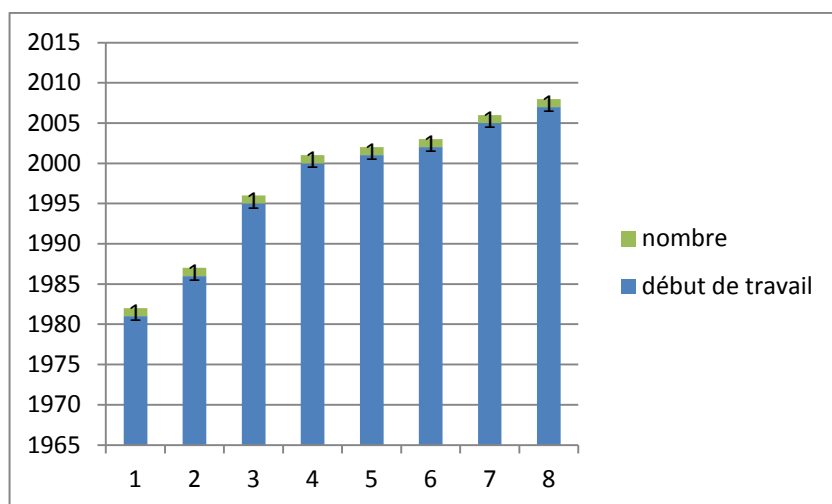
Le diplôme:



L'âge des enseignants est entre vingt-trois ans jusqu'à quarante-six ans. Deux enseignants sont titulaires d'un diplôme de CAPEF, et ont suivi leur formation à l'ITE (Institut Technologique de l'Enseignement). Les autres ont suivi quatre ans d'études à l'université, ils ont tous une licence de français.

Ils habitent à Tamalous, Bin el Ouiden , Skikida et Collo .

1-2-2-L'expérience des enseignants dans l'enseignement :



L'expérience des enseignants dans l'enseignement est très variée .Deux enseignants travaillent depuis 1981 et 1986. L'expérience professionnelle des autres enseignants varie entre trois mois et douze ans.

2- ANALYSE DES QUESTIONNAIRES :

2-1- Questionnaire n°1 :

Ce questionnaire est destiné aux élèves. Les questions sont classées en trois catégories.

-La première regroupe les questions 1, 2 et 3' qui portent sur le contact des apprenants avec le français en dehors de l'école, et si cette langue est présente ou non dans leur milieu extrascolaire. La question n°3 cherche à savoir la perception et la valeur qu'accordent les élèves à la langue française.

-La deuxième comporte les questions '4, 5, 6,7' qui s'intéressent à la motivation pour apprendre le français.

- Les questions 8et 9 vont nous permettre de savoir comment les élèves se comportent en classe de français et si l'erreur détermine ou non ce comportement.

La rédaction finale du questionnaire a été le fruit de plusieurs essais préalables. Nous étions obligée d'expliquer quelques questions en langue maternelle car beaucoup d'apprenants ont trouvé des difficultés à en comprendre quelques-unes.

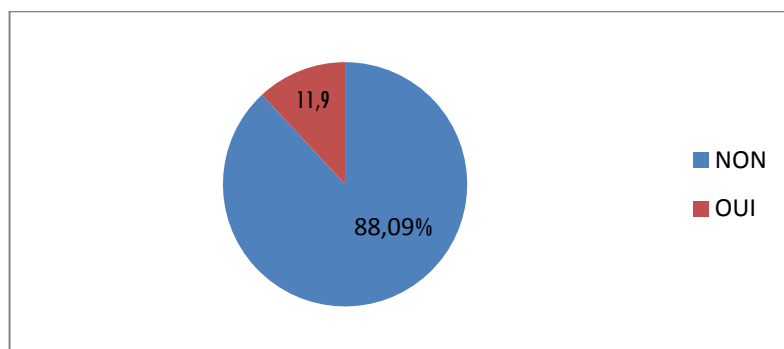
Ceci nous a conduit à opter pour des questions fermées, ou des questions à choix multiples afin de leur faciliter la tâche. Nous avons essayé d'éviter de guider ou d'influencer les apprenants en classe, ainsi ces derniers ont emporté les questionnaires avec eux à la maison afin d'y répondre seuls.

2-1-1-Lecture et commentaire des tableaux :

QUESTION N°1 :

Utilises-tu le français en dehors de l'école ?

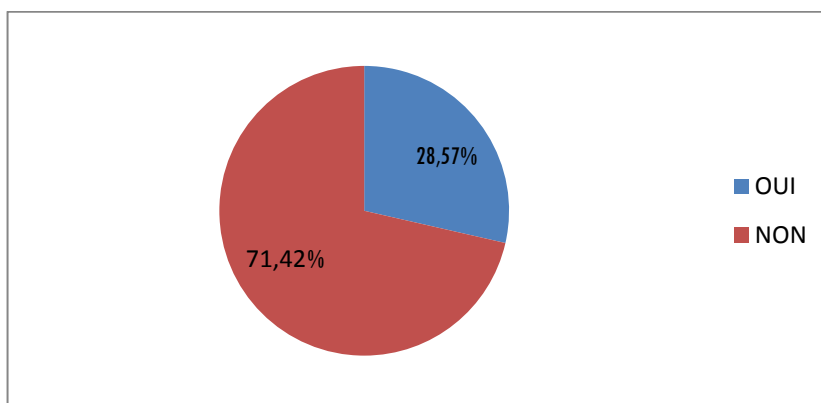
	oui	non
Nombre d'élèves	05	37
pourcentage	11.90%	88.09%



QUESTION N°2 :

Regardes-tu des chaines télévisées françaises ?

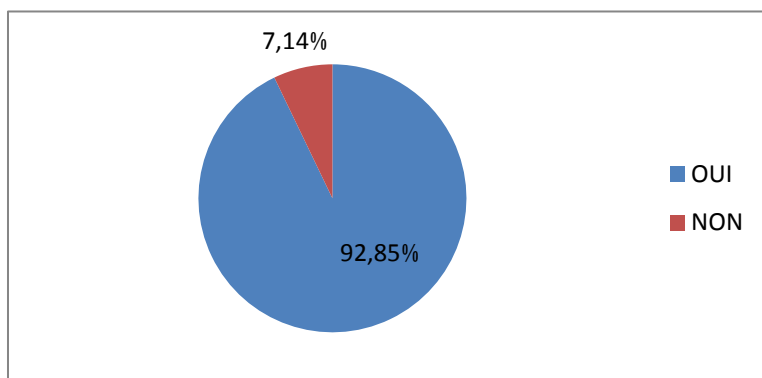
	oui	non
Nombre d'élèves	12	30
pourcentage	28.57%	71.42%



QUESTION N°3 :

Le français est-il important en Algérie ?

	oui	non
Nombre d'élèves	39	03
pourcentage	94.85%	07.14%



Commentaire des résultats des questions n° 1, 2 et 3 :

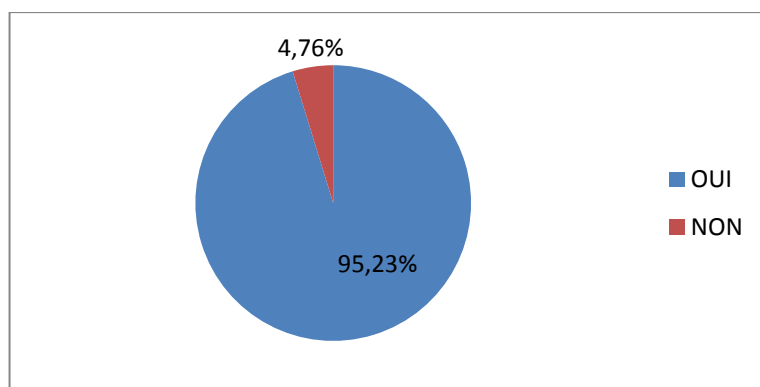
Malgré leur conscience de l'importance du français en Algérie, 71,42% de la population interrogée ont affirmé qu'ils n'utilisent pas la langue française en dehors de la classe. Ce qui montre le grand décalage existant entre la réalité linguistique des apprenants dans le milieu rural et la langue française (même si elle est présente grâce à la parabole qui assure la diffusion des chaînes françaises mais qui ne sont suivies que par 28,57% des apprenants questionnés).

En partant des réponses apportées par ces questions nous pouvons dire que le français est loin d'être une langue utilisée dans le milieu rural, où elle reste une langue étrangère pour les apprenants, ce fait peut être justifié par le niveau d'instruction modeste des parents des apprenants qui n'encouragent pas ces derniers à utiliser le français en dehors de l'école.

