

La correction des erreurs pendant la classe – facteur de progrès scolaire

Drd. Mirela SOCOL (PISALTU)
Universitatea „Ovidius”, Constanța

Résumé : *Les chiffres alarmants sur l'échec et l'abandon scolaire exigent, de la part des enseignants, une préoccupation à part afin de trouver de nouvelles solutions pour créer et maintenir un climat rassurant dans la classe, pour encourager les apprenants à donner le meilleur d'eux-mêmes.*

L'une des solutions serait le changement de l'attitude face à l'erreur potentielle en classe. L'enseignant de nos jours ne se limite plus à corriger les erreurs, il s'efforce à construire et transmettre, chez ses apprenants, une attitude positive sur l'erreur, en la considérant une partie intégrante de la progression scolaire car „participer activement à un apprentissage nécessite de savoir prendre des risques et d'accepter de tâtonner et de se tromper [Mokadem, M., 2016 : 15].

Dans cet article, nous allons analyser les stratégies employées par l'enseignant dans la correction des erreurs pendant le cours. A partir d'un corpus formé d'enregistrements de cours de PLE recueillis dans des classes de la ville de Constanta, nous allons examiner ces stratégies de correction dans le discours didactique oral, afin de définir cette pratique didactique comme l'une des constantes du discours professoral en classe de langue.

Mots-clés : *climat rassurant, stratégie, correction des erreurs, compréhension, progrès*

1. Introduction

Le changement continu de la société représente un véritable défi pour les enseignants dans leurs efforts de construire, en classe, un espace de l'échange authentique et de la collaboration. Pour faire avancer son apprentissage, l'élève a toujours besoin d'une validation externe. Ainsi, l'enseignant, en tant qu'adulte, plus compétent, doit trouver les moyens les

plus adéquats pour lui satisfaire ce besoin naturel. Comment ? Par une évaluation positive, par des encouragements, par certaines manières de correction des erreurs.

À l'égard des nouvelles stratégies évaluatives, les didacticiens recommandent aux enseignants :

- de situer la correction comme acte pédagogique, c'est-à-dire de planifier, de faire apprendre, d'évaluer et de corriger en fonction des objectifs (par rétroaction ou par notation) ;
- de pratiquer surtout la rétroaction, qui contribue à l'apprentissage, favorise la motivation et encourage la persévérance.

À partir de l'analyse d'un corpus d'interactions en classe de français langue étrangère, dans cet article, nous nous proposons d'identifier le rôle de la correction des erreurs dans le processus de feed-back et de classer les types de correction des erreurs en classe, selon certains critères.

Notre corpus contient la transcription de l'enregistrement audio de 20 cours de dix enseignants de Constanta, considérés *modèles* par leurs pairs, au total – 1000 minutes. Les élèves ont entre 12-18 ans, niveau A2-B1.

2. Cadre théorique

Le statut de l'erreur en classe

Dans les pratiques pédagogiques traditionnelles, les erreurs et les fautes désignaient presque la même chose. Une difficulté, une ignorance, une „errance”, une hésitation dans l'apprentissage, bref – quelque chose qu'il faudrait éliminer, réparer. En termes d'efficacité, elles constituaient les bases de toute évaluation et leur présence conduisait même à une sanction.

En réalité, la littérature de spécialité fait distinction entre les deux termes. Ainsi, si l'erreur (dont le sens étymologique est „errer çà et là”) représente une méprise, une action inconsidérée, voire regrettable, un défaut de jugement ou d'appréciation, la faute désigne un manquement à une règle (morale, scientifique, artistique), à une norme (du latin *falsus*, faux).

Le plus souvent, l'erreur est commise de façon involontaire, tandis que la faute implique la responsabilité, la culpabilité de son auteur. Pour cette raison, le modèle pédagogique actuel manifeste la préférence pour le terme d'*erreur*, qui semble plus neutre ou moins négatif que celui de *faute*.

Au long du temps, le statut de l'erreur dans l'enseignement a beaucoup changé. Ainsi, dans le modèle transmissif, l'erreur était considérée une faute du côté des élèves, suivie d'une sanction. Du côté de l'enseignant, elle était jugée comme un échec de son travail.

Ensuite, pour le modèle comportementaliste, l'erreur devient un „bogue”, un dysfonctionnement dans la stratégie adoptée, qui demande de réenvisager les étapes de l'apprentissage.

Avec le modèle constructiviste, le statut de l'erreur change beaucoup, elle devenant une partie intégrante de la démarche scientifique, car tout

parcours d'apprentissage suppose des tâtonnements, des hésitations, des difficultés, des détours.

