



HAL
open science

Traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites en classe d'anglais : quelles influences sur les représentations des élèves ?

Marie Boucher, Thomas Dumand

► To cite this version:

Marie Boucher, Thomas Dumand. Traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites en classe d'anglais : quelles influences sur les représentations des élèves ?. Education. 2019. dumas-02174616

HAL Id: dumas-02174616

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02174616>

Submitted on 29 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites en classe d'anglais : quelles influences sur les représentations des élèves ?

**Étude de l'influence du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant
sur les représentations de la grammaire chez l'élève**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Marie BOUCHER & Thomas DUMAND

le 21 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Claire LAIGNEAU GRIFFIN, directrice de mémoire

Béatrice DHIEUX, membre de la commission

Remerciements

L'élaboration de ce travail de recherche n'aurait pas été possible sans la participation des nombreux enseignants, élèves et formateurs tout au long du processus de recherche. Nous tenons ainsi à remercier chacune des personnes ayant donné de leur temps pour répondre aux questionnaires exploités dans notre recueil de données. Nous remercions particulièrement les deux enseignants qui ont accepté de partager leur expérience et leur ressenti lors des entretiens.

Nous remercions également les deux formatrices qui nous ont accompagnés durant ces deux années de formation, tout d'abord Mme May MINGLE dans l'élaboration de notre cadre théorique, puis Mme Claire LAIGNEAU GRIFFIN pour son suivi constant, son soutien et ses conseils lors de la mise en place de notre recueil de données et la rédaction de ce mémoire.

Enfin, nous tenions à remercier Mme Béatrice DHIEUX pour son soutien et ses conseils, notamment pour son aide dans la finalisation de notre travail de recherche.

Sommaire du mémoire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 11 |
| 1. CADRE DE L'ETUDE..... | 14 |
| 1. 1. QU'EST-CE QUE L'ERREUR ?..... | 15 |
| 1. 1. 1. <i>De la subjectivité du traitement de l'erreur</i> | 15 |
| 1. 1. 2. <i>Erreur ou faute : la portée négative de l'erreur</i> | 16 |
| 1. 1. 3. <i>Erreurs et progression</i> | 18 |
| 1. 2. QU'EST-CE QUE LA GRAMMAIRE ?..... | 19 |
| 1. 2. 1. <i>Définir la grammaire : tâche difficile ou subjective ?</i> | 19 |
| 1. 2. 2. <i>L'importance historique de la grammaire</i> | 20 |
| 1. 2. 3. <i>Acquisition et apprentissage : les différentes grammaires</i> | 23 |
| 1. 2. 4. <i>De l'importance des représentations dans l'enseignement de la grammaire</i> | 24 |
| 1. 3. ERREURS, GRAMMAIRES ET ERREURS DE GRAMMAIRE..... | 25 |
| 1. 3. 1. <i>Erreur sur le savoir ou le savoir-faire ?</i> | 26 |
| 1. 3. 2. <i>Grammaire : entre connaissance et capacité</i> | 27 |
| 1. 3. 3. <i>De l'enjeu de définir l'agrammaticalité</i> | 28 |
| 1. 4. COMMENT AGIR FACE AUX ERREURS DES APPRENANTS ?..... | 29 |
| 1. 4. 1. <i>Adopter une attitude positive</i> | 29 |
| 1. 4. 2. <i>Quand, comment et par qui corriger ?</i> | 30 |
| 1. 4. 3. <i>Propositions d'actions</i> | 30 |
| 1. 5. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES..... | 31 |
| 1. 6. METHODOLOGIE ENVISAGEE..... | 33 |
| 2. PRESENTATION DE L'ETUDE..... | 34 |
| 2. 1. CHOIX METHODOLOGIQUES..... | 34 |
| 2. 2. LE QUESTIONNAIRE ELEVE..... | 36 |
| 2. 2. 1. <i>Mode de recueil des données</i> | 36 |
| 2. 2. 2. <i>Données recueillies et mise en forme</i> | 37 |
| 2. 3. LE QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT..... | 38 |
| 2. 3. 1. <i>Mode de recueil des données</i> | 38 |
| 2. 3. 2. <i>Données recueillies et mise en forme</i> | 39 |
| 2.4. LES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS..... | 39 |
| 2. 4. 1. <i>Mode de recueil des données</i> | 40 |
| 2. 4. 2. <i>Données recueillies et mise en forme</i> | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 42 |
| 3. 1. PRESENTATION DES RESULTATS..... | 42 |
| 3. 1. 1. <i>Questionnaire élève</i> | 42 |
| 3. 1. 2. <i>Questionnaire enseignant</i> | 44 |
| 3. 1. 3. <i>Entretiens avec des enseignants</i> | 47 |
| 3. 2. MISE EN RELATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 52 |
| 3. 2. 1. <i>Effet de l'importance que l'enseignant accorde aux erreurs de grammaire sur les représentations des élèves</i> | 52 |
| 3. 2. 2. <i>Effet de la représentation des erreurs de grammaire sur la vision de la grammaire chez l'élève</i> | 54 |
| 3. 2. 3. <i>Effet des représentations des enseignants sur leur traitement des erreurs de grammaire et la vision des erreurs de grammaire chez l'élève</i> | 56 |
| 3. 2. 4. <i>Effet de la représentation de l'erreur sur la représentation de la grammaire chez l'élève</i> | 59 |
| 3. 3. DISCUSSION ET LIMITES DE L'ETUDE..... | 60 |
| 3. 3. 1. <i>Réponse à la problématique</i> | 60 |
| 3. 3. 2. <i>Limites de l'étude</i> | 61 |
| CONCLUSION | 62 |

Introduction

Le traitement des erreurs en classe de langues vivantes tend à susciter de nombreuses préoccupations chez les enseignants, et ceci, même après plusieurs années d'activité devant les classes. Il s'agit néanmoins d'un constat que nous pouvons effectuer lors de cette première année d'enseignement en tant que professeurs stagiaires en anglais. La question de l'erreur a en effet été l'objet de nombreuses discussions, à la fois entre stagiaires, mais également avec nos collègues enseignants de langues vivantes et nos formateurs.

À cette problématique de l'erreur est venu s'ajouter, pour nous, celle de l'enseignement de la grammaire en classe. En effet, notre expérience nous a fait prendre conscience de la difficulté d'aider les élèves à comprendre le fonctionnement d'un système langagier qui est en soi étranger au leur. Cette phase d'appropriation d'un système différent ne semble cependant pas éloignée de la problématique de l'erreur : l'acquisition et l'apprentissage de la grammaire semble en effet faire passer l'élève par nombre d'embûches où l'erreur vient, régulièrement, ponctuer le chemin vers une plus grande maîtrise de la langue. C'est ce que vient confirmer Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997, p. 7), en indiquant que tout processus d'apprentissage et d'enseignement est forcément lié à une problématique de production d'erreur par les apprenants. Il semble donc pertinent d'associer la grammaire aux erreurs que celle-ci entraîne.

En s'inscrivant dans le cadre de la didactique des langues-cultures, ce mémoire se propose donc d'aborder la thématique du traitement de l'erreur en classe d'anglais en la reliant, tout particulièrement, au concept de grammaire. Il visera, dans le cadre de l'approche actionnelle en lycée, à se centrer sur les erreurs de grammaire des élèves à l'écrit et leur interprétation par l'enseignant.

Plusieurs éléments viennent motiver ce choix. Tout d'abord, et naturellement, notre expérience en tant que fonctionnaires stagiaires a révélé un intérêt certain à étudier ces thématiques bien que ce choix soit aussi marqué par notre intérêt commun pour la grammaire anglaise. C'est en effet la perspective de pouvoir étudier les erreurs de grammaire qui a influencé le cheminement thématique de notre recherche. Plusieurs aspects de notre pratique ont ensuite orienté plus précisément le thème de

notre recherche. Enseignant tous deux en lycée, nous avons rapidement été confrontés à des productions écrites présentant de nombreuses erreurs de grammaire : nous avons par conséquent choisi de nous centrer sur le cadre du lycée et de l'écrit, ceci nous assurant également un accès à des données exploitables plus aisé.

L'intérêt premier de cette recherche est donc d'essayer de comprendre ce qui lie les concepts d'erreur et de grammaire afin de tirer parti au mieux des erreurs des élèves pour favoriser le développement de leurs compétences grammaticales. Ainsi, la question de départ suivante servira de fil conducteur à notre étude : dans quelle mesure l'erreur joue-t-elle un rôle dans l'acquisition de compétences grammaticales par l'élève en classe d'anglais ?

Nous souhaitions à l'origine étudier le lien possible entre erreurs de grammaire effectuées à l'oral et l'acquisition des compétences grammaticales écrites chez l'élève. Cette recherche s'est en revanche révélée trop ambitieuse pour être effectuée dans le cadre de ce mémoire de par le temps et les moyens restreints dont nous disposions. Nous avons par conséquent fait le choix d'orienter notre recherche vers les représentations qu'ont les enseignants et les élèves de l'erreur et de la grammaire. Plus précisément, notre objet d'étude porte sur le traitement des erreurs de grammaire par les enseignants dans les productions écrites des élèves et l'effet de ce traitement sur les représentations des élèves.

La finalité de cette recherche se présente sur le terrain : puisque l'erreur est implicitement liée à l'enseignement, il est important de savoir la traiter et l'utiliser au profit des élèves. La visée de cette recherche est donc l'amélioration des pratiques enseignantes. On peut penser que si les enseignants arrivent à mieux traiter les erreurs des apprenants, alors les compétences de ces derniers se verront bonifiées. Or, selon nous, cette amélioration du traitement des erreurs passe, en premier lieu, par une meilleure connaissance des représentations des enseignants et de leurs effets sur les représentations des élèves.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons convoqué différents articles et ouvrages afin de prendre connaissance de l'état du savoir dans ces différentes thématiques. Cet ensemble se base en très grande partie sur les ouvrages de Jean-

Pierre Astolfi (1997) et de Martine Marquilló Larruy (2003), dont les synthèses traitent des différentes connaissances sur l'erreur. L'étude théorique du concept de grammaire sera effectuée à partir des travaux communs de deux groupes de chercheurs, ceux de Henri Besse & Rémy Porquier (1991) d'une part, ceux de Claude Germain & Joan Netten (2010, 2013) d'autre part. Ces articles et ouvrages forment une base de connaissance importante qu'il a semblé judicieux de compléter par des écrits à caractère officiel, notamment le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe (2001). Ces apports théoriques constitueront la première partie de notre mémoire.

Nous aborderons, dans une seconde partie, l'étude que nous avons mise en place ainsi que ses fondements théoriques, basés sur les travaux de François de Singly (1992) et d'Alain Blanchet & Anne Gotman (1992). Nous procéderons alors à la justification de nos choix méthodologiques quant aux modes et méthodes de recueil de données ainsi qu'à la présentation des données recueillies.

La troisième et dernière partie de ce mémoire se centrera sur la présentation et interprétation des résultats de l'étude. Cela nous donnera également l'occasion d'en discuter les limites, à l'échelle de notre recherche.

1. Cadre de l'étude

Les erreurs des apprenants, dans l'enseignement-apprentissage des langues, ont donné lieu à de nombreux questionnements et traitements au fil des différentes méthodologies et approches d'enseignement. Au tournant du XXI^e siècle, des chercheurs en didactique des langues tels que Jean-Pierre Astolfi (1997) et Martine Marquilló Larruy (2003) ont proposé des ouvrages de synthèse sur cette question de l'erreur, exposant ainsi les différentes perspectives et méthodes de traitement dont celle-ci avait fait l'objet à mesure que l'enseignement des langues stimulait un nombre grandissant de recherches.