QUESTION N°4 :

Aimes-tu apprendre le français ?

	oui	non
Nombre d'élèves	40	02
pourcentage	95.23%	04.76%

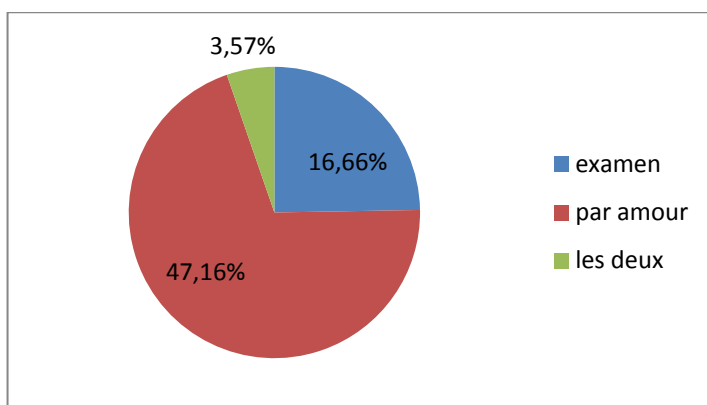


Dans ce schéma, nous observons que 95,23% de la population interrogée ont affirmé leur désir d'apprendre le français. Seuls 2 élèves, soit 4,76% ont répondu négativement.

QUESTION N°5 :

Pourquoi apprends-tu le français ?

	J'aime le français	Pour l'examen	Les deux
Nombre d'élèves	20	07	15
pourcentage	47,16%	16,66%	35,7%

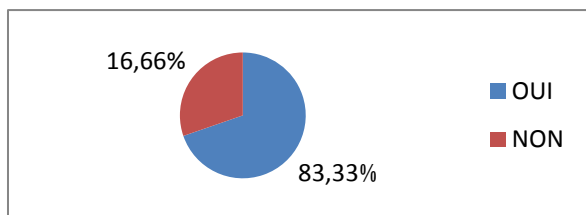


Cette question essaie de montrer que ce désir d'apprendre le français est lié chez 47,16% des élèves à leur amour de cette langue ; 15 élèves, soit 3,57%, ont déclaré qu'ils l'apprenaient pour l'examen ainsi que par amour de la langue ; enfin, 7 élèves, ce qui constitue 16,66% disent qu'ils le font pour l'examen.

QUESTION N°6 :

Est- ce que tu es motivé(e) pour apprendre le français ?

	oui	non
Nombre d'élèves	33	7
pourcentage	83,33%	16,66%



Nous avons observé que 83,33% des élèves affirment qu'ils sont motivés pour apprendre le français, tandis que 7 élèves, soit 16,66%, ne montrent pas une motivation à l'égard de l'apprentissage de cette langue.

QUESTION N°7:

Si tu es motivé(e), qui t'encourage pour l'apprendre ?

35 élèves ont répondu à cette question

a-Par moi-même : 17 élèves (48,57%)

b-mon professeur : 2 élèves (05,71%)

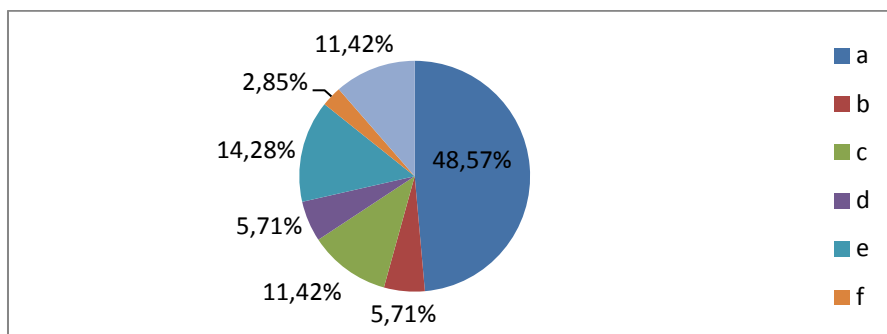
c-ma famille : 4 élèves (11,42%)

d-famille+professeur : 2 élèves (05,71%)

e-famille+moi-même : 5 élèves (14,28%)

f-professeur+moi-même : 1 élève (02,85%)

g-famille+professeur+moi-même : 4 élèves(11,42%)



Ce diagramme montre que 17 élèves, soit 48,57% de la population, déclarent que c'est un désir personnel qui l'encourage et le stimule à apprendre le français. Pour les autres réponses, les facteurs qui sont à l'origine de cette motivation chez les apprenants sont divers : 4 élèves, soit 11,42%, font appel à la famille comme unique source de cette motivation. 2 élèves, soit 05,71%, parlent de leur professeur.

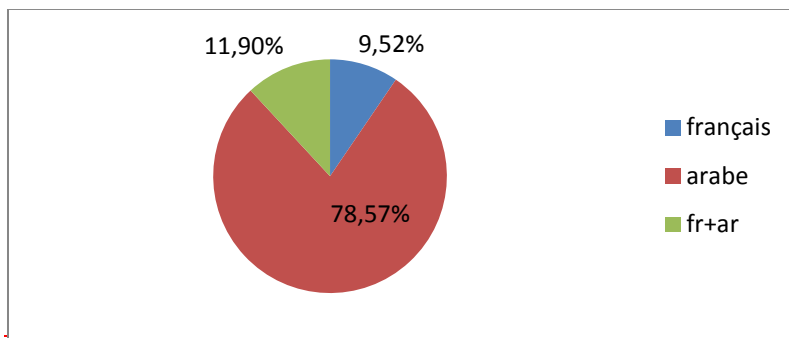
On remarque aussi que le reste des interrogés attribuent cette motivation non pas à eux-mêmes mais aussi à la famille (e), et au professeur (g).

QUESTION N°8 :

En quelle langue parles-tu au cours de français ?

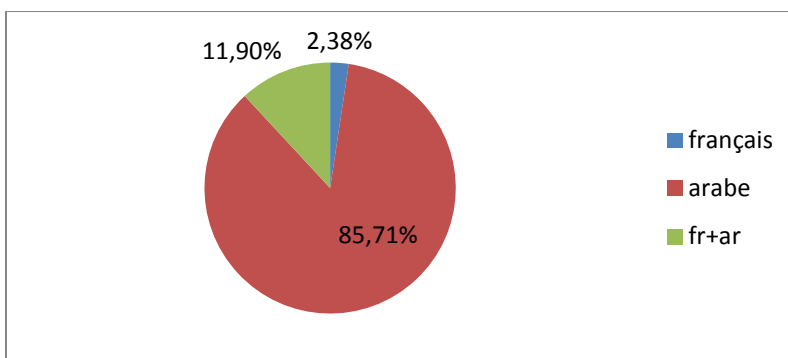
a) avec les enseignants :

	français	arabe	fr+ar
Nombre d'élèves	04	33	05
pourcentage	09,52%	78,57%	11,90%



b) avec les camarades :

	français	arabe	fr+ar
Nombre d'élèves	01	36	05
pourcentage	02,38%	85,71%	11,90%



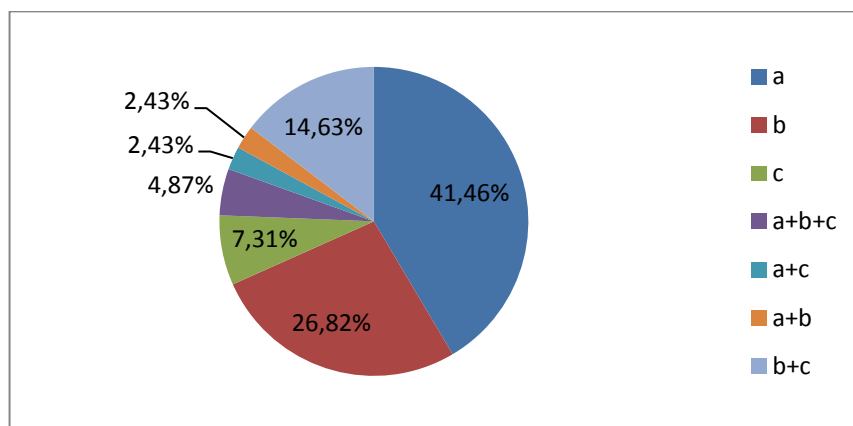
Les tableaux a et b montrent clairement que les élèves évitent de parler le français en classe, soit avec leur professeur de français ou leurs camarades. Ainsi, 78,57% des interrogés choisissent l'arabe comme langue de communication avec le professeur pendant le cours de français, ce qui devrait être normalement interdit par les enseignants. Ce pourcentage augmente pour atteindre 85,71% entre les élèves. Ces deux chiffres annoncent une réalité vécue par les enseignants et les apprenants dans le milieu rural : le français est abandonné en classe de français.

QUESTION N°9 :

Pourquoi tu n'utilises pas le français en classe ?

Une seule élève a affirmé qu'elle utilise le français en classe.