Dans le domaine de la didactique, l'erreur est maintenant considérée constructive et formatrice, l'école devenant le lieu où on a le droit à l'erreur. On parle aussi de „la pédagogie de l'erreur” ou „la pédagogie de l'essai”, où l'erreur devient le ressort de la formation intellectuelle des apprenants.

Types d'erreurs en classe

En analysant les erreurs commises en classe, les didacticiens ont essayé de les regrouper, d'en faire des typologies (en fonction de certains critères), accompagnées par une série de propositions de remédiations, dans le travail de l'apprenant, aussi comme dans les interventions de l'enseignant :

Nous allons prendre comme exemple la typologie des erreurs en fonction de leurs origines, proposée par Jean-Pierre Astolfi [1997 : 96-97], qui nous semble très détaillée et qui nous aidera dans nos analyses sur le corpus:

- 1) erreurs relevant de la compréhension des consignes;
- 2) erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique;
- 3) erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves;
- 4) erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles;
- 5) erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves;
- 6) erreurs dues à une surcharge cognitive;
- 7) erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline;
- 8) erreurs résultant de la complexité propre du contenu.

En ce qui concerne la classe de langue, où l'élève fait inévitablement beaucoup d'erreurs pendant le long processus d'apprentissage, la typologie traditionnelle en distingue trois groupes, selon leur champ de manifestation :

- 1) erreurs de phonétique ;
- 2) erreurs graphiques ;
- 3) erreurs de règles.

La juste question qui se pose vise la nécessité de la correction. Certes, il faut corriger les erreurs, mais quand et comment le faire? Dans ce qui suit, nous allons essayer de trouver des réponses dans les pratiques de classe enregistrées.

3. Pratiques de classe

La correction des erreurs en classe FLE

En classe de français langue étrangère, on a beaucoup d'interventions afin de corriger les erreurs, la plupart venant de la part de l'enseignant, mais on encourage aussi des corrections entre les collègues et des autocorrections.

Dans les interactions orales, l'enseignant observe toutes sortes d'erreurs: de vocabulaire, de prononciation, de grammaire, de topique. En fonction des objectifs suivis, il doit faire un choix entre corriger immédiatement et complètement ou laisser les apprenants faire des erreurs.

En analysant les productions écrites des apprenants, l'enseignant repère et souligne des erreurs au niveau de la grammaire, au niveau de l'orthographe, dans le choix de vocabulaire, dans la topique de la phrase ou dans la cohésion d'un texte. Là aussi il a plusieurs possibilités d'agir : soit corriger chaque erreur, soit souligner les erreurs et demander aux apprenants de corriger eux-mêmes, selon les indices fournis sur le type d'erreurs commises, soit donner une impression globale de notation.

Quant aux erreurs commises dans l'écrit au tableau, en général, leur correction est faite surtout par les apprenants, mais celles du cahier, des affiches, des portefeuilles sont signalées surtout par l'enseignant.

Analyses sur le corpus

Critères d'analyse

Dans notre démarche d'analyse sur le corpus, nous avons essayé de répondre à deux questions majeures : Qu'est-ce qu'on corrige ? Qui fait les corrections ? Nous avons identifié et partagé les erreurs en fonction de deux critères : le type de production (orale / écrite) où elles se manifestent et les instances participantes au processus „erreur – correction”. Ensuite nous avons fait des analyses ponctuelles sur les techniques de correction, en fonction de leurs auteurs.

Nous devons préciser que dans ce compte rendu, les syntagmes de „production orale” et „production écrite” n'ont pas le sens attribué dans le Cadre Européen de Référence, en termes de compétences. Ainsi, nous allons employer le syntagme de ”production orale” pour toute sorte d'intervention orale de l'apprenant et celui de „production écrite” pour toute écriture, quelle que soit la compétence envisagée.

Dans les productions orales des apprenants, les participants à l'interaction en classe de FLE (le plus souvent - l'enseignant, mais, parfois - d'autres apprenants) ont identifié des erreurs de prononciation, de vocabulaire, de grammaire, de topique ou de contenu.

Dans les productions écrites, réalisées au tableau, dans les cahiers ou sur des fiches de travail, on a repéré et corrigé des erreurs de grammaire, d'orthographe, de choix de vocabulaire, de topique ou de contenu.

Selon les instances participantes au processus de correction des erreurs, nous avons identifié et analysé des hétéro-corrrections (où l'erreur commise par un apprenant est corrigée par l'enseignant ou par un autre collègue) et des autocorrrections (quand l'apprenant se rend compte de son erreur et la corrige ou quand on lui demande de reformuler, on lui suggère de faire attention ou on souligne en rouge une erreur écrite).