En 2001, le Conseil de l'Europe a établi un ouvrage de référence afin d'offrir « une base commune » à l'enseignement des langues étrangères en Europe (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Ce *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* propose ainsi une segmentation des différentes compétences que les apprenants doivent mobiliser pour communiquer en langue étrangère. On retrouve, parmi celles-ci, la compétence linguistique¹ dont la composante grammaticale a tenu une place importante dans chacune des méthodologies d'enseignement des langues depuis l'avènement de la méthode grammaire-traduction au XIX^e siècle (Germain, 1993, p. 9). L'enjeu est donc ici de s'intéresser à la façon dont la grammaire est acquise par les apprenants d'une langue étrangère mais également aux représentations associées à celle-ci.

Plus récemment en France, les nouveaux bulletins officiels du Ministère de l'Éducation Nationale présentant les programmes de lycée permettent de situer l'importance institutionnelle de l'erreur :

« L'erreur dans les énoncés des élèves, qu'elle soit lexicale, grammaticale ou phonologique, fait partie intégrante des apprentissages et, s'il faut veiller à l'éliminer, elle doit être considérée comme un moyen de progression qui ne doit pas brider la prise de parole. » (*Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019*, p. 4)

¹ « La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17)

De façon similaire, la grammaire y est présentée comme un outil indispensable à l'apprentissage de la langue :

« Dans la perspective de l'acquisition d'une langue vivante, l'étude de la grammaire est l'un des outils permettant de complexifier et de perfectionner le maniement de la langue et d'enrichir la réflexion. C'est en progressant dans la compréhension des mécanismes de la langue, que l'élève devient de plus en plus autonome. » (*Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019*, p. 4)

Nous pouvons le voir, les concepts d'erreur et de grammaire sont, depuis toujours, centraux dans l'apprentissage des langues-cultures. Il convient donc d'en établir les différentes perspectives afin de guider notre étude. En conséquence, quatre axes théoriques principaux composeront notre synthèse. Dans un premier temps, nous tenterons de définir le concept d'erreur, puis celui de grammaire dans une seconde partie, avant de les mettre en lien dans une troisième partie. Nous finirons par exposer les éléments d'actions proposés par les chercheurs concernant le traitement de l'erreur en classe de langue. Cela permettra, par la suite, d'exposer la problématique qui viendra guider notre étude ainsi que les hypothèses qui en découleront, afin de choisir la méthodologie appropriée pour la mener.

1. 1. Qu'est-ce que l'erreur ?

L'erreur, en tant que concept, peut être complexe à appréhender. C'est la raison pour laquelle il convient tout d'abord d'y apporter des précisions, notamment en gardant à l'esprit les questionnements suivants : L'erreur possède-t-elle une dimension subjective ? Quelle est la différence entre « erreur » et « faute » ? Existe-t-il un lien entre les erreurs et la progression des apprenants ?

1. 1. 1. De la subjectivité du traitement de l'erreur

Nos recherches nous ont tout d'abord démontré le caractère subjectif du traitement de l'erreur. En effet, dans un sens général, l'erreur peut être définie comme une déviation par rapport à une norme donnée (Marquilló, 2003). Cependant, ce qui rentre dans la norme dans une certaine situation peut ne pas y rentrer dans une autre : il faut ainsi distinguer le caractère variable de la norme. Marquilló fait la synthèse de cinq types de variations : « la variation diachronique (liée au temps) » ; « la variation diatopique (liée aux lieux) » ; « la variation diastratique (liée à la dimension sociale) » ;

« la variation diaphasique (liée à la situation) » ; « les variations liées à l'oral et à l'écrit » (2003, p. 46). Elle donne l'exemple d'une variation lexicale selon le lieu (diatopique) : la « myrtille » que nous retrouvons en France se dira le « bleuet » au Canada. Pourtant, il serait difficile de considérer cela comme une erreur pour un locuteur français en voyage au Québec.

Cela nous montre que le traitement de l'erreur peut varier selon les points de vue et ce même d'un individu à un autre. Ce caractère subjectif de la norme doit donc être pris en compte par le professeur, comme le confirme Astolfi :

« Certaines productions d'élèves sont peut-être trop rapidement étiquetées comme des erreurs, alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée, quand l'enseignant, lui, s'attend à un type de réponse bien précis. » (1997, p. 81).

Il en découle qu'un enseignant doit garder un esprit ouvert face aux réponses de ses élèves et ne pas les rejeter sous prétexte qu'elles ne semblent pas rentrer dans la norme. Dès 1980, Corder relevait en effet ce qu'il définissait comme « deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants » (1980, p. 9). La première voit l'erreur comme un élément qui ne verrait pas le jour dans le cadre d'un enseignement idéal des langues et se fait donc la trace de méthodes d'enseignement inadaptées. La seconde voit l'erreur comme un élément dont l'apparition ne peut être empêchée et qui doit être suivie d'une correction – le fait que l'erreur *doit* être évitée est d'ailleurs un questionnement que nous abordons plus bas. Ces visions subjectives du traitement de l'erreur relèvent en fait de la distinction entre les termes « d'erreur » et de « faute », qu'il nous faut maintenant aborder.

1. 1. 2. Erreur ou faute : la portée négative de l'erreur

Si le traitement de l'erreur est subjectif, pourquoi semblons-nous alors voir un mal au fait que nous nous trompions ? Astolfi et Marquilló semblent ici se mettre d'accord sur le fait que la perception de l'erreur comme négative est due à l'association entre erreurs et fautes. En effet, la « faute » renvoie, pour Astolfi, à des « connotations moralisantes » (1997, p. 13), ce que Marquilló confirme en lui associant une dimension religieuse, celle du péché originel (2003). Cette dimension négative se retrouve dans l'historique de l'analyse de l'erreur dans les différentes méthodologies, comme

compilée par les deux chercheurs. Il nous a semblé pertinent de compléter cette historique de la distinction entre fautes et erreurs par un historique plus général du traitement de l'erreur, comme compilé par Claude Germain dans son *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*.

Germain (1993, p. 93) indique que c'est tout d'abord Comenius², au XVII^e siècle, qui s'est intéressé aux erreurs commises par les élèves. L'erreur est à cette époque vue négativement et comme un élément à corriger immédiatement et systématiquement. Le but est alors d'en prévenir l'apparition en donnant, aux élèves, des modèles corrects à répéter. Cette vision se poursuit aux XIX^e et XX^e siècles pour lesquels Astolfi (1997) parle de trois modèles pédagogiques de référence dans la vision de l'erreur. Un premier, le « modèle transmissif » de l'erreur, est en fait lié, par Marquilló (2003), aux méthodologies traditionnelle et directe où l'erreur est vue comme un échec de la part de l'élève, responsable de ne pas l'avoir évitée. Germain ajoute que la méthode directe fait l'introduction du principe d'autocorrection (1993, p. 130).

Un second modèle, « behavioriste » ou « comportementaliste », lié aux méthodologies structuro-globales audio-visuelles (SGAV), décrit l'erreur comme une défaillance du système d'apprentissage, où celle-ci n'a pas pu être évitée (Astolfi, 1997, pp. 13-23 ; Marquilló, 2003, pp. 55-57). Germain (1993, p. 146) rappelle que dans le cadre de la méthode audio-orale, qui précède la méthode SGAV dans le temps, l'erreur est belle et bien perçue comme négative puisque l'on préférerait effectuer un travail d'anticipation pour que celle-ci n'apparaisse pas. Germain précise que, ce qui change entre ces deux méthodes, c'est le traitement de l'erreur après sa production. En effet, dans la méthode SGAV, les enseignants ne procèdent pas toujours à une correction systématique et utilise l'erreur en aval.

Nous voyons que, dans les cas précédents, les erreurs sont des objets à éviter absolument, résultant soit des égarements de l'élève ou du système, mais pas de l'enseignant (Astolfi, 1997). Il semble alors logique que l'erreur soit connotée négativement. Cependant, le troisième modèle d'Astolfi semble montrer le contraire.

² « Comenius est le nom latin du Tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), écrivain, théologien et humaniste, qui passe pour le plus grand pédagogue du XVII^e siècle. » (Germain, 1993, p. 85)

1. 1. 3. Erreurs et progression

Ce « modèle constructiviste » vient, comme le montre Marquilló, après les années 1960, redonner un aspect plus positif à l'erreur en lui donnant un rôle dans l'apprentissage de l'élève. C'est à partir de l'approche intégrative que ce changement s'opère (Germain, 1993, p. 176). En effet, l'erreur étant maintenant perçue comme inévitable dans le processus d'apprentissage, elle n'est plus rejetée à tout prix, sans que cela n'entraîne cependant sa valorisation. Donc, si dans les deux premiers modèles l'idée était d'éviter les erreurs, ici, on les accepte :

« Le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître – voire même quelque fois les provoquer – si l'on veut réussir à les mieux traiter » (Astolfi, 1997, p. 15).

Avec les travaux sur les interlangues, cette vision de l'erreur se morphe par la suite, dans l'approche communicative, en un processus de construction de ses propres compétences langagières par l'élève. L'erreur est alors un moyen par lequel « l'apprenant montre qu'il teste continuellement les hypothèses qu'il fait sur la langue » (Germain, 1993, pp. 211-212). En conséquence, celle-ci devient également, comme l'indiquent Chiahou, Izquierdo & Lestang, un moyen pour l'enseignant « d'accéder à l'interlangue de l'apprenant, de savoir où il en est dans son apprentissage » (2009, paragr. 11). C'est-à-dire que l'erreur est un marqueur de la progression de l'élève, le but étant alors de s'en servir pour repérer les éléments qui font encore obstacles aux élèves afin de les surmonter. Corder confirme cette idée et dénombre en réalité trois intérêts majeurs à l'erreur dans la progression des élèves :

« Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qu'il lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies ou les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, [...] elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. » (Corder, 1980, p. 13).

Nous avons donc ici une vision bien plus positive de l'erreur ; Astolfi va même jusqu'à présenter des situations où l'erreur devient en elle-même une progression : l'erreur constitue une « prise de risque » vers un niveau plus élevé et donc reste

préférable à l'inaction (1997, p. 23). Cette vision positive semble d'ailleurs être cohérente avec les tendances actuelles de l'approche actionnelle et des programmes de langues vivantes français : par exemple, un des repères de progressivité en interaction orale au niveau A2 du Cycle 3 du Collège indique que l'élève est « encouragé à prendre des risques, l'erreur n'étant pas un frein à l'intelligibilité des messages véhiculés. » (*Bulletin officiel du 26 novembre 2015*, p. 133).

1. 2. Qu'est-ce que la grammaire ?

Si l'erreur est un concept difficile à appréhender, il en va de même pour le concept de grammaire. Ceci est notamment visible dans le fait que cette dernière a été une source d'inspiration pour de nombreuses recherches dans l'acquisition des langues, notamment celles de Besse & Porquier (1991). Ce concept, de par sa complexité, se doit donc d'être défini et remis en perspective des différentes perceptions dont il a fait l'objet au fil du temps.

1. 2. 1. Définir la grammaire : tâche difficile ou subjective ?

Dans un article publié en 2007, Smith fait le constat que trouver une définition unique de la grammaire est une tâche difficile sinon impossible :

« Quand on commence à chercher une définition pour la grammaire, on constate tout de suite que trouver une définition unique n'est pas possible. Il y a une grande quantité de définitions pour la grammaire et cette réalité montre la complexité à définir ce terme. S'il n'est pas facile de donner simplement une définition pour cette discipline ou science, on peut comprendre pourquoi elle est si problématique à étudier et à enseigner. » (Smith, 2007, p. 13).