- a- Je ne sais pas parler le français : 17 élèves : 41,46%
- b- J'ai peur de commettre des erreurs : 11 élèves : 26,82%
- c- J'ai peur des moqueries des autres : 03 élèves : 07,31%
- a+c+b : 02 élèves : 04,87%
- a+c : 01 élève : 02,43%
- a+b : 01 élève : 02,43%
- b+c : 06 élèves : 14,63%



Les causes qui justifient ce rejet du français par les élèves sont multiples : 41,46% des apprenants annoncent qu'ils ne savent pas parler le français ; la peur de se tromper est présente chez 11 élèves, soit 26,82% ; 3 élèves ou 7,31% l'abandonnent afin d'éviter les moqueries des autres camarades ; pour 14,63% des interrogés ces deux dernières raisons sont à l'origine de ce refus de communiquer en français. Ces trois motifs sont présents chez 2 élèves, soit 04,87% .

2-1-2-L'analyse des résultats du questionnaire n°1 :

Dans cette partie nous essayons de donner plus de sens aux réponses obtenues. Il sera question d'une analyse qualitative afin d'exploiter ces résultats.

Les résultats obtenus par ce questionnaire nous ont permis de constater que le français n'est pas une langue qui est utilisée en dehors de l'école par ces apprenants qui viennent d'un milieu rural, mais ceci ne les empêche pas d'être conscients de son importance.

Dans la plupart des réponses, les apprenants déclarent qu'ils sont motivés pour apprendre le français, malheureusement cette motivation n'est pas maintenue, car en classe, cette langue est quasiment absente au profit de la langue maternelle, qui est choisie par la majorité des interrogés comme la langue de communication en classe de français. Ce fait nous conduit à nous interroger sur les causes qui sont à l'origine de ce rejet de français en classe.

La relecture des justifications des apprenants, nous mène à faire les remarques suivantes :

-Dans la plupart des réponses, les apprenants ont une conception négative de leur propre compétence (41,46% des interrogés déclarent qu'ils ne savent pas parler le français)

-L'erreur et ses mauvaises retombées sont aussi présentes. Par leur refus d'utiliser le français en classe, les apprenants évitent la mauvaise interprétation de l'erreur par l'enseignant, ainsi que les moqueries des autres pairs.

On peut dire qu'en classe, les apprenants ne sentent pas qu'ils sont capables d'avancer dans leur apprentissage, et que leur motivation s'est transformée en démotivation.

Certes la motivation est très importante pour apprendre une langue, mais elle reste insuffisante si elle n'est pas consolidée par d'autres facteurs relatifs à l'entourage scolaire de l'apprenant, tels que l'attitude des enseignants vis-à-vis des erreurs, et la manière avec laquelle ils la traitent en classe, car une mauvaise conception de l'erreur et un traitement non adéquat de celle-ci est souvent à l'origine d'une démotivation qui freine l'apprenant.

2-2Questionnaire n°2 :

Le deuxième questionnaire est destiné aux enseignants. Il comporte 9 questions qui portent sur quatre parties en relation directe avec l'enseignant.

-Les questions n° '1,2 et 3' cherchent à déceler la relation des enseignants avec le français dans leur milieu social.

-Les questions n°4 et 5, s'attachent aux différentes activités menées en classe de français, et les objectifs des enseignants en classe

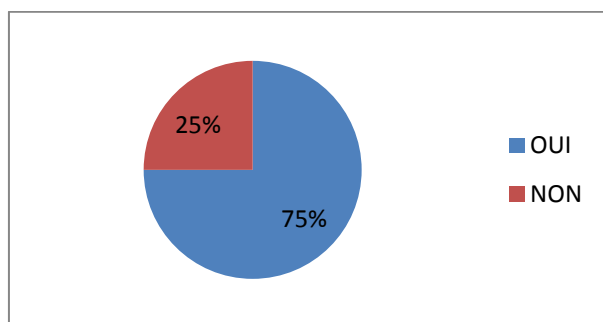
-Les questions n°6 et7 veulent montrer l'attitude de l'enseignant envers les erreurs commises par les apprenants, ainsi qu'à la manière par laquelle il les traite.

-Les questions n°8 et 9 s'intéressent au fait de savoir comment les enseignants envisagent le niveau scolaire et la motivation des apprenants.

2-2-1- Lecture et commentaire des tableaux

QUESTION N°1 :

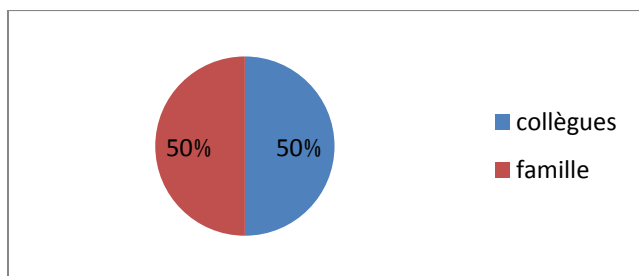
Utilisez-vous le français en dehors de l'école ?



La plupart des enseignants utilisent le français en dehors de l'école. Ce qui la rend comme une deuxième langue qu'ils utilisent avec l'arabe dialectal.

QUESTION N°2 :

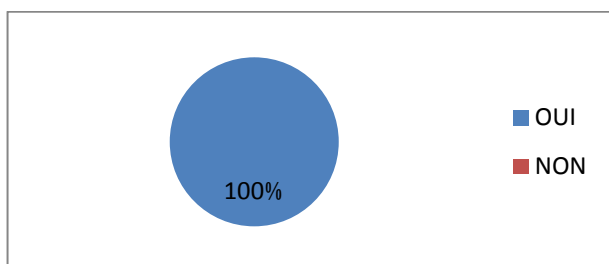
Avec qui ?



Deux enseignants ont déclaré qu'ils n'utilisaient pas le français en dehors de la salle de classe. Les autres ont affirmé qu'ils l'utilisaient avec les collègues ou avec leurs familles.

QUESTION N° 3 :

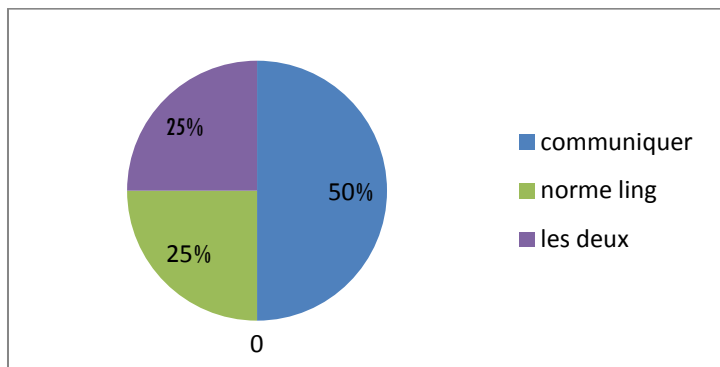
Le français est-il important en Algérie ?



Tous les enseignants sont d'accord pour l'importance de la langue française en Algérie. Ils partagent le même avis que les élèves pour cette langue.

QUESTION N°4 :

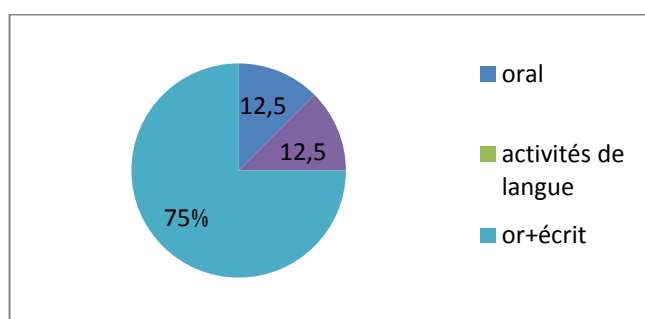
Quels sont les objectifs de l'enseignant du français ?



Les enseignants en majorité choisissent la communication comme leur premier objectif dans l'enseignement du français . Deux sur huit, soit 25% des enseignants ont choisi comme leur unique objectif la bonne maîtrise de la norme, deux sur huit ou 25% ont opté pour les deux objectifs. Les quatre enseignants restant , soit 50%, ont choisi la communication comme leur premier objectif dans l'apprentissage du français, en tolérant les erreurs. Ce dernier résultat nous permet de constater que les enseignants commencent à adopter des nouvelles attitudes dans l'enseignement des langues qui visent à faire acquérir à l'apprenant une compétence communicative, qui place ce dernier au cœur de l'apprentissage.

QUESTION N°5 :

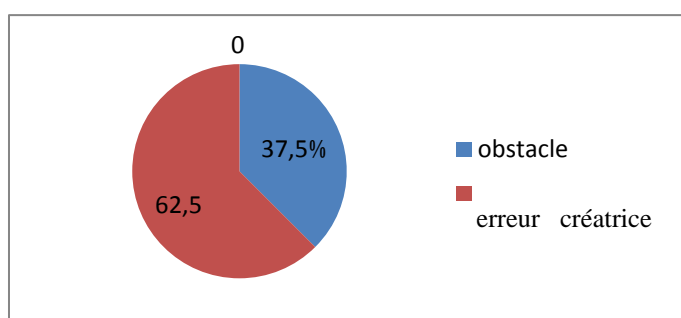
Quelles sont vos activités de prédilection en classe ?