Analyse quantitative

Le tableau qui suit met en évidence les types d'erreurs retrouvés dans notre corpus, dans la conversation et dans les productions écrites des apprenants.

Types d'erreur	Production orale	Production écrite
Erreurs de prononciation	48	-
Erreurs de grammaire	43	14
Erreurs d'orthographe	-	21
Erreurs de topique	5	4
Erreurs de contenu	12	5

Là il faut remarquer la prédominance des erreurs de prononciation, vu le contexte de leur enregistrement : des classes de langue, où les apprenants sont en train de se former des compétences langagières en français, une langue reconnue pour son asymétrie dans les correspondances phonèmes-graphèmes.

Le deuxième tableau envisage le nombre des hétéro-corrections et des autocorrections rencontrées pendant les deux cours des dix enseignants.

Cours (selon le code utilisé)	Niveau d'enseignement	Niveau des apprenants	Hétéro-correction	Autocorrection
HAV	collège	A ₂	17	5
GBF	collège	A ₂	18	6
BCJ	collège + lycée	A ₂ - B ₁	8	6
CDA	collège	A ₂	17	6
TEM	lycée	A ₂ - B ₁	9	7
NFS	lycée	A ₂ - B ₁	8	5
PGM	lycée	A ₂ - B ₁	6	4
FHO	collège + lycée	A ₂ - B ₁	9	6
LKI	lycée	A ₂ - B ₁	7	5
GLD	collège + lycée	A ₂ - B ₁	10	5

Dans ce cas, nous avons constaté la préférence des enseignants pour l'hétéro-correction. En cherchant une justification de ce choix, nous avons constaté que, le plus souvent, c'est le manque de temps qui empêche l'enseignant d'adresser aux apprenants l'invitation à l'autoreflexion et à l'autocorrection.

Analyse qualitative

Après le repérage des erreurs commises par les apprenants dans la conversation et en écrit, nous allons nous arrêter sur les techniques de correction retrouvées dans le corpus, car notre objectif est d'en identifier des points communs dans les stratégies évaluatives utilisées par les dix enseignants qui nous ont permis l'enregistrement de leurs cours.

En fonction de l'objectif suivi pendant chaque séquence didactique, les enseignants analysés font un choix entre plusieurs modalités d'intervention:

- 1) corriger sur place toute erreur commise, à l'oral ou en écrit ;
- 2) reporter la correction à la fin d'une activité ;
- 3) noter les erreurs typiques commises et les expliquer ;
- 4) corriger un seul type d'erreur ;
- 5) donner aux élèves des indices sur le type d'erreur qu'ils commettent (dans le travail écrit), en leur permettant de corriger eux-mêmes les erreurs ;
- 6) demander aux autres élèves de faire des remarques sur les erreurs commises, puis d'expliquer les règles par eux-mêmes.

Dans cet article, nous allons prendre en discussion seulement les exemples de correction immédiate, les hétéro-corrections (dont la majorité sont faites par l'enseignant, pour voir comment elles s'insèrent dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Tout d'abord, nous allons donner quelques exemples de notre corpus pour illustrer comment se passe la correction des erreurs à l'oral (1), ensuite nous allons prendre en discussion la correction des productions écrites des apprenants (2).

1. Correction de l'oral

a) Corriger les erreurs de lexique

● Exemple 1 :

A : Il a aussi de la *febre*.

P : De la... FIÈVRE. Je crois que tu as pensé à ce mot: „febră”.

D'accord ↑ C'est „la fièvre”.

(HAV 9)

Nous devons remarquer le fait que l'enseignant ne se contente pas de corriger l'erreur, mais il fait des suppositions concernant ses causes possibles, en faisant appel à une petite analyse contrastive français-roumain, dont le rôle est d'expliquer les influences de la langue maternelle.

● Exemple 2 :

A : Le genou et la *gambe*.

P : La „gambe” ↑ Non, tu dois penser... Quelle est la forme correcte ↑ Tu dois changer quelque chose...

A : ...

P : La JAMBE. D'accord ↑ Noi spunem „gambă”, în franceză este „jambe”. Ce cuvânt avem în română derivat de la „jambe” ↑

A : „Jambiere”.