Il est ici intéressant d'étudier les propos de Smith puisque qu'ils mettent en valeur le caractère multiple de la grammaire. En effet, comme il l'indique, la grammaire peut être à la fois considérée comme une « discipline » mais aussi comme une « science ». Elle réfère donc à la fois à des critères d'enseignement mais aussi de recherche – elle concerne enseignants et chercheurs. La dichotomie entre « étudier » et « enseigner » met également en avant l'importance de la grammaire pour l'élève. En somme, la grammaire concerne à la fois apprenant, enseignant et chercheur.

Nous retrouvons ici la distinction mise en place par Besse et Porquier en 1991. Les deux chercheurs démontrent que le terme « grammaire » est polysémique et que

ses acceptations peuvent être regroupées en trois pôles. La grammaire peut tout d'abord être définie comme un « parasynonyme de langue » dans le sens où elle renvoie à « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée » (Besse & Porquier, 1991, pp. 10-11). C'est ce que les deux chercheurs définissent comme « grammaire intériorisée » (1991, p. 13). Dans son deuxième pôle d'acceptation, le concept de grammaire réfère à la réflexion et à l'acquisition de savoir sur les régularités, règles et normes de la langue en question (1991, p. 10). Ils précisent enfin, que la troisième acceptation correspond alors à l'école de pensée à laquelle on se réfère pour expliciter le phénomène linguistique.

Besse & Porquier, dans le même ouvrage, précisent que, selon la première acceptation, la grammaire est une activité linguistique alors que, dans les deux autres, elle se rapporte à des activités métalinguistiques. Ce qui est bien sûr attendu des élèves en classe de langue est la maîtrise des deux premières grammaires – qui correspondent, en fait, à la fois à des savoirs et à des savoir-faire, sur lesquels nous reviendrons ensuite. C'est ce que Germain & Netten définissent comme « précision langagière » :

« [...] La précision langagière consiste en la capacité que possède une personne d'utiliser correctement, de manière non consciente, les unités et les règles de fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication. » (Germain & Netten, 2010, p. 531).

La troisième acceptation, celle correspondant aux différentes « écoles » de grammaire, est précisément ce qui, pour Smith (2007, p. 10), rend le concept de grammaire difficile à aborder : les différentes interprétations émises par ces écoles font de la grammaire, tout comme l'erreur, un concept profondément subjectif. Il est donc à présent important de montrer comment la place de la grammaire dans l'enseignement des langues a évolué au fil du temps.

1. 2. 2. L'importance historique de la grammaire

L'histoire de la grammaire débute à l'Antiquité et les chercheurs s'accordent d'ailleurs sur ses origines profondément occidentales. Comme l'indique Smith, en se référant à Germain & Séguin (2007, p. 11), le terme même de « grammaire » vient du grec « gramma », qui renvoie à l'idée de « lettre » ou de « figure ».

(pp. 25-26) nous indiquent que les catégories grammaticales que nous utilisons communément (telles que « nom », « verbe », « article », etc.) proviennent directement des catégories de sens mises en place par les philosophes grecs tels que Aristote et Platon. C'est également en ce sens que, pour Besse & Porquier, la grammaire est subjective, puisqu'elle a au départ été créée pour décrire une langue spécifique : le grec ancien. Germain (1993, p. 45) indique que la grammaire a commencé à prendre une place primordiale dans l'éducation avec l'enseignement du grec et du latin à l'époque de la Rome Antique. En effet, l'école Romaine est divisée en trois cycles, dont le second (« l'école du *grammaticus* ») est majoritairement dédié à l'enseignement de la grammaire telle que basée sur les travaux des grecs.

Dans son *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Germain poursuit avec une étude de la place de la grammaire aux XVI^e et XVII^e siècles (p. 75). Il est ici intéressant de noter que la grammaire qui, jusque-là, occupait une place primordiale dans l'enseignement des langues se voit rejetée par certains philosophes tels que John Locke. Locke voit en l'apprentissage des langues une visée strictement communicationnelle – les règles de grammaire sont alors vues comme un frein à l'apprentissage des langues, une perte de temps et d'efforts. Germain poursuit en indiquant la vision de la grammaire chez Comenius dans cette même période (1993, p. 92). L'écrivain, en opposition à Locke, ne rejette pas la grammaire mais propose de systématiquement intégrer les règles après qu'un exemple soit proposé aux élèves. Cette idée semble donc faire un premier pas vers la future grammaire inductive.

Cependant, c'est bien la méthode inverse qui est, entre temps, appliquée pour enseigner la grammaire. En effet, du XVII^e au XX^e siècle, l'enseignement des langues étrangères est marqué par l'utilisation d'une grammaire déductive inspirée de l'enseignement du latin dans la méthode grammaire-traduction, comme l'explique Germain :

« C'est cette conception de l'enseignement du latin, qui a le statut d'une langue morte, qui va désormais servir de modèle standard à l'enseignement des langues modernes : celles-ci seront traitées comme des langues mortes. On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application à des cas particuliers sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) [...] » (Germain, 1993, p. 101).

La grammaire inductive est introduite avec la méthode SGAV (Germain, 1993, p. 159). L'apprentissage cesse alors d'être explicité par des règles de grammaire : on privilégie la pratique de ces règles sans qu'elles ne soient formulées au préalable, ce qui est alors vu comme bénéfique à la communication. Les règles de grammaire n'apparaissent donc qu'à l'écrit et de manière non systématique.

Enfin, au sein de l'approche communicative, la grammaire n'est plus vue comme un aspect primordial de la langue mais comme une composante à acquérir parmi d'autres composantes formant la compétence à communiquer en langue étrangère. Il s'agit ici d'une suite logique à l'approche inductive puisque que l'on considère que les règles forment une « condition *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication » (Germain, 2003, p. 203). Cette vision de la grammaire se poursuit dans l'approche actionnelle aujourd'hui. En effet, le *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010*³ classe la grammaire parmi d'autres « constituants de la langue » comme le « lexique » et la « phonologie » (Ministère de l'éducation nationale, p. 6).

Ce parcours historique de la place de la grammaire dans l'enseignement des langues y démontre tout d'abord son importance. Cela est étayé par un questionnaire réalisé par Fougrouse en 2001-2002 (p. 166). Celui-ci démontre en effet que la grammaire est considérée, par les enseignants, comme plus importante que les autres composantes de la compétence linguistique. Fougrouse ajoute que l'on peut de toute façon difficilement disposer de la grammaire dans l'enseignement des langues (dans ce cas précis, le français) :

« Même s'il est incontestable que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de grammaire dans les pratiques langagières. Tout se déroule comme si la grammaire redevenait un passage obligé pour l'enseignement du français » (Fougrouse, 2001-2002, p. 166).

Besse & Porquier relève également que de cette importance historique de la grammaire découle un « besoin de grammaire » pour les apprenants (1991, p. 17). Fougrouse confirme cette idée en indiquant que l'apprenant « la perçoit comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières

³ Programme officiel du cycle second de l'enseignement secondaire en France, avant la rentrée pour l'année scolaire 2019-2020.

potentiellement possibles pour un acte de parole⁴. » (2001-2002, p. 167). Il convient maintenant de s'interroger sur la façon dont la grammaire est intériorisée par l'apprenant.

1. 2. 3. Acquisition et apprentissage : les différentes grammaires

En se basant sur les travaux de Krashen (1981, 1982), Besse & Porquier distinguent deux processus d'intériorisation de la grammaire (1991). Le premier processus est un processus d'acquisition, le second, un processus d'apprentissage. Ils les définissent en ces termes :

« L'acquisition est un processus subconscient (l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant), implicite (l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent. [...] L'apprentissage, à l'opposé, est conscient (il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait), explicite (en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de reconstruire. » (Besse & Porquier, 1991, p. 75)

La grammaire est donc à la fois *acquise* et *apprise* par l'apprenant. Cependant, un point reste à éclairer : *qu'est-ce que* l'apprenant acquiert / apprend ? Smith (2007, pp. 18-19) apporte ici des éléments de réponse en se référant à la classification de Dirven. Il retient trois catégories de grammaire qu'il juge importantes pour l'enseignement-apprentissage des langues. Il fait la distinction entre la « grammaire de l'utilisateur », la « grammaire de l'enseignant » et la « grammaire de l'apprenant ». La première renvoie à la grammaire de la langue maternelle de l'apprenant (que ce dernier va utiliser dans son apprentissage d'une langue étrangère). La seconde réfère à la « connaissance que l'enseignant possède de la langue enseignée » (Smith, 2007, p. 18), que celui-ci soit natif ou non. Enfin, la troisième peut être liée à la grammaire que l'apprenant développe pendant son apprentissage, située entre les deux premières.

Existe-t-il un lien entre ces différentes grammaires ? Besse & Porquier (1991) nous indiquent qu'il est envisageable que cela soit bien le cas. En effet, comme chaque être humain est capable d'apprendre n'importe quelle langue, les deux chercheurs en

⁴ Un acte de parole désigne ici un acte langagier mis en place par le locuteur pour agir sur ce qui l'entoure.

déduisent que « celle-ci présente en conséquence des traits très généraux, universels, qui constituent une partie de leur grammaire intériorisée » (1991, p. 16). Ils font donc l'hypothèse qu'il existerait à la fois une grammaire individuelle (relative aux catégories retenues par Smith) et une grammaire collective qui en apporte les bases. Cependant les deux chercheurs rappellent que la grammaire est avant tout de nature subjective – comme nous l'avons vu – puisque son étude reste influencée par ses différentes écoles :

« Parler de grammaire traditionnelle, structurale, générative-transformationnelle, stratificationnelle, fonctionnelle, énonciative, etc., c'est renvoyer à des modèles métalinguistiques en partie différents, c'est-à-dire à des hypothèses abstraites divergentes sur ce qu'est une grammaire et sur la manière d'en rendre compte. » (Besse & Porquier, 1991, p. 22).

De ce fait, dans un article de 1994, Anne Trévisse montre l'importance de prendre en compte les différentes représentations des élèves pour que l'enseignement de la grammaire soit efficace.

1. 2. 4. De l'importance des représentations dans l'enseignement de la grammaire

Trévisse (1994, pp. 171-172) l'indique, même si une langue étrangère est en général à la fois acquise et apprise par l'apprenant, une activité métalinguistique n'est pas indispensable à l'acquisition de sa grammaire. En effet, ce processus peut tout à fait être inconscient et faire intervenir « l'intuition » de l'apprenant. Celui-ci peut très bien respecter la règle sans la connaître. De plus, comme l'explique Trévisse, le passage de l'apprentissage à l'acquisition n'est pas aisé :

« Le passage de la connaissance métalinguistique déclarative, consciente, verbalisable, à la connaissance procédurale et à l'automatisation des processus de production et de compréhension reste encore très mystérieux. Parfois le chemin est inversé, et l'on apprend ou découvre (ou croit découvrir) des règles régissant ce qui était auparavant automatiquement produit ou compris, mémorisé comme figé, ou résultant d'hypothèses inconscientes. » (Trévisse, 1994, p. 172)

Ce que l'on vise alors par l'apprentissage, comme l'explique l'auteure (1994, p. 173), ce n'est pas une pratique métalinguistique mais une acquisition progressive des mécanismes de la langue cible, jusqu'à ce que celle-ci devienne inconsciente et

automatique – en fait, un savoir procédural, comme nous l’aborderons après. Cependant, dans le cadre de l’enseignement scolaire, ce ne sont pas seulement des procédés métalinguistiques qui entrent en jeu mais aussi des procédés épilinguistiques – des représentations inconscientes que se fait l’apprenant sur la langue cible.