Six enseignants(soit 75%) ont affirmé que les activités menées en classe sont variées entre l'oral et l'écrit . Deux réponses sont différentes, l'une choisit les activités de langue et la dernière la production orale. Nous remarquons que les enseignants donnent de l'importance aux différents types d'activités en classe afin d'aider les apprenants à acquérir des compétences à l'oral et à l'écrit.

QUESTION N° 6 :

Comment envisagez-vous les erreurs de vos élèves ?



Trois (ce qui constitue 37,5% des interrogés) enseignants seulement considèrent l'erreur comme un obstacle qui entrave l'apprentissage, les autres réponses (62,5%) considèrent que l'erreur est un élément créateur dans l'apprentissage de français.

QUESTION N°7 :

Comment traitez-vous les erreurs en classe ?

Concernant le traitement de l'erreur en classe , les réponses des enseignants sont très variées : « avec une norme linguistique », « correction individuelle » , « les signaler aux élèves et les corriger collectivement », « je demande à ses camarades de corriger l'erreur, sinon je la corrige moi-même », « je les signale à l'élève ou bien je les fixe au tableau et je fais la correction avec la participation des élèves », « les corriger oralement ou par des exercices qui renvoient au thème(consolidation, remédiation) » , « à l'écrit : en faisant des exercices de remédiation ; à l'oral : corriger simultanément avec d'autres élèves », « l'erreur est acceptable dans la classe ,l'erreur n'est pas un monstre mais c'est une note créatrice ».

Nous remarquons que toutes les réponses essaient de montrer que l'erreur est acceptée en classe mais la négligence quasiment totale de l'élève qui a commis l'erreur montre que les enseignants méconnaissent le rôle de l'erreur dans l'apprentissage :

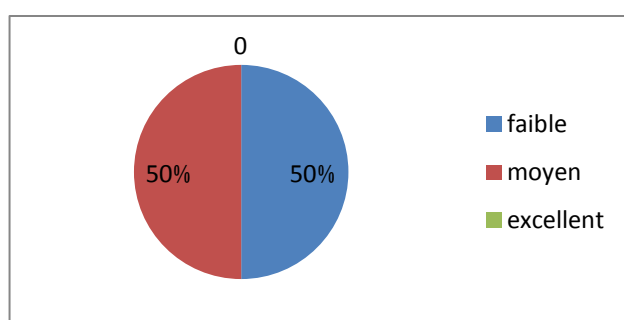
- a) L'élève, auteur de l'erreur, est complètement négligé . Les enseignants ne s'intéressent pas à la source ou la cause de l'erreur, mais à son résultat perceptible .
- b) Le rôle de l'enseignant est primordial, c'est lui qui dirige la tâche , les élèves ne font que suivre ses instructions .
- c) Malgré l'acceptation de l'erreur en classe par la plupart des enseignants, nous constatons qu'ils la traitent différemment.
- d) La formation et le diplôme des enseignants n'a pas un grand rôle dans leur perception du statut de l'erreur.(deux enseignants considèrent l'erreur comme obstacle, l'un est licencié, le deuxième titulaire d'un CAPEF.)

Ce tableau récapitule les données des questions 7 et 6 et nous permet de faire une synthèse de ces réponses :

Sexe	Formation et diplôme	Statut de l'erreur	Traitement de l'erreur
1-F	licence	+	« je les signale à l'élève ou bien je les fixe au tableau, et je fais la correction avec la participation des élèves »
2-M	CAPEF	-	« correction individuelle »
3-F	licence	+	« l'erreur est acceptable dans la classe, l'erreur n'est pas un monstre mais c'est une note créatrice ».
4-F	licence	+	« les signaler aux élèves et les corriger collectivement »
5-F	licence	+	« je demande à ses camarades de corriger l'erreur, sinon je les corrige moi-même .»
6-M	licence	-	« les corriger oralement ou par des exercices qui renvoient au thème(consolidation, remédiation) »
7-F	licence	+	« à l'écrit : en faisant des exercices de remédiation ; à l'oral : corriger simultanément avec d'autres élèves »
8-M	CAPEF	+	« avec une norme linguistique

QUESTION N°8 :

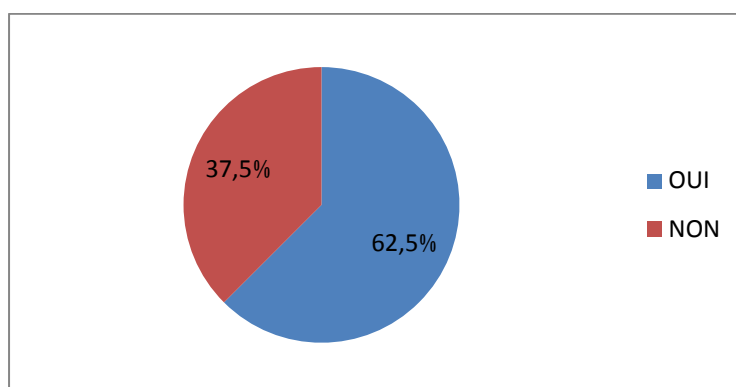
Comment trouvez-vous le niveau général des élèves en français ?



Le niveau d'élèves est entre faible (50%) et moyen (50%). Cela montre que les enseignants ne sont pas satisfaits du rendement de leurs élèves.

QUESTION N°9 :

Est-ce que vous pensez que vos élèves sont assez motivés pour apprendre le français ?



Trois enseignants, soit 37,5% des interrogés, ne trouvent pas que leurs élèves sont motivés pour apprendre le français. Tandis que 62,5% des enseignants pensent que les élèves sont assez motivés pour apprendre cette langue. Nous pensons que les enseignants mesurent la motivation des élèves selon l'engagement de ces derniers dans l'apprentissage, ainsi si l'apprenant ne participe pas dans les différentes activités données par l'enseignant, il peut être démotivé.

2-2-2-Analyse des résultats du questionnaire n°2 :

D'après ce questionnaire, on peut constater que les attitudes des professeurs de français, envers l'erreur, sont les mêmes. Il est vrai que la majorité des enseignants sont sensibles au changement de la place de l'erreur dans l'apprentissage, mais elle est jusqu'à maintenant ambiguë, ceci explique les réponses données à la question n°7, qui montre que les méthodes utilisées pour traiter l'erreur sont toujours celles d'avant qui mettent le point sur la norme.

La communication est prise en considération dans l'apprentissage du français. L'apprentissage du français n'est pas réduit à une simple accumulation des connaissances linguistiques, mais aide aussi à communiquer dans des situations réelles même avec des erreurs, l'essentiel c'est de réussir à transmettre un message dans cette langue à autrui.

L'importance attribuée à la communication explique la tolérance des enseignants pour l'erreur, malgré leur ignorance de son rôle et de son traitement.

L'analyse de ce questionnaire nous a permis aussi de constater que malgré l'acceptation de l'erreur, les enseignants ignorent comment le rendre un outil didactique. Ils

n'arrivent pas à permettre aux apprenants le fait de commettre des erreurs en classe, ce qui peut expliquer la peur de ces derniers de parler en classe, comme nous l'avons déjà constaté dans le questionnaire n°1.

Conclusion :

Les données que nous ont fournies les deux questionnaires nous ont permis de vérifier les hypothèses émises au départ et de mettre en évidence d'une part l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, d'autre part le rôle important de l'erreur comme un facteur qui peut toucher la motivation de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère. Nous avons constaté que la plupart des élèves se voient bien motivés pour apprendre le français, et qu'ils ont des attitudes positives envers le français, cependant, ils évitent de l'utiliser en classe, le lieu propice à l'apprentissage, soit avec le professeur ou avec les autres élèves. Deux causes justifient ce fait, d'abord, la mauvaise perception de leur compétence (41,46% des interrogés affirment qu'ils ne savent pas parler le français) , deuxièmement la peur de l'erreur(26,82% ont peur de commettre les erreurs), nous signalons aussi que l'erreur est fréquente dans les autres réponses (14,63% des élèves voient l'erreur et la peur des moqueries des pairs comme les causes qui les empêchent de parler français en classe.). En générale, la motivation des élèves pour apprendre le français est une motivation intégrative (47,16% des élèves apprennent le français parce qu'ils l'aiment), tandis que elle est instrumentale chez 16,66% des interrogés qui l'apprennent pour obtenir des notes à l'examen. Pour le reste, les deux motivations intégrative et instrumentale coexistent. Les enseignants de leur part soutiennent le fait que les élèves sont motivés d'apprendre le français(62,5% trouvent que les élèves sont assez motivés), mais ils trouvent que le niveau des élèves est entre faible et moyen (50% pour chaque réponse). Ce qui expliquent qu'ils ne sont pas tout à fait satisfaits du niveau général des élèves.