P : Jambiere, da. De-asta spunem „jambiere” și nu „jampiere”, că e din franceză, unde spunem „jambe” și nu „jampe”. Da ↑

(HAV 10)

Dans ce cas, une petite erreur lexicale devient le déclencheur d'une ample parenthèse explicative sur les influences de la langue maternelle. Au début, l'enseignant invite l'apprenant à réfléchir („tu dois penser”), à reprendre son énoncé („tu dois changer quelque chose”), mais avec la forme correcte du mot („quelle est la forme correcte ?”). Comme il se heurte du silence de son interlocuteur, l'enseignant passe à une hétéro-correction, par une analyse contrastive français-roumain. Pour s'assurer de la juste compréhension de ses explications, il fait appel à l'alternance codique. Ensuite, il glisse vers la famille lexicale du mot envisagé, pour en faire des analogies, des déductions.

b) Corriger la prononciation

● *Exemple 3 :*

A : Si tu étais en forme, tu participerais à ce concours [konkurs].

P : Très bien ! „À ce [konkur]”, oui ↑ On n'entend pas le „s”. Écris au tableau, d'accord ↑

(GLD 9)

Dans cet exemple d'hétéro-correction, l'intervention de l'enseignant est courte, mais elle est suivie quand même d'une explication concernant la juste prononciation. Le passage rapide à l'objectif suivant dévoile non seulement le souci de l'enseignant pour l'ergonomie de la leçon, mais aussi son attitude positive face à l'erreur commise en situation d'apprentissage.

● *Exemple 4 :*

P : Et la dernière colonne ↑ Teo ↑

A : Les [bwanson].

P : Eh, eh... C'est en quelle langue ↑

A : Les boissons.

P : Ah, oui !

(GBF 9)

Dans l'exemple n° 4, l'enseignant utilise une manière un peu drôle de signaler l'erreur de prononciation : „Eh, eh... C'est en quelle langue ↑”, mais son but est atteint, car l'apprenant aboutit à l'autocorrection.

c) Corriger les erreurs de grammaire

● *Exemple 5 :*

A : Si je vois...

P : Ce n'est pas „si je VOIS” ! Tu dois utiliser quoi ↑ Quel temps ↑

A : ...

P : L'imparfait. C'est-à-dire ... Quel est l'imparfait du verbe „voir” ↑

A : Je voyais.

P : Si je VOYAIS, si je VOYAIS, oui ↑ J'écris au tableau. Il ne faut pas paniquer !

(GLD 9)

Premièrement, l'enseignant essaie de pousser l'apprenant vers l'autocorrection, mais à cause de son manque de réaction, c'est toujours l'enseignant qui lui offre de l'aide, mais pas la forme correcte du verbe, mais seulement une piste qui puisse le diriger vers la reformulation correcte de sa phrase (le temps verbal exigé). Ensuite, il ne se contente pas avec la réponse correcte, mais il essaie de la fixer, à travers une répétition et la notation de la phrase correcte au tableau.

Là aussi il faut remarquer l'attitude positive, rassurante de l'enseignant face à l'erreur („Il ne faut pas paniquer!“).

- *Exemple 6 :*

P : Que vous êtes joli avec ce béret ! C'est quoi ↑

A : La tour de...

P : Ah, LE tour de France, le tour cycliste, oui ↑ C'est très beau, ce béret ! Et ça te va très bien !

(GBF 9)

Dans cet exemple d'hétéro-correction, il faut remarquer le naturel de la conversation, l'attitude positive de l'enseignant face à l'erreur, son encouragement. Il utilise une stratégie ruse: il semble focalisé sur le béret, en passant légèrement sur l'erreur commise.

d) Corriger la topique

- *Exemple 7 :*

A : Pour les personnes qui voudraient avoir une image bonne.

P : Une BONNE IMAGE. Les vedettes, peut-être, oui ↑

(FHO 9)

Dans cet exemple on accorde peu de place à l'hétéro-correction, car l'objectif de la séquence n'est pas linguistique, mais culturel.

2. Correction de l'écrit

a) Correction de la topique

- *Exemple 8 :*

P : Les adjectifs, comment tu les places ↑ Les adjectifs très fréquents ou très courts, tu les places avant, oui ↑ Et les adjectifs à plusieurs syllabes, tu les places après le nom. Cele care arată culoarea, care arată mărimea, naționalitatea, se așază după substantiv, da ↑ Corrige, s'il te plaît.

(GLD 9)

L'exemple n° 8 envisage la correction du travail individuel, dans le cahier. La question du début est une fausse question : l'enseignant n'y demande pas de réponse, il vise seulement d'attirer l'attention de l'apprenant sur le problème de la place des adjectifs par rapport aux noms. Il lui demande

de s'autocorriger, mais seulement après une suite d'explications, en alternance codique, pour justifier le besoin de correction.

b) Correction de l'écrit au tableau

● *Exemple 9 :*

Un apprenant écrit une phrase au tableau.