La véracité de ces représentations devient alors une problématique d’enseignement. Celles-ci ne sont pas vérifiables par l’enseignant de par leur caractère invisible et sont, de plus, souvent construites à partir des représentations que possède l’apprenant sur sa langue maternelle. Comme l’explique Trévisse (1994, p. 177), des transferts peuvent alors s’effectuer entre la langue maternelle et la langue cible de l’apprenant, mais celui-ci peut également transférer ses connaissances métalinguistiques d’une langue à l’autre. Il est aisé de comprendre comment un tel processus peut ainsi être source d’erreur pour les apprenants lorsque les mécanismes langagiers entre les langues diffèrent. Ce cas des représentations métalinguistiques et épilinguistiques des apprenants nous montre en quoi il est important d’étudier les représentations des apprenants :

« [...] le travail de l’enseignant devrait (idéalement sans doute) d’abord être de tenter de cerner sur quelles connaissances linguistiques et métalinguistiques préalables les nouveaux apports, linguistiques et métalinguistiques, viennent se greffer pour restructurer un système interlinguistique. » (Trévisse, 1994, p. 188)

Nous pouvons ainsi voir que la grammaire, tout comme l’erreur, est un concept profondément subjectif. Cette subjectivité implique donc que la dimension représentative peut jouer un grand rôle dans leurs traitements respectifs. Qu’en est-il, à présent, du traitement des erreurs *de grammaire* ?

1. 3. Erreurs, grammaires et erreurs de grammaire

Maintenant que nous nous sommes attachés à définir les deux concepts d’erreur et de grammaire de façon distincte, il convient de les mettre en lien dans cette troisième partie.

1. 3. 1. Erreur sur le savoir ou le savoir-faire ?

Marquilló sort du cadre de la distinction générale entre erreur et faute pour évoquer la précision faite en didactique des langues :

« Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger [...]. En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement [...]. » (Marquilló, 2003, p. 120).

Nous pouvons ici percevoir une distinction entre savoir-faire et savoir que nous avons retrouvée dans nos apports théoriques. Le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, p. 16) indique, à propos de cette distinction, que les savoirs correspondent aux « connaissances déclaratives » que l'apprenant peut acquérir, tant lors de ses interactions sociales dans le cadre de la vie quotidienne que lors de situations d'apprentissage. Dans le premier cas, on parlera de « savoirs empiriques », dans le second, de « savoirs académiques ». Ici, les règles de fonctionnement évoquées précédemment correspondent à des savoirs académiques. Elles sont ce qu'on appellerait communément des règles « de grammaire ». Les savoir-faire correspondent aux « habiletés » que l'apprenant peut développer au fil de sa pratique, jusqu'à devenir ce que le *Cadre Européen Commun de Référence* définit comme « un enchaînement quasi automatique de procédures ». Le *Cadre* précise que les savoir-faire sont en fait des savoirs qui ont été assimilés et automatisés par les élèves. Bien sûr, le concept de lapsus introduit par Marquilló relève du savoir-faire de l'apprenant puisqu'il ne correspond pas à un manque de connaissance.

Chiahou, Izquierdo & Lestang se basent sur les travaux de Jean-Paul Narcy-Combes (2005) pour faire la distinction entre les erreurs de types procédurales et déclaratives :

« Les erreurs procédurales sont consécutives à l'inefficacité des procédures de traitement de la L2 : focalisation sur le sens ou surcharge cognitive (excès d'informations sur lesquelles l'apprenant ne peut concentrer son attention). Quant aux erreurs déclaratives, elles proviennent d'un travail inadapté sur *l'input* et par conséquent, le savoir déclaratif de l'apprenant s'est, en certains points, mal procéduralisé. » (2009 : 14).

En d'autres termes, les erreurs procédurales sont sujets à des perturbations dans la situation de communication alors que les erreurs déclaratives ne surviennent

pas après perturbation mais du fait d'une méconnaissance ou d'une mauvaise compréhension de la langue. Ceci est confirmé par la différence émise par Astolfi (1997, p. 84) entre « mémoire de travail » et « mémoire à long terme ». En effet, il indique que la mémoire de travail est perturbée par des « interférences » alors que la mémoire à long terme dépend, entre autres, de « la bonne intégration de l'information nouvelle dans la structure cognitive ». Or, en situation de communication, c'est bien la mémoire de travail qui est principalement invoquée. On remarque donc que les formes de focalisation sur le sens et de surcharge cognitive évoquées précédemment correspondent à des interférences induisant des erreurs. Corder (1980, p. 13) indique quant à lui qu'il faut distinguer les erreurs « systématiques », qu'il appelle les erreurs de « compétence », et les erreurs « non-systématiques », qu'il appelle les erreurs de « performance ». En effet, il montre bien que certaines erreurs sont dues simplement à un défaut de performance chez l'apprenant :

« Nous savons tous qu'un adulte, s'exprimant ordinairement dans sa langue maternelle, commet de nombreuses erreurs de différentes sortes. [...] Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de sa connaissance de la langue. [...] En toute logique, il faut bien s'attendre à de tels lapsus [...] chez l'apprenant de langue étrangère, lui-même contraint par des conditions similaires, externes ou internes, quand il utilise sa L1 ou une LE » (Corder, 1980, p. 13).

Les erreurs procédurales interviennent donc au niveau de la capacité à communiquer spontanément dans la langue cible (donc des savoir-faire acquis) et les erreurs déclaratives au niveau de la capacité à en appliquer les règles de fonctionnement (donc des savoirs appris). Germain & Netten (2013) se basent eux sur les travaux en neurosciences cognitives de Paradis (2004, 2009) et sa distinction entre mémoires procédurale et déclarative pour distinguer deux types de grammaire.

1. 3. 2. Grammaire : entre connaissance et capacité

En se basant sur la distinction savoir/savoir-faire, Germain & Netten rejettent une grammaire unique au profit d'une distinction entre grammaires de l'oral (interne) et de l'écrit (externe). Les deux chercheurs les définissent en ces termes :

« La grammaire interne est constituée de régularités statistiques créées grâce à l'utilisation et à la réutilisation fréquente des mêmes structures langagières dans différents contextes : elle est implicite, non consciente. Par contre, la grammaire externe, bien connue des

enseignants de langue, réfère aux règles de grammaire ou aux tableaux grammaticaux des manuels, aux traités de grammaire, etc. Elle est donc plutôt constituée de règles : elle est explicite, consciente. La première relève de la mémoire procédurale alors que la seconde relève de la mémoire déclarative, sans connexion directe entre les deux. » (2013, p. 19).

Germain & Netten soulignent le fait qu'il n'existe pas de lien entre ces deux grammaires et qu'il faut donc veiller à les enseigner séparément. Ils démontrent aussi que l'oral a en réalité une grande influence sur l'écrit, notamment au niveau de la production d'erreurs.

Ces apports peuvent-ils être mis en lien avec les recommandations du Conseil de l'Europe ? Le *Cadre* définit comme « compétence grammaticale » « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, p. 89). Nous retrouvons donc la distinction entre la « connaissance » (le savoir) et la « capacité » (le savoir-faire). De plus, la distinction faite par Germain & Netten pour l'oral semble à même de mettre en place, en favorisant la spontanéité, ce que le *Cadre* rejette, c'est-à-dire « mémoriser et reproduire [des phrases bien formées] comme des formules toutes faites. » (*Ibid.*)

1. 3. 3. De l'enjeu de définir l'agrammaticalité

Maintenant que nous avons vu que l'erreur porte à la fois sur les savoirs et les savoir-faire, et que la compétence grammaticale invoque à la fois la capacité et la connaissance, il nous reste à évoquer le cas particulier des erreurs de grammaire. En effet, comment peut-on définir ce qui est agrammatical ?

Marquilló fait ici référence à Marina Yaguello (1991) pour marquer une distinction fondamentale au niveau des erreurs de grammaire. Si l'erreur, de façon générale, peut être perçue comme une déviation par rapport à une norme donnée, le cas des erreurs de grammaire est plus pointilleux. En effet, il faut parvenir à différencier ce qui convient du sens dans un contexte de ce qui est conforme aux règles de grammaire. Même si une phrase peut être incohérente dans un contexte, elle n'en est pas automatiquement agrammaticale. Yaguello (citée par Marquilló, 1991, paragr. 9) prend l'exemple d'un chauffeur parisien qui, bloqué dans les embouteillages, lance « Il pleut des voitures. » L'énoncé, bien qu'incohérent, n'est pas agrammatical. Il faut

alors distinguer l'erreur de grammaire qui porte sur le mécanisme langagier et ce que la norme voudrait que l'on dise ou non (ce que Marquilló définit par « norme prescriptive », p. 43). Besse & Porquier confirment cette idée en distinguant les erreurs de grammaire qui tiennent du « non-respect des pratiques langagières usuelles » de celles qui tiennent du « non-respect d'une règle établie par les grammairiens » (1991, p. 11).

Nous voyons donc ici qu'il existe plusieurs niveaux de normes, Marquilló en définit cinq, dont deux nous semblent également pertinentes : les normes de « fonctionnement », qui fixent les règles des parlers, et les normes « évaluatives », qui portent des jugements appréciatifs ou dépréciatifs sur l'esthétisme et la morale (2003, pp. 40-41). Les chercheurs, dans leurs articles, en plus d'analyser l'erreur, proposent également des modalités d'actions.

1. 4. Comment agir face aux erreurs des apprenants ?

À partir de leurs analyses, les chercheurs convoqués dans notre étude sont parvenus à mettre en place des pistes d'action et des conseils pour aider les enseignants dans le traitement des erreurs en classe de langue.

1. 4. 1. Adopter une attitude positive

Tout d'abord, les chercheurs s'accordent sur une attitude générale à adopter : une bienveillance face à l'erreur. Nous l'avons vu, le concept d'erreur est relatif et forme un processus normal dans l'apprentissage (Marquilló, 2003). Pour Astolfi, le fait de désigner uniquement les erreurs empêche l'enseignant de percevoir les capacités réelles de l'élève : c'est-à-dire tout ce qu'il a le potentiel d'effectuer (1997). Ainsi, adopter une attitude positive c'est se centrer davantage sur l'apprentissage que sur l'évaluation.

Comme le remarquent Germain & Netten, il est inutile de stigmatiser l'élève pour ses erreurs, puisque cela a, le plus souvent, un effet contre-productif (2013). Astolfi explique que cet effet peut même devenir inhibant dans la mesure où un élève, qui verrait sa copie entièrement raturée de rouge à chaque devoir, finirait par être persuadé que le succès tient du hasard, voire de la volonté de l'enseignant (1997). La

stigmatisation correspondrait, pour être plus précis, au fait d'accabler l'élève pour ces erreurs. Marquilló nous met d'ailleurs en garde contre une telle attitude :

« Pour l'élève, l'erreur ne devrait pas être interprétée (seulement) en termes de défaillance (ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa valeur en tant que personne) mais comme indication d'une étape à surmonter. » (Marquilló, 2003, p. 121)

C'est pourquoi il est important de se pencher sur les modalités de correction à mettre en place pour favoriser au mieux l'apprentissage des élèves.

1. 4. 2. Quand, comment et par qui corriger ?

La stigmatisation peut donc être vue comme un traitement inadéquat de l'erreur. Or, Chiahou, Izquierdo & Lestang nous mettent en garde sur ce phénomène : « Concernant l'erreur, nous considérons que, traitée de façon inadéquate, la progression de l'apprenant se trouve entravée. » (2009, paragr. 8). Il faut donc considérer les meilleures modalités du traitement dans une situation donnée, afin d'éviter telle stigmatisation. Pour Astolfi, le moment attribué au traitement de l'erreur a un rôle dans son efficacité. En effet, selon lui, l'enseignant ne peut pas corriger un élève autrement que de « façon centrale » : c'est-à-dire qu'il doit traiter l'erreur « ici et maintenant » (1997, p. 106). Il ne faut pas la léguer à de futurs enseignants ou à d'autres structures scolaires.