L'erreur de sa part acquiert un statut positif dans les réponses des enseignants (62,5% la considère comme un indice de créativité de la part des élèves.). Cependant, son traitement se diffère d'un enseignant à un autre. En revenant à nos hypothèses de départ, nous trouvons que la manière dont les enseignants traitent les erreurs influence la motivation des apprenants. Nous pouvons la qualifier comme non pertinente et peu efficace, ce qui explique que les élèves évitent d'utiliser le français en classe malgré leur motivation intégrative.

Ainsi nous pouvons dire qu'il ne suffit pas que l'élève soit motivé pour apprendre le français mais, cette motivation doit être soutenue par un feedback positif de l'enseignant envers les erreurs. Ceci nous mène à s'interroger sur le rôle que peut jouer l'enseignant afin d'améliorer la motivation des élèves en classe de français, que nous allons aborder en détail dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 3 :

PROPOSITIONS POUR STIMULER LA MOTIVATION DES APPRENANTS

Introduction :

D'après les résultats que nous avons obtenus dans ce travail, nous avons constaté que les enseignants adoptent une attitude positive de l'erreur, cependant les élèves de leur part, la considèrent comme un facteur négatif qui nuit à leur engagement en classe. Un autre point nous semble important : plus de 48,57% des élèves interrogés affirment qu'ils apprennent le français car ils le désirent, tandis que 02,85% des interrogés considèrent leurs professeurs comme l'unique source de la motivation pour apprendre cette langue.

De ce fait nous pouvons dire que malgré l'acceptation de l'erreur par les enseignants, elle est loin d'être un outil d'apprentissage utilisé en classe de français, au contraire, l'erreur maintient toujours sa conception négative et dépréciative, elle affecte considérablement la perception de l'élève de sa compétence et son engagement en classe. Nous constatons que c'est pour éviter de commettre des erreurs que les élèves s'empêchent de parler en classe.

Les professeurs de leur part ne cherchent pas à déceler le pourquoi de l'erreur mais seulement à la corriger, ce qui peut être expliqué par l'absence de la formation continue de ces derniers, qui est importante car elle leur permet de découvrir différentes approches et d'éviter de corriger de manière systématique les erreurs des apprenants.

Le traitement de l'erreur nous semble un facteur de démotivation pour les élèves (26,82% des élèves indiquent l'erreur comme un facteur qui les empêche d'utiliser le français en classe). En évitant de commettre une bêtise devant le professeur et les camarades, les élèves s'abstiennent de parler en classe. Un autre facteur vient réduire le degré de la motivation chez ces apprenants, c'est qu'ils ont une mauvaise perception de leur compétence (41,46% se voient incompetents lorsqu'il s'agit de parler le français).

Dans ce chapitre nous allons essayer de donner des propositions en relation avec le thème de notre recherche, afin d'aider les enseignants à motiver les apprenants dans leur apprentissage.

R.Viau⁶⁷ affirme que l'enseignant n'est pas le seul responsable de la motivation des élèves, mais il demeure un acteur de premier plan. De sa part B. Galand⁶⁸ trouve que la responsabilité des enseignants porte sur les moyens, et non pas sur les résultats. Il s'agit pour eux de créer un climat favorable pour susciter et soutenir la motivation des élèves. Ainsi, il nous semble important de fournir à l'enseignant des moyens efficaces pour intervenir sur la motivation de ses apprenants. Dans les pages suivantes, nous allons

⁶⁷ R.Viau « La motivation dans l'apprentissage du français » en ligne : www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/.../texteconferencekyoto

⁶⁸ B.Galand, « Se motiver », en ligne : [http://www.cafepedagogique.net/Documents/81_se motiver.ht.m](http://www.cafepedagogique.net/Documents/81_se%20motiver.ht.m)

proposer trois points qui nous semblent importants pour que l'enseignant intervienne positivement sur la dynamique motivationnelle de l'élève :

- 1 - le traitement de l'erreur
- 2- les activités pédagogiques en classe
- 3 - l'évaluation

1- Le traitement de l'erreur :

La correction de l'erreur apparaît comme un facteur très courant de démotivation dans la classe de langue. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur détermine largement le comportement et l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage

P. Bange⁶⁹ distingue deux types de correction de l'erreur : d'une part la correction-injonction, qui exige de l'apprenant de modifier son énoncé dans le sens imposé par la règle grammaticale. De l'autre part, la correction-incitation, qui est bénéfique à l'apprenant car elle l'incite à chercher et à tester de nouvelles hypothèses.

Le choix de l'un de ces types correctifs renvoie au statut de l'erreur, si l'enseignant considère l'erreur comme une hypothèse d'apprenant qui fait partie de son interlangue, il utilise la correction-incitation afin d'inciter l'apprenant à vérifier ses hypothèses et faire évoluer son interlangue. Par contre si l'enseignant voit l'erreur comme une faute qui transgresse la norme établie par les règles de grammaires, il opte systématiquement pour une correction-injonction.

Les hypothèses d'apprenant appartiennent à son savoir procédural, elles sont des éléments constitutifs du système d'interlangue de l'apprenant qui est en perpétuelle édification et modification. Par contre, les règles de grammaire sont plutôt des éléments qui appartiennent au système linguistique de l'enseignant, elles sont conformes à la norme de la langue cible. Ces deux formes de feedback reflètent des conceptions opposées de

l'apprentissage. La première l'envisage comme une formation et vérification d'hypothèse, tandis que la deuxième réduit l'apprentissage à une simple empreinte.

⁶⁹ P.Bange « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992,. URL : <http://aile.revues.org/4875>

De leur côté, E.Chiaho, E.Izquierdo et M.Lestang⁷⁰ insistent sur le rôle important de la formation théorique des enseignants, dans la mesure où elle leur fait découvrir différentes approches et stratégies d'enseignement afin d'éviter de corriger de façon systématique les erreurs des apprenants. Elles indiquent que les erreurs sont soit dues à l'influence de la langue maternelle et sont donc le fruit de la nativisation (l'apprenant analyse les données de la L2 selon des critères propres à la langue 1), soit elles peuvent résulter de la simplification des règles de L2.

Ces chercheurs constatent que les enseignants traitent l'erreur selon deux modalités différentes. Dans la première, il s'agit d'une correction inadaptée ou peu efficace. Dans la seconde il s'agit d'une reprise pertinente. Elles proposent ce tableau⁷¹ qui présente quelques exemples de reprises pertinentes et de correction peu efficaces dans le cadre de la production orale et de la production écrite.

Activités (de communication langagière)	Reprises pertinentes	Corrections peu efficaces
Production orale	<ul style="list-style-type: none"> - Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant. - Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production. - S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble. - Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes. - Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur : proposer à chaque apprenant de - - 	<ul style="list-style-type: none"> - Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production. - Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation

⁷⁰ E.Chiaho, E.Izquierdo et M.Lestang « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *cahier de l'APLIUT, en ligne* ; Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, URL : <http://apliut.revues.org/105> ; DOI :

⁷¹ Idem.

	- réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s).	
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence certaines productions non conformes (mais laisser l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire). - Mettre en évidence les progrès réalisés par l'apprenant (soit par un code : l'enseignant signale par un plus les éléments positifs, soit par une appréciation ou des encouragements oraux). - Proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant. Ne pas tenir compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu (valable également pour la production orale). 	<ul style="list-style-type: none"> - Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s). - Rendre des copies entièrement raturées de rouge. - Mettre en évidence uniquement les productions non conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants.

2- Les activités pédagogiques :

R.Viau⁷² considère les activités de classe comme un moyen qui permet à l'enseignant d'intervenir pour augmenter la motivation de ses élèves. Il distingue deux types d'activité qui demandent de l'apprenant un engagement cognitif : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage.

Ces deux activités se distinguent par le rôle que l'enseignant et l'élève doivent y jouer. Les activités d'enseignement visent à permettre à l'enseignant de communiquer un savoir à ses élèves. Son rôle est primordial puisque c'est lui qui communique l'information aux apprenants. L'exposé est l'activité d'enseignement la plus utilisée en classe.