P : S'il vous plaît, est-ce que vous voyez une erreur ↑

A : Un „-s” la „étais”.

P : Oui, je voulais vous poser la question... Mais ...il ne faut pas déranger une personne qui écrit au tableau, bon ↑ Maintenant, quelle est l'erreur ↑ Qu'est-ce qu'elle devait faire ↑ C'était quoi ↑

A : Elle a écrit avec un „-t” au lieu de „-s”.

P : Oui, voilà!

(GLD 9)

Dans ce cas, on a à faire avec une hétéro-correction collective. L'enseignant demande à tous les apprenants de vérifier l'écrit du tableau, mais il évoque aussi une de leurs règles du contrat didactique : „Il ne faut pas déranger une personne qui écrit au tableau”. Le rappel de cette règle montre la préoccupation de l'enseignant pour la compréhension de toute correction. Ensuite, par une suite de trois auto-reformulations, l'enseignant demande aux apprenants d'identifier eux-mêmes l'erreur de la phrase écrite au tableau.

c) Correction des erreurs de grammaire

● *Exemple 10 :*

P : „Elle est abandonnée. – Elle a été abandonné.” Un verbe à la voix passive dont l'auxiliaire est passé au passé composé. C'est bien ↑ J'ai bien écrit ↑ Je dois ajouter quelque chose ↑ Je dois effacer quelque chose ↑ Qu'est-ce que vous en dites ↑

A : On a besoin de „e”.

P : De „e” ↑ Où ↑ À la fin de „abandonné”, oui ↑ Je vous ai dit, la voix passive, c'est comme en roumain. A fost... cum ↑

A : Abandonată.

P : Abandonat-Ă, da ↑

(BCJ 9)

L'exemple n° 10 contient une correction collective. C'est toujours l'enseignant qui conduit à l'identification de l'erreur, à travers des reformulations successives : „C'est bien ↑ J'ai bien écrit ↑ Je dois ajouter quelque chose ↑ Je dois effacer quelque chose ↑ Qu'est-ce que vous en dites ↑”. Comme point d'appui, il leur rappelle la règle de construction de la voix passive, en renvoyant à la similitude avec le roumain. Il faut remarquer la stratégie de l'enseignant non seulement pour la correction d'une phrase, mais aussi pour sa fixation de la règle grammaticale.

4. Conclusions provisoires

À travers une diversité de stratégies d'évaluation, tous les dix enseignants accordent une attention à part au côté positif de l'évaluation, ayant le souci de garder le naturel, de maintenir une atmosphère de collaboration, d'encourager tout progrès dans l'apprentissage.

La correction des erreurs est intégrée dans le processus d'apprentissage : soit juste après l'erreur commise, soit à la fin d'une activité, pour ne pas couper le fil du discours.

Les erreurs de prononciation sont „résolues” rapidement, le plus souvent étant suivies de la répétition de la forme correcte.

En revanche, on accorde beaucoup de place aux erreurs de grammaire, qui sont corrigées et expliquées immédiatement, car, le plus souvent, elles contribuent à l'accomplissement d'un objectif du cours.

En général, la correction à l'oral est rapide, pas nécessairement suivie d'explication, vu le souci de l'enseignant de ne pas couper le fil de la conversation, mais, pour l'écrit, on entre en détails, en particulierisant les corrections et les explications, parfois en faisant appel à l'alternance codique afin de rendre les explications beaucoup plus claires.

Bibliographie

- Calvé, Pierre, (1992), „Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question”, *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, pp. 459-471.
- Guénette, Danielle et Jean, Gladys, (2012), „Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ?”, *Correspondances*, volume 18, numéro 1.
- Astolfi, Jean-Pierre, (1997), „L'erreur, un outil pour enseigner”, 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. *Pratiques et enjeux pédagogiques*.
- Buridant, Claude, (1994), „Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. Essai de synthèse” In : C. Buridant; J.-Chr. Pellat (Éds.) avec la collaboration de M. Bunjevac. *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et Propositions*. Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991, Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, pp.15-37.
- Katoozian, Katayoon, (2014), Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique : réflexions pour le FLE International. *LINGUARUM ARENA*, vol. 5, pp. 31-45.
- Gey, Michel, (1987), *Didactique de l'orthographe française*. Paris: Nathan.
- Giolami-Boulinier, Andrée, (1984), *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Mokadem, Myriam, (2016), „La motivation comme facteur de réussite scolaire”, *Éducation*, dumas-01430237.