Marquilló met en valeur le fait que les erreurs de types « lapsus » (les fautes en didactique des langues) peuvent être l'objet d'une autocorrection. Ce n'est pas le cas des autres types d'erreur qui nécessitent l'intervention d'une autre personne (2003). Ainsi, afin d'éviter la stigmatisation, il est important de changer l'identité du correcteur : l'élève, le maître, un autre élève ou encore la classe dans son ensemble peuvent alternativement remplir ce rôle.

1. 4. 3. Propositions d'actions

Pour finir, les chercheurs offrent des pistes d'actions sur le terrain. Pour Astolfi, rejoint par Marquilló sur ce point, l'attitude positive à l'encontre de l'erreur ne doit pas néanmoins prendre le pas sur les besoins des élèves. Il encourage une position « d'entre-deux [...] consistant à encourager l'élève, tout en restant vrai avec lui » (1997, p. 101).

Il est également question de l'importance de la recherche dans les travaux de Chiahou, Izquierdo et Lestang (2009). En effet, un recours aux théories permettrait aux enseignants de développer plusieurs approches de correction mais aussi d'éviter une correction systématique des erreurs ainsi qu'une stigmatisation des élèves, comme évoqué précédemment. Elles encouragent par exemple une approche qui viserait à attendre la fin d'une production orale pour corriger les apprenants plutôt qu'une autre où une correction simultanée serait effectuée. L'intérêt étant d'éviter de perturber les élèves dans leur tâche. Astolfi rejoint ces propos sur l'importance d'une bonne base théorique puisqu'il souligne l'importance de la formation des enseignants (1997).

Quant à Germain & Netten (2013), ils sont d'avis que la correction des erreurs de l'oral est primordiale car la plupart des erreurs faites à l'écrit sont en fait dues à des erreurs qui sont déjà produites à l'oral. L'acquisition d'automatismes à l'oral permettrait alors de corriger la plupart des erreurs récurrentes à l'écrit. Dans un autre article de 2010, ils conseillent également, en se référant à Shehadeh (2003), de faire répéter immédiatement la correction de l'enseignant par l'élève afin que celui-ci « ne continue pas à développer une compétence linguistique fautive, ni à construire sa grammaire interne sur des patterns langagiers erronés » (Germain & Netten, 2010, p. 531).

1. 5. Problématique et hypothèses

Nous l'avons vu dans les parties précédentes, les concepts d'erreur et de grammaire présentent de nombreuses similitudes. Tout d'abord, parce que l'erreur, tout comme la grammaire, possède un caractère profondément subjectif. Dès lors, ce sont les représentations des apprenants mais également celles des professionnels de la langue – enseignants, chercheurs, linguistes par exemple – qui se trouvent mises en jeu. Ensuite, parce que la problématique d'acquisition de compétences grammaticales est intimement liée à la production d'erreurs par les apprenants. Pour permettre la progression de ces derniers, le traitement de l'erreur doit être adéquat – et par conséquent, c'est également le cas pour les erreurs de grammaire.

Germain & Netten (2013) ont démontré que la correction des erreurs de grammaire des élèves à l'oral avait une influence sur leurs performances à l'écrit. Leur recherche a été organisée dans le cadre de l'apprentissage immersif du français langue étrangère, celui du français intensif. Cependant, les programmes

d'enseignement de langues au secondaire en France n'offrent pas un volume hebdomadaire assez conséquent pour que l'on considère que la langue soit pratiquée en situation d'immersion⁵. On peut dès lors penser que la grammaire de l'oral n'aura pas les mêmes incidences sur les performances grammaticales écrites des élèves mais que c'est peut-être davantage les représentations de chacun – élèves et enseignants – qui entrent en jeu.

En partant de ce postulat, et en gardant à l'esprit que les chercheurs invitent les enseignants à ne pas entraver la progression des élèves par un traitement inadéquat de leurs erreurs, on peut se demander si les représentations des enseignants n'influencent pas les représentations des élèves – et peuvent ainsi potentiellement devenir source d'éventuels blocages. Dans cette optique, nous avons retenu la problématique suivante pour mener à bien notre étude : **dans un contexte d'enseignement où le temps d'exposition à la langue étrangère est réduit, le statut que donne l'enseignant aux erreurs de grammaire dans la correction de productions écrites influence-t-elle la représentation que les élèves se font de la grammaire ?**

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour tenter de répondre à cette question. Dans un premier temps, on peut penser que plus la place accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant est importante, plus l'élève accordera une place importante à la grammaire, aux dépens des autres composantes de la langue-culture. Dans un second temps, il est possible que la représentation – positive ou négative – que l'élève se fait du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant influence sa vision de la grammaire. À l'inverse, on peut également postuler que la représentation qu'à l'enseignant de la grammaire et de l'erreur influence le traitement qu'il apporte aux erreurs de grammaire et, par conséquent, la représentation que les élèves ont des erreurs de grammaire. Enfin, en conséquence de ce que nous avons postulé précédemment, on peut également penser que la vision qu'a l'élève de l'erreur influence sa vision de la grammaire.

⁵ Le portail de l'Éducation Nationale en France (Éduscol) annonce en effet un volume de 5h30 hebdomadaire obligatoire consacré aux langues vivantes en classe de Seconde. Ce volume diminue à 4h30 en classe de Première générale puis à 4h en classe de Terminale générale. Germain & Netten (2013) font quant à eux l'état de « 300 heures intensives d'apprentissage » sur une période allant de « début septembre à la fin janvier », soit un équivalent d'environ 15 heures par semaine.

1. 6. Méthodologie envisagée

Afin de répondre à cette problématique, nous avons fait le choix d'opter pour une recherche qualitative pour mettre en place notre recueil de données. Comme le définit Hervé Dumez dans un article publié en 2011, la recherche qualitative vise la compréhension d'un phénomène :

« La recherche qualitative est l'héritière de cette tradition en ce qu'elle affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. » (Dumez, 2011, p. 48)

Notre problématique se basant sur les représentations des enseignants et des élèves, le recours à une méthodologie de recherche compréhensive nous paraît pertinente dans le sens où nous cherchons à savoir comment un phénomène agit ici sur un autre – en l'occurrence, comment le traitement des erreurs de grammaire de l'enseignant influence la représentation qu'a l'élève de la grammaire. Comme l'auteur le précise, il s'agit bien ici de mettre en évidence un phénomène en situation : en ce sens, les résultats de notre recherche ne resteront applicables qu'en théorie (Dumez, 2011, p. 50).

Contrairement à une approche quantitative qui mettrait en avant des « généralisations statistiques », le choix d'une approche qualitative, nous permet de nous centrer sur l'effet des représentations des différents acteurs dans notre situation et de mieux comprendre le sens que ces acteurs donnent à celles-ci (Dumez, 2011, p. 52). La description et justification du mode d'accès aux représentations des enseignants et des élèves constituera la seconde partie de ce mémoire, celle de la présentation de l'étude.

2. Présentation de l'étude

Tout comme l'élaboration de notre problématique et de nos hypothèses a justifié le recours à la recherche pour la constitution d'un cadre théorique, les choix méthodologiques que nous avons effectués ont nécessité l'élaboration d'un cadre méthodologique afin d'assurer la validité du recueil de données. Nous avons donc fait en grande partie appel aux ouvrages d'Alain Blanchet & Anne Gotman sur la méthodologie de l'entretien et de François de Singly sur la méthodologie du questionnaire.

La présentation de notre étude se divisera en quatre temps. Dans une première sous-partie nous aborderons nos choix méthodologiques quant aux trois modes de recueil de données que nous avons mis en place avant de les détailler dans les sous-parties suivantes.

2. 1. Choix méthodologiques

Notre volonté d'étudier et mettre à jour les représentations de nos sondés nous a poussé à nous interroger sur la manière de garantir l'objectivité de nos résultats. En effet, en partant de données aussi subjectives que les représentations des enseignants et des élèves, comment était-il possible d'obtenir des résultats de nature objective ? Henri Dumez apporte alors plusieurs éléments de réponse sur la garantie de l'objectivité dans une recherche qualitative :

« C'est notamment l'hétérogénéité des sources empiriques dans la recherche qualitative qui en garantit l'objectivité : elle permet en effet la triangulation, c'est-à-dire le fait que des analyses fondées sur un type de données peuvent être confirmées par l'analyse de données obtenues de manière indépendante. Mais elle exige du chercheur, peut-on préciser, un travail particulier : il faut mettre en série ces différents types de données (on ne peut rien faire de quelques données hétéroclites et trop disjointes) et développer des outils pour rapprocher les données entre elles. » (Dumez, 2011, p. 50)

De cette citation, nous avons donc retenu la nécessité d'utiliser différents modes de données afin de pouvoir procéder au croisement des résultats. Nous avons donc, de ce fait, choisi d'établir trois modes de recueil différents pour nos données : un questionnaire destiné aux enseignants, un questionnaire destiné aux élèves et des entretiens avec des enseignants de langues vivantes.

Ce choix a été conforté par la lecture de la synthèse d'Alain Blanchet & Anne Gotman sur la méthodologie de l'entretien (1992). En effet, puisque nous souhaitons accéder aux représentations des sondés, il nous fallait nécessairement leur donner l'opportunité d'exprimer leur pensée. Blanchet & Gotman s'accordent sur la visée commune de l'entretien et du questionnaire en sciences humaines :

« Parmi les quatre grands types de méthodes dont on dispose en sciences humaines (recherche documentaire, observation, questionnaire, entretien), seuls le questionnaire et l'entretien sont des méthodes de production de données verbales. » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 36)

La complémentarité des modes de recueil de données s'effectue alors à plusieurs niveaux. Tout d'abord, l'élaboration de deux questionnaires – un premier destiné aux élèves et un second aux enseignants – rend possible la confrontation des représentations entre les deux publics visés par notre étude. Ensuite, compléter l'analyse de ces questionnaires par l'analyse d'entretiens complémentaires avec des enseignants était un moyen d'approfondir les données obtenues dans les questionnaires mais aussi d'en confirmer l'analyse. Ceci est confirmé par les chercheurs qui indiquent que l'entretien et le questionnaire n'ont en effet pas la même manière d'approcher les représentations :

« En tant que démarches interlocutoires différentes, questionnaire et entretien produisent des données différentes : l'opinion (ou l'attitude) produite par questionnaire est issue de la réaction à « un objet qui est donné du dehors, achevé » (la question), alors que l'entretien fait produire un discours. Contrairement aux opinions, les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire. Ainsi, le choix entre l'entretien et le questionnaire réside essentiellement dans le type de données recherchées. L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées. Le questionnaire, lui, implique que l'on connaisse le monde de référence d'avance, ou bien qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées. » (Blanchet & Gotman, 1992, pp. 36-37)

De plus, notre recherche aborde également le cas des pratiques enseignantes dans le sens où l'on cherche à étudier l'impact du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant. François de Singly, dans sa synthèse sur le questionnaire, indique ainsi que ce mode de recueil de données est approprié à l'étude d'une pratique (1992,

p. 20). Il indique également que l'entretien peut alors être utile pour compléter le recueil effectué par le biais du questionnaire :

« L'entretien souvent présenté comme une technique peu fiable pour l'analyse des pratiques peut au contraire se révéler précieux pour connaître des temps délaissés par le questionnaire ! » (De Singly, 1992, p. 23)

Entretien et questionnaire présentent donc une grande forme de complémentarité. L'ordre de présentation des modes de recueil dans cette partie suit la logique de leur mise en place sur le terrain : nous avons tout d'abord procédé à la remise des questionnaires élève et enseignant puis à la passation des entretiens.