De leur part les activités d'apprentissages insistent sur le rôle de l'apprenant, celui-ci est l'acteur principal dans ces activités, il ne reçoit pas seulement les informations, mais il les utilise aussi pour résoudre les problèmes et les exercices proposés par l'enseignant. Ces activités d'apprentissage⁷³ peuvent être rattachées directement à des activités d'enseignement, comme dans les brefs exercices qui demandent à l'élève d'appliquer une règle de grammaire ou d'orthographe. Il existe un autre type d'activités d'apprentissage, qui demandent de l'élève une démarche plus élaborée et approfondie et qui l'obligent à utiliser

⁷²R.Viau (2007) « la motivation en contexte scolaire ».de boeck.4^e édition, p,13

⁷³idem,p127,139

un ensemble de connaissances afin de résoudre un problème ou réaliser un projet. Les exercices individuels ou en équipe, les projets de classe sont des activités d'apprentissage utilisées par les professeurs. Pour susciter la motivation de l'élève une activité d'apprentissage doit⁷⁴ :

•*être signifiante aux yeux de l'élève :*

Pour que l'activité soit signifiante aux yeux de l'apprenant, elle doit satisfaire à ses besoins, répondre à ses désirs et tenir compte de ses projets professionnels. Si l'enseignant réussit à donner un sens aux activités d'apprentissage, il pourra améliorer la perception de la valeur de l'activité de l'apprenant. L'enseignant peut proposer des activités qui sont en relation avec la culture des apprenants: raconter un événement comme « la cueillette des olives » qui est connu par tous les apprenants vivant dans un milieu rural, peut les motiver considérablement car ils arrivent de raconter leurs expériences personnelles en français. De même parler de ses projets d'avenir, comme la profession qu'il désire exercer contribuer à valoriser son apprentissage.

•*être diversifiée et s'intégrer aux autres activités :*

L'enseignant est appelé à multiplier les tâches à accomplir durant la même activité, il doit aussi varier ses activités en évitant de les répéter chaque cours. De plus les activités doivent s'inscrire dans une séquence logique dans laquelle les apprenants aperçoivent l'utilité de chacune de ces activités. Prenons l'exemple d'une situation d'intégration qui a comme objectif la rédaction d'un texte argumentatif par l'apprenant, l'enseignant doit lui fournir d'avance les outils adéquats pour la réaliser, ainsi durant la séquence proposée, les apprenants apprennent d'abord ; les verbes d'opinion, les connecteurs logiques, l'emploi du subjonctif, ainsi ces derniers constatent que chaque activité est en relation avec celle qui précède et celle qui suivra.

•*représenter un défi pour lui :*

Les activités d'apprentissages ne doivent ennuyer l'apprenant. Celui-ci peut fortement abandonner une activité qui lui paraît si difficile, car il se sent incapable de l'accomplir. De même si l'activité est trop facile, puisque il se voit capable de la réaliser sans effort.

⁷⁴R. Viau, op.cit..

L'enseignant doit mettre ses apprenants devant un défi afin de les stimuler et de les encourager à travailler, dans la classe de français, l'enseignant a plusieurs activités qui peuvent assurer cette condition, comme le débat. L'enseignant peut proposer aux apprenants d'assimiler les débats diffusés à la télévision, en défendant une cause comme par exemple le problème du travail des enfants. Ce genre d'activités motive beaucoup les apprenants car il les met dans des situations de communication très proches de la réalité vécue, où ils doivent planifier et organiser leurs discours, choisir les questions et les arguments proposés, et fixer le rôle de chacun d'eux.

•*être authentique :*

Il est intéressant que les apprenants puissent donner réponses qui reflètent sa personnalité, il faut l'encourager à donner de réponses qui se rattachent à lui et non pas à satisfaire son enseignant. Si par exemple dans une activité de l'écrit, le thème porte sur les différents métiers, il sera bien de laisser le choix à l'apprenant de parler du métier qu'il désire exercer à l'avenir, que de lui imposer un métier fixé par l'enseignant à toute la classe.

•*exiger de sa part un engagement cognitif :*

Pour qu'une activité amène un apprenant à améliorer la perception de sa compétence, elle doit être exigeante sur le plan cognitif, autrement dit, si cette activité lui demande de déployer des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et qu'il parvient à la réaliser, il aura certainement une meilleure perception de sa compétence. Si l'élève arrive à rédiger un texte argumentatif pour faire connaître à ses camarades de classe les méfaits du tabac, il doit organiser ses arguments d'une manière logique et pertinente afin de les convaincre. Ce travail l'oblige à utiliser plusieurs stratégies d'apprentissage : faire un plan, consultation des documents, etc.

•*le responsabiliser en lui permettant de faire un choix :*

Afin de donner à l'apprenant la possibilité de contrôler son apprentissage, il faut lui offrir l'occasion de faire des choix. Mettre l'apprenant en face de ses décisions le responsabilise et améliore sa perception de soi et de sa compétence. Citons l'exemple d'une activité qui demande à l'élève de proposer et de faire un choix : lors de la négociation de leur projet, les apprenants doivent choisir le thème de leur projet ainsi que la démarche suivie et la documentation utilisée, c'est à eux de faire un plan de travail et une feuille de route afin de réaliser leur projet, le professeur n'a pas le droit d'intervenir ou d'influencer leur choix.

•*lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres élèves :*

L'apprentissage coopératif incite les apprenants à s'interagir et à travailler ensemble dans une atmosphère de collaboration, ce qui les encourage s'engager et persévérer. Prenons la coopération des apprenants lors de la réalisation d'un travail de groupe, en échangeant des propositions, chaque apprenant va sentir qu'il est capable de contribuer dans la réalisation du projet, ce qui va les motiver, car il améliore la perception de leur compétence et de leur capacité de contrôler leur apprentissage.

•*avoir un caractère interdisciplinaire :*

En proposant ces activités aux apprenants, il est souhaitable que l'enseignant ne se base pas seulement sur la matière du cours et qu'il touche au moins deux domaines de connaissances. Si par exemple, les apprenants doivent réaliser un projet de classe sur la vie des abeilles en français, ils sont obligés de mettre à profit leurs connaissances en sciences naturelles qui parlent de ce thème. Montrer à l'apprenant qu'il peut utiliser différentes disciplines scolaires pour réaliser une tâche, va le motiver sûrement car d'une part il s'aperçoit de l'importance de toutes les matières scolaires enseignées à l'école, d'autre part, il se prépare à la vie professionnelle où il doit mobiliser plusieurs types de connaissances pour résoudre un problème.

•*comporte des consignes claires :*

Pour ne pas se démotiver, l'apprenant ne doit pas se heurter à des consignes ambiguës ou confuses qui contribuent à augmenter son anxiété, ainsi l'enseignant doit donner des consignes compréhensibles et directes.

•*se dérouler sur une période de temps suffisant :*

Le temps consacré à une activité doit respecter la difficulté de la tâche proposée, il ne faut pas presser l'apprenant à résoudre un problème qui lui demande du temps sous prétexte que le cours termine bientôt. Par exemple si dans une situation d'intégration, l'enseignant lui propose d'écrire un conte, il faut que l'apprenant ait du temps suffisant pour mobiliser ses acquis afin de réussir dans son travail, ainsi la rédaction d'un texte prendra plus de temps(deux ou trois cours),qu'une activité de conjugaison ou de grammaire, car elle lui demande d'utiliser beaucoup de stratégies(faire un plan, respecter le genre du texte : narratif, respecter la forme du texte :les trois situations du conte, l'emploi du vocabulaire du merveilleux, etc.) avant d'obtenir la version finale de son texte.

3- L'évaluation :

Michel Barlow affirme que :

« aucune parole n'a plus de poids sans doute que celle qui concerne l'évaluation. Parole créatrice ou destructrice, l'évaluation familiale ou scolaire renvoie au jeune une image de lui-même qui le construit ou le met en pièce, qui l'oriente vers un bel avenir, ou au contraire, au sens propre, le déroute ou le désoriente. »⁷⁵

Loin d'être une simple note qui étiquette le travail de l'élève, l'évaluation est un acte de communication par lequel l'enseignant transmet un message à son élève dans le but de l'informer sur lui-même. De son côté, l'élève décrypte ce message et forme sa perception de soi en tant qu'élève à travers le jugement de son enseignant. Ce jugement a des retombées directes sur l'apprentissage de l'élève y compris sa motivation pour apprendre. En effet, l'évaluation est un élément clé dans la motivation. La note ou l'appréciation que l'enseignant attribue à son élève aura sûrement un poids sur l'engagement de celui-ci dans les activités scolaires.

Généralement, l'influence de l'évaluation est due à la perception que l'élève et l'enseignant ont de l'évaluation. Le rôle de celle-ci au sein de la vie scolaire et de l'apprentissage est mesuré selon les pratiques pédagogiques suivies en classe. Un élève qui considère l'évaluation comme une épreuve qui vise à le classer par rapport aux autres camarades, montre un sentiment d'anxiété lors de l'évaluation, ce qui nuit à sa concentration. Par contre une évaluation qui se marque comme une étape de l'apprentissage, encourage l'élève à s'engager dans la tâche scolaire, car elle cherche à informer l'élève de son état d'apprentissage en lui fournissant des indicateurs sur son progrès et sur ses lacunes.