2. 2. Le questionnaire élève

La version du questionnaire distribuée aux élèves est disponible en annexe 1 de ce mémoire.

2. 2. 1. Mode de recueil des données

Ce premier recueil de données, effectué par le biais d'un questionnaire, a été mis en place auprès d'élèves de séries générales de divers lycées des Pays de la Loire. Le choix de cette population a répondu à deux exigences, à la fois logique et pratique. Nous avons privilégié un public lycéen qui, selon nous, présente un vécu plus conséquent de la pratique étudiée mais est également plus en mesure d'exprimer son ressenti qu'un public collégien. Ensuite, enseignant tous deux en lycée, il nous était plus aisé d'accéder à la population afin de lui transmettre les questionnaires. C'est également pour cette même raison que nous avons limité notre vivier à la région des Pays de la Loire.

Le questionnaire se propose d'aborder les représentations des élèves sur l'erreur et la grammaire à travers quatre notions principales qui, comme le préconise De Singly, sont en lien avec notre problématique et nos hypothèses de recherche (1992, p. 27) : l'importance accordée aux erreurs de grammaire, la vision de l'erreur, la perception de la correction de l'enseignant et la vision de la grammaire. Chaque notion a été divisée en plusieurs questions afin de pouvoir s'approcher au maximum de chacune de ses dimensions et ainsi palier ce que De Singly qualifie « d'imperfection

de la mesure » et « d'imperfection de l'indicateur » (1992, p. 26), toujours dans le but de garantir l'objectivité des données.

De ce principe découle également les variations sur le fond et la forme des questions. En effet, le questionnaire est à la fois constitué de questions ouvertes dans lesquelles les élèves peuvent répondre avec leurs propres mots et de questions fermées où ils sont invités à faire un choix entre plusieurs réponses préétablies. Nous avons privilégié des questions fermées pour deux raisons : garantir un taux de réponse assez élevé en présentant un questionnaire simple et rapide à compléter et nous assurer plus de faciliter lors de la phase de codage des données.

Sur le fond, le questionnaire vise à la fois à accéder aux représentations des élèves sur la grammaire et l'erreur mais aussi à obtenir leurs réactions quant au traitement de leurs erreurs de grammaire par les enseignants. Nous avons également jugé bon de compléter notre questionnaire en fonction des recommandations de l'auteur. Il nous a tout d'abord semblé pertinent d'inclure une option « Je ne suis pas sûr(e) » parmi les réponses afin de ne pas obliger les élèves à choisir une réponse par défaut⁶:

« Afin de respecter le principe des questions qui ont du sens pour les individus interrogés, les questions peuvent comprendre une option explicite « sans opinion ». Ainsi est remis en cause le présupposé que les individus ont une opinion sur tout. Une augmentation du nombre de « non-réponses » n'est pas obligatoirement ennuyeuse si celles-ci sont soumises comme les réponses à une analyse comparée. » (De Singly, 1992, p. 71)

De Singly précise ensuite que tout questionnaire doit être complété par des indicateurs sociaux (1992, p. 30) : c'est la raison pour laquelle nous avons intégré des questions complémentaires permettant de prendre en compte l'enjeu de potentiels facteurs externes qui influeraient sur notre étude.

2. 2. 2. Données recueillies et mise en forme

Nous avons recueilli 177 questionnaires complétés par les élèves dont 160 se sont révélés recevables pour notre étude. Conformément aux recommandations de De Singly sur l'exploitation du questionnaire (1992, Chapitre 5) nous avons par la suite

⁶ Ces principes ont également été repris pour le questionnaire enseignant et ne sont donc pas justifiés plus bas – notamment pour les questions de type « autres réponses »

procédé au codage des réponses puis à leur mise en forme dans un tableau, chaque question correspondant alors à une variable. Le nombre de variables étant alors trop important pour traiter les données, nous avons regroupé les questions se rapportant à la même notion et établi une typologie des réponses données par les élèves (cf. annexe 2).

Nous pouvons ainsi illustrer notre méthode à travers l'exemple du codage entrepris pour la notion de vision de la grammaire chez l'élève. L'objectif était ici de voir si la vision de la grammaire de l'élève était plutôt positive, négative ou partagée. Cette notion regroupait les questions n°5, n°6 et n°7. Chaque réponse s'est vue attribuée un score en fonction de son degré positif ou négatif : plus la vision de l'élève était positive, plus le score était élevé. Nous avons ensuite procédé à la somme de ces trois scores afin de classer les réponses des élèves sur une échelle allant de 3 à 13. Les réponses entre 3 et 6 correspondaient à une vision négative, les réponses entre 7 et 9 à une vision partagée et les réponses de 10 à 13 à une vision positive – formant ainsi la typologie de réponse pour cette notion. Nous avons procédé de la même manière pour les autres notions afin de construire un tableau regroupant le classement de 6 notions associées à la typologie de réponse de chaque questionnaire.

La mise en place de tableaux croisés entre ces différentes notions permettra de voir l'influence de telle notion sur une autre dans la phase d'interprétation des résultats.

2. 3. Le questionnaire enseignant

La version du questionnaire distribuée aux enseignants est disponible en annexe 3 de ce mémoire.

2. 3. 1. Mode de recueil des données

Ce deuxième recueil de données, effectué également par le biais d'un questionnaire, a été mis en place auprès d'enseignants de langues vivantes dans des collèges et des lycées d'enseignement général et technologique des Pays de la Loire. Afin de maximiser le nombre de réponses, ce questionnaire était non seulement destiné aux enseignants de notre discipline, l'anglais, mais également aux enseignants d'autres langues vivantes. Dans la même optique, nous avons étendu le questionnaire aux enseignants de collège. L'orientation du vivier dans les Pays de la Loire permettait

à la fois d'instaurer une logique avec la population interrogée par le questionnaire élève mais aussi de répondre aux exigences pratiques déjà citées plus haut.

En suivant toujours les recommandations de De Singly sur l'élaboration du questionnaire, cette version se propose d'aborder les représentations et la pratique de correction des enseignants sur l'erreur et la grammaire à travers quatre notions principales également en lien avec notre problématique et nos hypothèses de recherche (*Ibid.*) : le statut accordé aux erreurs de grammaire, la vision de l'erreur, les méthodes de traitement des erreurs de grammaire et la vision de la grammaire. De la même manière que pour le questionnaire précédent, chaque notion est abordée à travers plusieurs questions qui alternent les modalités ouvertes et fermées, tout en abordant différents aspects des notions.

Tout comme le questionnaire élève, la dernière partie du questionnaire enseignant présente des indicateurs sociaux pouvant potentiellement influencer sur les représentations et pratiques de correction des enseignants : l'âge, la formation, la langue vivante enseignée, l'expérience d'enseignement et les années d'ancienneté.

2. 3. 2. Données recueillies et mise en forme

Nous avons recueilli 28 questionnaires dont 20 complétées par des enseignants d'anglais, 7 par des enseignants d'espagnol et 1 par un enseignant d'allemand. La totalité de ces questionnaires ont été retenus pour le recueil de données. Nous avons, par la suite, procédé au même principe de codage des données préconisé par De Singly (*Ibid.*) afin d'obtenir 6 notions liées à la typologie des réponses de chaque enseignant (cf. annexe 4).

Comme précisé précédemment pour le questionnaire élève, la mise en place de tableaux croisés entre les différentes notions permettra de voir l'influence de telle notion sur une autre mais aussi de comparer les résultats des différents questionnaires dans la troisième partie de ce mémoire.

2.4. Les entretiens avec les enseignants

Le guide utilisé pour mener les entretiens est disponible en annexe 5 de ce mémoire.

2. 4. 1. Mode de recueil des données

Ce troisième mode de recueil de données a été effectué par le biais d'entretiens auprès de deux enseignants d'anglais de deux lycées différents des Pays de la Loire. Le choix d'interroger deux professeurs de lycée des Pays de la Loire rejoint la logique des deux questionnaires afin de pouvoir les compléter. Cependant ces entretiens sont complémentaires : un homme et une femme ont été interviewés et les deux lycées présentent des caractéristiques différentes. L'un est un lycée de centre-ville, l'autre un lycée de zone rurale. Blanchet & Gotman rappellent, en effet, la nécessité d'avoir un corpus diversifié afin de pouvoir assurer l'objectivité de l'étude (1992, p. 50).

D'après les conseils de Blanchet & Gotman (1992, p. 58), nous avons, au préalable de l'entretien, construit un guide des différentes thématiques à aborder en lien avec notre problématique et nos hypothèses. Les auteurs font la différence entre deux types d'entretien qui diffèrent en termes de structure :

« C'est ainsi que l'on peut distinguer les entretiens à structure faible ou forte. Le choix de l'un ou de l'autre de ces types dépend de la connaissance de la situation que l'on veut analyser.

L'entretien peu structuré s'emploie lorsque cette connaissance est faible (entretiens exploratoires), alors que l'entretien structuré s'emploie lorsque l'on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire). » (Blanchet & Gotman, 1992, pp. 58-59)

Nous avons donc opté pour un entretien assez structuré puisque celui-ci venait en complément des questionnaires. Notre guide est hiérarchisé en trois thèmes principaux : la méthode de traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant, les raisons qui justifient cette méthode de traitement et les effets sur les représentations que les élèves ont des erreurs de grammaire. Ces thèmes sont eux-mêmes divisés en sous-thèmes à aborder pendant l'entretien avec des indicateurs de relance.

2. 4. 2. Données recueillies et mise en forme

Lors du passage des entretiens, nous avons voulu garantir la liberté d'expression des interviewés afin de pouvoir accéder à leurs représentations et à la narration de leurs pratiques. L'entretien que nous avons mis en place est, comme l'indiquent Blanchet & Gotman, particulièrement approprié à cette visée :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 24)

Ainsi, les deux entretiens ont débuté par la même consigne initiale (cf. annexe 5) afin de permettre aux interviewés de s'exprimer librement sur le sujet. Nous sommes ensuite intervenus ponctuellement pour relancer la discussion.

Afin de pouvoir analyser le discours des interviewés, nous avons procédé à la transcription des entretiens puis à leur classement. Blanchet & Gotman (1992, pp. 92-104) évoquent différentes manières d'analyser le contenu d'un entretien. C'est l'analyse thématique des entretiens qui nous a paru la plus pertinente pour notre recherche :

« Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. [...] L'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action. » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 96)

Cette méthode d'analyse présente l'avantage de pouvoir mettre directement en relation les deux entretiens afin d'en déceler les similitudes et les différences. Nous avons donc procédé au découpage et au classement des différentes parties de discours en un tableau thématique reprenant la progression thématique du guide d'entretien. Ceci facilitera les analyses linguistiques et de contenu des deux entretiens dans la prochaine partie de ce mémoire : la présentation et l'interprétation des résultats.

3. Présentation et interprétation des résultats

Comme exposé dans la partie précédente, nous avons procédé à trois modes de recueil de données différents. La troisième partie de ce mémoire se propose, dans un premier temps, d'en présenter les résultats puis de les mettre en relation afin de les interpréter au regard de notre problématique et de nos hypothèses de recherche. Cette partie se conclut sur une discussion autour des limites de notre étude.

3. 1. Présentation des résultats

Afin de respecter le cadre spécifique de chaque recueil de données et d'offrir une meilleure lisibilité, nous proposons d'en présenter les résultats de manière séparée. Dans le cas des questionnaires, chaque pourcentage présenté correspond au pourcentage total de questionnaires ou, lorsque cela est judicieux, au pourcentage correspondant aux questionnaires ayant répondu à la variable donnée. Selon les conseils de De Singly (1992, pp. 97-98), on considèrera que deux résultats sont équivalents lorsque leur écart ne dépasse pas 5%. Le pourcentage le plus élevé est présenté en gras et souligné.

3. 1. 1. Questionnaire élève

Le questionnaire élève présentait 6 notions principales : l'importance de la grammaire pour l'élève, l'importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève, l'importance des erreurs de grammaire perçue chez l'enseignant, la perception de la correction de l'enseignant, la vision de l'erreur chez l'élève et la vision de la grammaire chez l'élève. Les tableaux qui suivent présentent les tendances de réponses des élèves.

Tableau 1 : Importance de la grammaire pour l'élève

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|----------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 7 | 4 | 149 | 160 |
| Pourcentage | 4,4 | 2,5 | <u>93,1</u> | 100 |

Comme nous pouvons le constater, une très grande majorité des élèves sondés ont tendance à considérer la grammaire comme importante dans l'apprentissage d'une

langue étrangère. Bien que les élèves accordent beaucoup d'importance à cette notion, il n'en va pas de même pour l'importance qu'ils tendent à accorder aux erreurs de grammaire :

Tableau 2 : Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|----------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 35 | 52 | 73 | 160 |
| Pourcentage | 21,9 | 32,5 | <u>45,6</u> | 100 |

En effet, la majorité des élèves s'accordent sur une importance forte des erreurs de grammaire mais, contrairement à la notion précédente, les avis tendent, ici, à être plus partagés. Dans la notion suivante, nous voyons que l'idée d'une tendance forte se maintient bien que les écarts se fassent moins significatifs encore :

Tableau 3 : Importance des erreurs de grammaire perçue chez l'enseignant

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|----------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 54 | 43 | 63 | 160 |
| Pourcentage | 33,8 | 26,9 | <u>39,4</u> | 100 |

Ainsi, une majorité des élèves sondés sont d'avis que l'enseignant a tendance à accorder beaucoup d'importance aux erreurs de grammaire. Ceci est à rapprocher de la notion suivante :

Tableau 4 : Perception de la correction de l'enseignant

| | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | Total |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Effectifs | 50 | 80 | 30 | 160 |
| Pourcentage | 31,3 | <u>50</u> | 18,8 | 100 |

Il est ici intéressant de noter que seulement une minorité des élèves sondés tendent à percevoir la correction de l'enseignant de manière positive. En effet, la moitié

des sondés reste partagée sur la question et tend à voir cette correction ni positivement ni négativement. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cela n'est pas révélateur de la vision que les élèves tendent à avoir sur l'erreur.

Tableau 5 : Vision de l'erreur chez l'élève

| | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | Total |
|-------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 2 | 27 | 131 | 160 |
| Pourcentage | 1,3 | 16,9 | <u>81,9</u> | 100 |

Les résultats du questionnaire montrent qu'une grande majorité des élèves semblent percevoir l'erreur de manière positive dans leur apprentissage. Ce résultat est d'autant plus frappant que les réponses d'une infime minorité des sondés semblent dénoter une vision négative de l'erreur. Qu'en est-il de la vision qu'ont les élèves de la grammaire ?

Tableau 6 : Vision de la grammaire chez l'élève

| | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | Total |
|-------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 24 | 71 | 65 | 160 |
| Pourcentage | 15 | <u>44,4</u> | <u>40,6</u> | 100 |

Contrairement aux résultats précédents, les avis semblent plus partagés. Comme nous pouvons le voir, l'écart ici n'est pas significatif et l'on peut penser que le panel se répartit en deux avis : il y a autant d'élèves ayant une vision positive de la grammaire que d'élèves ayant une vision partagée de celle-ci, c'est-à-dire, ni positive ni négative.

3. 1. 2. Questionnaire enseignant

Le questionnaire enseignant présentait 6 notions principales : l'importance de la grammaire pour l'enseignant, l'importance accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant, la perception de l'importance de la grammaire chez les élèves, la méthode de correction des erreurs de grammaire, la vision de l'erreur et la vision de la

grammaire. Les tableaux qui suivent présentent les tendances de réponses des enseignants.

Tableau 7 : Importance de la grammaire pour l'enseignant

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|--------------------|----------------|-------|
| Effectifs | 1 | 22 | 5 | 28 |
| Pourcentage | 3,6 | <u>78,6</u> | 17,9 | 100 |

Les réponses des sondés aux questions abordant cette première notion tendent à montrer que les enseignants portent une importance égale à la grammaire : c'est-à-dire une importance ni moindre ni supérieure à cette composante linguistique au regard des autres composantes. Nous pouvons également remarquer une différence entre la perception des élèves et celle des enseignants. En effet, les élèves semblent accorder plus d'importance à la grammaire que leurs enseignants. Cette tendance égale se confirme dans les résultats associés à la notion suivante.

Tableau 8 : Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|--------------------|----------------|-------|
| Effectifs | 3 | 19 | 6 | 28 |
| Pourcentage | 10,7 | <u>67,9</u> | 21,4 | 100 |

Nous pouvons remarquer que, dans le cadre des erreurs de grammaire, les enseignants tendent également à y accorder une importance égale en comparaison des autres types d'erreur rencontrées dans les productions écrites. Ces résultats montrent, là aussi, une dissonance avec le tableau n°3. La perception des élèves n'est pas en accord avec ce que les enseignants tendent à penser. La perception des enseignants s'accorde-t-elle avec ce que pensent les élèves ?

Tableau 9 : Perception de l'importance de la grammaire chez les élèves

| | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | Total |
|-------------|-----------------|----------------|----------------|-------|
| Effectifs | 14 | 11 | 3 | 28 |
| Pourcentage | 50 | 39,3 | 10,7 | 100 |

Comme nous pouvons le constater, la majorité des enseignants semble s'accorder sur le fait que les élèves ne donnent qu'une importance faible à la grammaire. Ce constat est à l'opposé de ce que les élèves indiquent dans leur questionnaire (cf. tableau 1). La notion suivante se recentre sur les pratiques des enseignants.

Tableau 10 : Méthode de correction des erreurs de grammaire

| | Tendance très traditionnelle | Tendance assez traditionnelle | Tendance neutre | Tendance assez moderne | Tendance très moderne | Total |
|-------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------|-------|
| Effectifs | 3 | 7 | 7 | 9 | 2 | 28 |
| Pourcentage | 10,7 | 25 | 25 | 32,1 | 7,1 | 100 |

D'après les réponses des enseignants au questionnaire, on peut répartir les méthodes de correction des erreurs de grammaire sur trois catégories principales : une majorité des enseignants ayant une tendance assez moderne⁷ de correction.

Tableau 11 : Vision de l'erreur

| | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | Total |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Effectifs | 2 | 13 | 13 | 28 |
| Pourcentage | 7,1 | 46,4 | 46,4 | 100 |

⁷ Par assez moderne, nous entendons une tendance à signaler les erreurs par divers codes, un éloignement de la correction systématique des erreurs par la réécriture et la délégation de cette correction (intercorrection, autocorrection).

À travers ces résultats, nous pouvons constater que les avis diffèrent nettement concernant la vision de l'erreur chez les enseignants. En effet, une majorité des enseignants tend à avoir une vision positive de l'erreur ou partagée, c'est-à-dire ni positive ni négative. Dans ce cas de figure, la vision des enseignants est plus nuancée que celle des élèves (cf. tableau 5).

Tableau 12 : Vision de la grammaire

| | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | Total |
|-------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------|
| Effectifs | 2 | 9 | 17 | 28 |
| Pourcentage | 7,1 | 32,1 | <u>60,7</u> | 100 |

Cette dernière notion nous montre que la majorité des enseignants s'accorde sur une vision plutôt positive de la grammaire : une vision qui tend à être plus positive que celle donnée par les élèves dans leur questionnaire (cf. tableau 6).

Nous pouvons d'ores et déjà le constater, les élèves et les enseignants semblent présenter des avis divergents quant aux différentes notions relevées par les questionnaires. C'est un constat qui émane également des entretiens.

3. 1. 3. Entretiens avec des enseignants

Partant du principe qu'effectuer un compte-rendu exhaustif des deux entretiens ne serait que peu pertinent dans le cadre de notre étude, nous nous proposerons ici de mettre en évidence les principaux éléments ressortant des entretiens en accordant une importance particulière aux points de convergence et de divergence entre les pratiques et les opinions des sondés. Dans ces deux entretiens, les interviewés nous ont à la fois fait part de leurs méthodes de traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites et des raisons qui justifiaient ces méthodes. Les entretiens permettent également d'aborder les effets que ces enseignants ont sur les représentations des élèves.

De ces entretiens émerge, tout d'abord, l'idée commune qu'il n'existe pas une méthode de traitement unique des erreurs de grammaire dans les productions écrites. En effet, l'enseignant lui-même n'utilise pas nécessairement une méthode unique de

traitement. Les deux interviewés évoquent d'ailleurs que leur pratique a évolué au fil du temps :

« Il y avait un temps où je faisais aussi un retour sur l'évaluation. C'est-à-dire que je leur faisais une demi-heure au cours d'après où je leur distribuais leurs copies et je leur disais : « Voilà. J'ai souligné les erreurs, corrigez ce que vous pouvez ». Et je remettais un point bonus, deux points bonus... Ça, ça marchait bien en collège ; en lycée ça dépend des classes. » (Entretien A)

« Fut un temps où je prenais un temps en classe beaucoup plus long pour les laisser découvrir la copie et corriger leurs erreurs par eux-mêmes. Ils répertoriaient eux-mêmes leurs erreurs sur une fiche de suivi qu'ils étaient censés revoir pour les prochains tests. Là-dessus j'ai un peu reculé parce que j'ai trouvé que c'était pas très utile finalement, ils s'en servaient pas. Donc j'accorde plus beaucoup de temps à la correction individuelle en classe. » (Entretien B)

Dans les questionnaires enseignant, nous avons constaté que 64% des enseignants incluent les élèves dans le processus de correction en changeant l'identité du correcteur. C'est également le cas des deux interviewés qui font appel à des processus de délégation tels que l'intercorrection et l'autocorrection :

« Et on travaille plus par îlots... En fait j'amène une fiche où il y a cinq, six thématiques différentes de grammaire... Cinq points différents... Et je les fais se cocher en fait. La fois d'après, je les remets en îlots et ils travaillent là-dessus et je vais les voir. Ce qui permet que ça vient d'eux quand même le travail. Mais ils ont un guidage quand même et s'ils ont des questions, eh bien, je suis là aussi pour répondre. Donc ça, c'est peut-être, je pense, le plus accessible. » (Entretien A)

« Parfois je fais aussi une compilation des erreurs les plus récurrentes, faites par les élèves. Je les projette et je leur fais corriger. Voilà. » (Entretien B)

Les deux interviewés utilisent une méthode de correction similaire passant par l'utilisation de codes spécifiques indiquant, sans corriger, les erreurs de grammaire aux élèves. Cela est à mettre en lien avec les résultats des questionnaires enseignant : en effet, seul un sondé sur les 28 questionnaires indique ne pas utiliser de codes spécifiques lors de la correction de productions écrites. Cette correction passe soit par un code couleur, soit par un code particulier. Cependant, les entretiens permettent d'apporter des précisions quant aux réponses des questionnaires. Les interviewés précisent, en effet, qu'ils ont parfois recouru à la réécriture :