De leur côté, les enseignants prétendent que l'évaluation est un moyen au service du progrès de l'élève et que c'est un stimulus qui crée un environnement de compétition en classe, en encourageant les élèves à s'engager dans la vie scolaire. Malheureusement, cette perception de l'évaluation n'est pas toujours la meilleure pour le dynamique motivationnelle de l'élève. L'évaluation sommative-normative persiste toujours dans les pratiques pédagogiques des enseignants, loin d'être un outil d'apprentissage pour l'élève, elle paraît comme une fin en soi. En effet, elle ne s'intéresse pas au cheminement de l'apprenant dans

⁷⁵ M. Barlow (1992) « *L'évaluation scolaire : Décoder son langage* », Chronique sociale, collection : L'essentiel , p.185.

son apprentissage, mais elle cherche tout simplement des produits finis (devoirs, examens). En cherchant à classer et sélectionner les bons des mauvais élèves, l'évaluation sommative néglige les difficultés rencontrées par l'élève dans

son apprentissage, de ce fait, l'erreur est gravissime, c'est une source de découragement et d'anxiété qui peut fortement nuire à sa concentration au moment de l'évaluation.

L'évaluation sommative est souvent négative car au lieu de souligner les points positifs sur lesquels l'élève peut s'appuyer dans son apprentissage, les enseignants ne trouvent leur plaisir qu'en marquant les erreurs et les manques de l'élève. Cette attitude fortement hostile vis-à-vis de l'erreur induit chez l'élève un sentiment d'insécurité et l'empêche de s'engager dans son apprentissage.

Un feedback positif de l'enseignant peut motiver l'apprenant et valoriser sa perception de soi. Il est souhaitable d'amener l'élève à voir l'évaluation comme un moment de réalisation de soi, où il trouve du plaisir à chercher la réponse correcte. Arriver à ce stade dans l'apprentissage, demande que les deux partenaires du contrat didactique changent leur perception de l'évaluation.

On peut trouver cette nouvelle image de l'évaluation dans l'évaluation formative, où la tâche principale de l'enseignant est d'informer l'apprenant sur ses lacunes et ses propres progrès afin de l'aider à avancer avec confiance dans son apprentissage. Ainsi, l'enseignant accepte l'élève comme un être indépendant et autonome, y compris ses erreurs et sa façon d'apprendre. Pour créer une telle relation de confiance réciproque, l'enseignant est obligé de changer son attitude à l'égard de l'erreur et de la voir autrement. Tardif explique ce nouveau statut de l'erreur dans l'évaluation ainsi :

« Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées. »⁷⁶

Les enseignants peuvent élaborer leurs stratégies d'évaluation en se basant sur trois principes⁷⁷ :

- Faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme « des fautes pénalisantes », mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage. L'enseignant doit créer un climat de confiance en classe, afin de permettre aux apprenants de faire des erreurs sans pour autant être jugés et se sentir coupables.

⁷⁶ Cité par R.Viau « L'évaluation source de motivation ou de démotivation » en ligne :<http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

⁷⁷ Idem.

- Donner l'occasion à l'élève de connaître ses lacunes et ses points forts, ainsi que les progrès qu'il a accomplis dans son apprentissage. L'évaluation ne se limite pas à repérer les fautes de l'élève, mais elle doit aussi tenir compte du progrès réalisé. En corrigeant un texte l'enseignant ne doit pas seulement mentionner les erreurs, mais aussi il doit souligner les tâches réussies dans ce texte (les accords réussis, les phrases bien écrites, etc.)

- Donner à l'élève des outils qu'ils lui permettent de s'autoévaluer. L'autoévaluation⁷⁸ est une stratégie utilisée par l'apprenant afin d'évaluer les apprentissages qu'il a fait en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés. L'enseignant doit expliquer à l'élève que l'évaluation fait partie des différentes tâches qu'il doit accomplir et lui laisser le temps de le faire après chaque activité d'apprentissage. De plus il doit lui donner les outils adéquats pour s'autoévaluer. Par exemple avant de commencer la rédaction d'un texte narratif comme « le conte », les apprenants et le professeur fixent les critères de réussite de cette activité : l'emploi du temps de la narration, utilisation d'une formule d'ouverture, d'une formule de clôture, l'introduction d'un élément modificateur, etc. Cette grille d'autoévaluation permet à l'apprenant de prendre recul de son texte, de le relire et de le corriger avant de le présenter à l'enseignant.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons abordé trois points qui nous paraissent importants pour motiver les apprenants à apprendre le français. La manière selon laquelle l'enseignant traite l'erreur dépend de sa perception de ceci. Appréciée ou dépréciée, l'erreur est un phénomène inévitable de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi les enseignants doivent enrichir leur « *valise pédagogique* »⁷⁹ en cherchant les meilleures méthodes d'enseignement qui font de l'erreur un outil didactique en classe. Les activités pédagogiques permettent aussi à l'enseignant de motiver les apprenants, mais il lui reste à assurer certaines conditions déjà citées dans ce chapitre. Le dernier point concerne l'évaluation, cette pratique scolaire largement utilisée par les enseignants influencent directement la perception que l'apprenant a de sa compétence, ne doit pas être un moyen de sanction ou de stigmatisation, mais plutôt un moyen d'information sur le stade d'apprentissage atteint par l'apprenant.

⁷⁸ R.Viau, *op.ct*, p86

⁷⁹ cité par E.Chiaho, E.Izquierdo et M.Lestang, *op.ct*

CONCLUSION GENERALE

Dans le présent travail, nous avons comme objectif de voir la relation qui existe entre la motivation des élèves pour apprendre le français et le traitement de l'erreur mené par les enseignants dans une zone rurale. Nous avons réparti notre recherche en trois grands chapitres, le premier chapitre qui comporte deux sections, la motivation et l'erreur, qui constituent le fondement théorique de notre recherche. Dans la section « **motivation** », nous avons exposé les indicateurs et les déterminants de la motivation scolaire selon une perspective sociocognitive, ensuite et afin d'approfondir notre travail, nous avons étudié la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, en exposant le modèle de Trambly et Gardner, ce modèle nous a permis de voir les différents facteurs qui influencent la motivation d'un apprenant pour apprendre une langue étrangère, ce modèle s'articule sur deux axes : premièrement les antécédents motivationnels qui sont présentés par six variables qui sont : les buts, la valeur, l'efficacité propre, les attitudes langagières, les attributions causales et la dominance de la langue française, deuxièmement le comportement motivationnel qui est observable à travers l'effort, la persistance et l'attention de l'apprenant.

Dans la section « **erreur** », nous avons présenté l'erreur en se référant à deux grandes notions : l'interférence, et l'interlangue. Le statut de l'erreur a connu des mutations considérables qui ont contribué à l'accepter comme un outil d'apprentissage actuellement. Nous avons mis le point sur la notion de l'interlangue, qui nous semble très importante car elle intègre l'erreur dans le processus d'apprentissage et la considère comme un élément normal dans l'apprentissage.

Dans le deuxième chapitre nous avons présenté les deux questionnaires et leurs résultats. Cette enquête nous a permis de vérifier les hypothèses de notre travail, et de voir que l'erreur peut motiver ou démotiver l'apprenant selon la méthode de son traitement.

Le dernier chapitre vient pour répondre aux besoins des enseignants afin de les doter par des outils qui leur permettent d'intervenir en classe pour améliorer la motivation des apprenants. Nous avons proposé trois voies d'intervention : les méthodes de traitement de l'erreur, les activités pédagogiques, et l'évaluation.

En guise de conclusion, nous pensons que motiver un apprenant à apprendre une langue étrangère n'est pas une mission facile pour les enseignants, car cela demande d'inciter l'apprenant à jouer un grand rôle dans son apprentissage, de lui faire confiance et d'accepter

ses échecs comme ses réussites. Ainsi l'erreur commise par lui doit être considérée comme un outil pour apprendre et non pas un indice de son incompétence.

Les résultats de ce travail nous mènent à poser d'autres questions qui méritent l'attention des chercheurs et des spécialistes : Comment motiver les élèves algériens à apprendre une langue étrangère, surtout quand il existe un grand décalage entre son environnement socio-culturel et cette langue ? Est-ce que la motivation de l'enseignant pour enseigner cette langue est importante pour la réussite de celui-ci dans son travail ? Comment peut-on traiter les erreurs des apprenants sans les démotiver ?

Toutes ces questions qui nous paraissent légitimes peuvent ouvrir d'autres voies aux didacticiens afin de répondre aux besoins des différents partenaires qui s'intéressent à l'apprentissage des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- ASTOLFI, J.P (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris.
- BARLOW, M. (1992) « *L'évaluation scolaire : Décoder son langage* », Chronique sociale, collection : L'essentiel.
- COURTILLON, J. (2003) « *Elaborer un cours de FLE* », Hachette, collec. F.Nouvelle formule, Paris,
- CORMON, F. (1992), *L'enseignement des langues, théories et exercices pratiques* », Chronique sociale, collection synthèse, Paris.
- FIARD, J. et AURIAC, E. (2005), *L'erreur à l'école : Petite didactique sur l'erreur*, L'Harmattan, Paris.
- GUY F., (1985) *Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de système d'apprentissage* », Office des publications universitaires, Alger.
- HOTYAT F. et DELEPINE-MESSE, D. (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Nathan, Paris.
- MARQUILLO LARRUY, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE international, collection : Didactique des langues étrangères, Paris.
- REUTER, Y., COHEN, A. DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. LAHANIER-REUTER, D. (2008), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Ed. DELTA. De Boeck, Liban
- VIAU R., (2007), *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Canada

Mémoires et thèses :

- BURKHARDT E., « *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue : Etude de cas spécifique des adultes migrants en Centre Social.* »
consulté le 10/04/2008
en ligne : http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/these/lyon2/2004/burkhardt_e/html/sdx/...
- MAUCHAND P., « *Motivation sous incertitude : Etude de l'influence de l'heuristique d'ancrage et d'ajustement sur les cognitions, le comportement et la performance* » université Lumière-Lyon2 (2001), consulté le 25/08/2009
en ligne theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=370&action=pdf.
- KRSEL Khem Tran, « *La motivation d'étudiants cambodgiens pour l'apprentissage du français.* » Faculté des sciences de l'éducation, université de Moncton, Canada, mars 1999

Consulté le 16/08/2008

En ligne ; <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/MQ37851.pdf>

- OLAH CH., « Développement de l'expression orale chez de apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur ». Université Lumière-Lyon(2005)

consulté le 12 /04/2008. En ligne :

theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=793&action=pdf

Articles :

-MARIKO, H(2005). « La notion de représentation en didactique des langues », *in Enseignement du français au Japon*, n°33

-TIRVASSEN,R « Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme :Quel usage effectuer du terme d'interférence ? » *in Glottopol,n°2,juillet2003.*

Les sites Internet :

- AUER P., « Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2 »

consulté le 14/02/2008. En ligne :

http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4472/pdf/Auer_Le_transfert_comme.pdf

- AXELL K., « L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère : la langue française dans un contexte scolaire »

consulté le 20/08/2008. En ligne :

[Inu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01](http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01)

- BANGE P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère.*

Consulté le 20/09/2012.En ligne

URL : <http://aile.revues.org/4875>

-BARBEAU, D. « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires » *in Pédagogie collégiale*, sept. 1991 Vol.5,n°1.P19

Consulté 25/08/2008. En ligne

[www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau,%20Denise%20\(05,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/.../Barbeau,%20Denise%20(05,1).pdf)

-BARBEAU, D. « La motivation scolaire » *in Pédagogie collégiale*,7,no1,oct,1993,p20-27

Consulté le 25/08/2008. En ligne :

www.cvm.qc.ca/.../Motivation%20scolaire/Barbeau,%20Denise%20

- BARBEAU, D., MONTINI, A. et ROY C., « Comment favoriser la motivation scolaire »
in *Pédagogie collégiale*, oct.1997.Vol.11n°1.P10
consulté le :25/08/2008. En ligne :
[www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/.../Barbeau%20et%20autres%20\(11,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/.../Barbeau%20et%20autres%20(11,1).pdf)
- BEGIN, CH. « Le rôle de l'attention et de la concentration dans les études »
consulté le 25/07/2008. En ligne :
[www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Bégin.../Bégin,%20Christian%20\(05,3\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Bégin.../Bégin,%20Christian%20(05,3).pdf)
- BENSALAH, B. et GUERID Kh., « L'impact du milieu extra scolaire dans
l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire .
Consulté le 14/07/2012. En ligne :
ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/bachir_bensalah.pdf
- CASTELLOTTI, V. et MOORE ,D. « Représentations sociales des langues et
enseignement »
consulté le 01/09/2009. En ligne :
www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf
- CHIAHO, E. , IZQUIERDO, E. et LESTANG, M. « Le traitement de l'erreur et la notion de
progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *cahier de l'APLIUT*,
Consulté le 11/09/2012. En ligne :
Vol. Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, URL :
<http://apliut.revues.org/105> ; DOI :
- CORDER ,S.Pit. «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs »
Consulté le 16/09/2009. En ligne :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834
- CORDER ,S.Pit. « Que signifient les erreurs des apprenants »
Consulté le 16/09/2009. En ligne :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
- DEBYSER, F. « La linguistique contrastive et les interférences »
consulté le 16/09/2009. En ligne :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527
- DEMIRTAS, L. et GÜMÜS H., «De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour
améliorer la production écrite en FLE »
consulté le :25/03/2012. En ligne :
ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/lokman.pdf
- DESOUTTER , C« Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des
langues étrangères ?» Université de Bergame consulté le 30/09/2012 .En ligne :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/desoutter.pdf>

- FRAUENFELDER U., ;NOYAU C, PERDU C., et PORQUIER R.,
« Connaissance en langue étrangère »
Consulté le 20/10/2009. En ligne :
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1837

- FAVR ,D.,« Conception de l'erreur et rupture épistémologique »
consulté 30/08/2008 . En ligne :
www.persee.fr/web/revues/.../rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234

- GALAND, B. et VANLEDE, M. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation :quel rôle joue-t-il ?D'où vient-il ?Comment intervenir ? »
consulté le : 28/08/2008.
en ligne : <http://books.google.dz/books?id=CFa76DRh0Z8C&pg=PA93&lpg=PA93&dq=Bouffard-Bouchard+et+Pinard+;B.Galand+et+M.Vanlede&source=bl&ots=IloAVMeEps&sig=fJ6vwB90HyK6paMID2rO4feapPY&hl=fr#v=onepage&q=Bouffard-Bouchard%20et%20Pinard%20%3BB.Galand%20et%20M.Vanlede&f=false>

- HASANAT M., « Acquisition d'une langue seconde :Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabes-français ». Consulté le 25/09/2010. En ligne :
ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeArabe4/hasanat.pdf

- L.SAINT PIERRE, L.LAFORTUNE, « Intervenir sur la métacognition et l'effectivité » in *Pédagogie collégiale*. Vol.8,n°4,mai1995
consulté le 15/08/2008. En ligne :
[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lafortune,%20Louise/Lafortune-StPierre%20\(08,4\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lafortune,%20Louise/Lafortune-StPierre%20(08,4).pdf)

- REUTER, Y. « pour une autre pratique de l'erreur »
consulté 13/04/2008. En ligne :
www.pratiques-cresef.com/cres06q1.htm

- VIAU, R. : « La motivation dans l'apprentissage de français »
consulté le 09novembre2010. En ligne :
www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/.../texteconferencekyoto

- VIAU, R. « L'évaluation source de motivation ou de démotivation? »
consulté le 25/03/2012. En ligne :
<http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>

- VIAU, R. « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves »
consulté 8/8/2006. En ligne :
http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/livres_et_articles/des_conditions_a_respecter_pour_susciter_la_motivation_des_eleves.pdf

ANNEXES

Questionnaire n°1

Élève

-Age :

-Sexe :

F

M

-Domicile :

à Tamalous

à Bin-Elouidène

-Professions des parents

Père :

Mère :

1-Utilises-tu le français en dehors de l'école ?

oui

non

2-Regardes-tu des chaînes françaises ?

oui

non

3- Pour toi, le français est-il important en Algérie ?

oui

non

4-Aimes-tu apprendre le français ?

oui

non

5-Pourquoi apprends-tu le français ?

je suis obligé(e) ,pour l'examen

j'aime cette langue

6- Est-ce que tu es motivé(e) pour apprendre le français ?

oui

non

7- Si tu es motivé(e) pour apprendre le français, qui t'encourage souvent ?

ma famille

mes professeurs

par moi-même

8-En quelle langue parles-tu au cours de français

a- avec ton professeur

Français langue maternelle « arabe algérien »

b- avec tes camarades

Français langue maternelle « arabe algérien »

9 -Si tu n'utilises pas le français en classe, pourquoi ?

- Je ne sais pas parler le français.

- J'ai peur de commettre une erreur devant le professeur.

- J'ai peur des moqueries des autres .

Questionnaire n°2

Professeur

-Age

-Sexe

F

M

-Région

-Diplômes et formations

-Depuis quand, exercez-vous ce métier ?

1-Utilisez-vous le français en dehors de l'école ?

oui

non

2-Avec qui ?

collègues

la famille

d'autres

3- Le français est-il important, en Algérie?

Oui

non

4-Pour vous quels sont les objectifs de l'enseignant de français ?

- Amener l'élève à communiquer dans cette langue, même avec des fautes

-Armer l'élève par une bonne maîtrise linguistique de la langue en question

5-Quelles sont vos activités de prédilection en classe ?

Les activités orales

les productions écrites

les activités de langue

6-Comment envisagez-vous les erreurs de vos élèves ?

des obstacles

des erreurs créatrices

7-Comment traitez-vous les erreurs en classe ?

.....
.....
.....
.....

8-Comment trouvez-vous le niveau de vos élèves en français ?

Faible

moyen

excellent

9- Est-ce que vous pensez que vos élèves sont assez motivés pour apprendre le français ?

Oui

non