« Il y a des fois où lâchement on rend la copie et on a corrigé, nous, mais on revient brièvement dessus. » (Entretien A)

« Voilà, j'écris des reformulations aussi parfois en vert parce que c'est pas incorrect. » (Entretien B)

À travers ces entretiens, nous constatons que les deux enseignants font état de la difficulté à associer les méthodes qu'ils aimeraient mettre en œuvre en théorie et les possibilités offertes dans le cadre de leur pratique. En effet, les interviewés font notamment part des limites causées par des raisons matérielles pour justifier leur pratique. Ceux-ci évoquent tout d'abord un manque de temps certain pour mener à bien ce qu'ils aimeraient mettre en place :

« Et en ne les voyant que deux heures semaine c'est très compliqué de suivre et de mettre en place. Donc, je pense que les horaires du lycée et les profils des élèves font que c'est compliqué de suivre vraiment le traitement de l'erreur. Ou alors il faudrait que moi j'ai un classeur à côté et que je coche au fur et mesure et que moi je suive, pas eux. Mais dans ces cas-là, ils sont pas conscients de ce qu'ils font eux comme avancée. [...] Ou alors il faudrait que je leur redonne à chaque fois. C'est toujours en réflexion (rires). » (Entretien A)

« Le manque de temps oui ça arrive parfois que dans la séance au cours de laquelle je veux le rendre il me reste plus beaucoup de temps donc quand ils savent que je vais rendre les copies bah ils les veulent donc je leur rends le jour J et pas le lendemain parce que ce serait un peu les laisser dans l'attente. » (Entretien B)

En complément des questionnaires enseignant, ces entretiens nous ont apporté de plus amples informations concernant les raisons qui justifiaient les pratiques que les enseignants mettaient en place dans la correction des productions écrites. Sans pour autant le verbaliser, les deux interviewés laissent entendre que la grammaire reste un aspect très important dans l'apprentissage à leurs yeux. On retrouve ici l'importance historique de la grammaire évoquée dans le cadre de notre étude :

« Et j'ai tout de suite compris que la grammaire en fait, c'était quelque chose... Pour moi c'est comme la base d'une maison en fait. Si ta base est pas fiable, ta maison elle va se casser la figure ou faire des fissures. Moi j'ai appris tout de suite la grammaire. Et après, j'ai pu tester parce que j'ai appris d'autres langues au fur et à mesure, et mon point de base à chaque fois c'était la grammaire. Il fallait une grammaire solide. T'apprends l'allemand ou t'apprends le russe, t'as pas une grammaire solide, t'es foutu. C'est un principe de base

je dirais, chez moi en tout cas, dans ma façon d'apprendre les langues. Et puis, de les concevoir aussi. » (Entretien A)

« Oui j'attache autant d'importance au vocabulaire qu'à la grammaire. Après effectivement le vocabulaire parfois c'est des mots qu'ils réutiliseront pas forcément donc c'est... Je vais peut-être donc la corriger directement alors qu'une erreur de grammaire qui me semble réutilisable dans un autre test je vais lui demander de faire attention aux temps donc de corriger le temps lui-même pour que ce soit plus formateur. » (Entretien B)

La métaphore utilisée par l'enseignant A semble en effet dévoiler une identification de la grammaire comme base de l'apprentissage et de la langue. Dans le deuxième entretien, l'enseignant B nie d'abord opérer une hiérarchie entre le lexique et la grammaire mais finit par laisser entendre que la correction de la grammaire a une place plus importante que la correction du lexique dans sa pratique. De la première citation, nous pouvons également retenir que le vécu personnel de l'enseignant peut avoir un impact sur ses pratiques. C'est un constat que nous avons retrouvé régulièrement dans les entretiens comme lorsque l'enseignant B évoque l'impact que la correction qu'il a reçue en tant qu'élève a sur sa pratique aujourd'hui :

« Bah j'ai l'impression d'en faire un peu plus que ce que moi je voyais quand j'étais élève, à savoir que je mets aussi ce qui était positif. Alors que moi à l'époque il y avait ... c'était que du rouge pour signaler que ce qui était incorrect et pas le reste. » (Entretien B)

Si les enseignants évoquent l'influence que leur vécu a sur leur pratique, il est plus difficile pour eux de mesurer l'influence de leur propre pratique sur les représentations de leurs élèves. L'enseignant B déclare tout simplement avouer « ne pas avoir trop d'idées quant à leurs réactions » (Entretien B) tandis que l'enseignant A laisse tout de même entendre qu'il est possible qu'il ait un impact sur les représentations de ses élèves. Vient après l'extrait de l'entretien illustrant ce point.

Extrait – Entretien A

ENQUÊTEUR Et est-ce que tu penses qu'ils seraient aussi demandeurs si tu avais pas cette méthode-là ?

ENSEIGNANT A Ah... je sais pas. Je sais pas du tout. Je pense qu'ils sentent que pour moi c'est important de structurer ça. Pour moi aussi ça a un côté rassurant parce que je me dis : « Je crée quand même des bases pour ceux qui sont plus fragiles. »

Donc, je me dis : « Ils vont savoir mettre une phrase dans l'ordre » par exemple. Chose qu'ils... contrairement à ce qu'on pense... qu'ils ne savent pas tous faire en arrivant en Seconde. Et puis je me dis : « En travaillant ça, on travaille aussi comment comprendre une question » Parce que s'ils ont relevé les pronoms interrogatifs en grammaire, s'ils ont revu la syntaxe d'une question... Alors ils peuvent comprendre ce qu'on leur demande dans la consigne. Donc ça a un impact vraiment à double tranchant.

ENQ Et quand tu dis : « Ils sentent que pour moi c'est important »... Ça veut dire que ta manière de faire ça les influence un peu dans ce qu'ils pensent ou... ?

ENS A Ouais je pense ! Ah oui, clairement ! Ouais je pense que ouais. Ouais. Ouais. Je pense qu'ils ont un côté un peu éponge qui absorbe comment nous on transmet les choses et je pense qu'ils sentent que pour moi c'est quelque chose d'important. Parce qu'ils arrivent très souvent de me relire pour être sûr que j'ai pas oublié un petit « s ». Parce qu'au tableau, on fait facilement des petites erreurs. Ou commencer une phrase en disant « There is... » et puis me dire : « Bah non, c'est le pluriel qui vient derrière. » Il y a des fois avec le feu de l'action, lorsqu'on surveille en même temps les élèves, on a des petites butées comme ça et puis du coup on se recorrige : « There are ». Et puis, du coup, ils voient bien que t'as fait attention à ce que t'as dit. Et c'est là que c'est important d'être en tant qu'énonciateur aussi.

ENQ Donc c'est pas forcément que l'attitude que tu as face à la production écrite c'est aussi l'attitude que tu as tous les jours, finalement, en classe ?

ENS A Oui. Oui. Clairement. Mais bon, après, tu vois, j'étais germaniste et latiniste (rires). Donc je pense que ça a eu un impact aussi... Le côté « méthode rigoureuse pour appliquer ».

On peut le voir ici, pour l'erreur et la grammaire, les entretiens semblent, au premier abord, limiter l'impact du traitement, à l'écrit, des enseignants sur les représentations des élèves sans le rejeter pour autant. En effet, ici, l'enseignant A suggère que ce n'est pas non seulement le traitement qu'il apporte dans les productions écrites qui influencent les élèves, mais l'attitude dont il fait preuve tous les jours en classe. Il convient désormais de mettre en relation les entretiens et les questionnaires afin de pouvoir à la fois confirmer ce constat et dégager des pistes de réponses à la problématique et aux hypothèses de recherche guidant notre étude.

3. 2. Mise en relation et interprétation des résultats

Dans cette partie, nous nous attacherons à vérifier nos hypothèses de recherche formulées lors de l'annonce de notre problématique. Nous procéderons à l'interprétation des résultats précédents de la manière suivante : l'étude dans chaque sous-partie de l'influence de telle notion sur une autre afin de mettre en lumière les potentielles relations entre les variables et offrir une réponse propre à chaque hypothèse.

3. 2. 1. Effet de l'importance que l'enseignant accorde aux erreurs de grammaire sur les représentations des élèves

Nous avons, dans un premier temps, émis l'hypothèse que l'importance que l'enseignant accorde aux erreurs de grammaire influence les représentations des élèves : si l'enseignant a tendance à accorder une importance forte à la grammaire, alors l'élève y accordera également une importance forte. Afin de répondre à cette hypothèse, il convient de croiser les résultats par le biais d'un tableau. Pour étudier l'influence d'une notion sur une autre, nous avons suivi les recommandations de De Singly sur la mise en place de tableaux croisés (1992, pp. 95-96). À partir du questionnaire élève, nous avons croisé la notion d'importance de la grammaire pour l'élève avec la notion de perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant, et obtenu le tableau croisé suivant⁸ :

Tableau croisé 1 : Influence de la perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant sur l'importance de la grammaire pour l'élève

| Importance de la grammaire pour l'élève | | | | |
|--|-----------------|----------------|--------------------|-------|
| Perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant. | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | TOTAL |
| Tendance faible | 5,6 | 0 | <u>94,4</u> | 100 |
| Tendance égale | 4,7 | 2,3 | <u>93</u> | 100 |
| Tendance forte | 3,2 | 4,8 | <u>92</u> | 100 |

⁸ Pour chaque tableau croisé, les valeurs chiffrées correspondent à un pourcentage du nombre de questionnaires ayant répondu d'une certaine façon à la variable dépendante présentée en ligne. Les résultats les plus élevés par ligne sont encore une fois indiqués en gras et soulignés, en considérant toujours qu'un écart de moins de 5% n'est pas significatif.

Comme nous pouvons le constater ici, une grande majorité des élèves accorde une importance forte à la grammaire quelle que soit l'importance perçue des erreurs de grammaire chez l'enseignant. Ceci est à rapprocher du tableau 1 qui indiquait que les élèves accordaient, de toute façon, une importance très forte à la grammaire. On ne peut donc pas considérer que la représentation de l'enseignant concernant les erreurs de grammaire ait un quelconque effet sur les représentations des élèves de la grammaire dans le cadre de notre étude. Ce constat vient donc confirmer les propos de l'enseignant B qui avouait ne pas avoir d'idées quant à la représentation des élèves. En effet, un lien de cause à effet entre les deux est ici inféré. Pouvons-nous confirmer ce constat en étudiant l'influence de cette même notion sur la vision que les élèves ont de l'erreur⁹ ?

Tableau croisé 2 : Influence de la perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant sur la vision de l'erreur chez l'élève

| Vision de l'erreur chez l'élève | | | | |
|--|-------------------|-------------------|--------------------|-------|
| Perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant. | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | TOTAL |
| Tendance faible | 0 | 24,1 | <u>75,9</u> | 100 |
| Tendance égale | 4,7 | 14 | <u>81,4</u> | 100 |
| Tendance forte | 0 | 12,7 | <u>87,3</u> | 100 |

Les résultats sont ici très similaires au tableau croisé 1 : quelle que soit l'importance perçue par l'élève, la vision de l'erreur par celui-ci tend en majorité à rester positive. Ce deuxième tableau croisé semble donc bien confirmer l'absence de lien de cause à effet entre l'importance accordée aux erreurs de grammaire par les enseignants et les représentations des élèves dans le cadre de cette étude.

⁹ En effet, pour cette notion, les résultats du questionnaire élève montraient également que la grande majorité des élèves avait une vision positive de l'erreur (cf. tableau 5).

3. 2. 2. Effet de la représentation des erreurs de grammaire sur la vision de la grammaire chez l'élève

Notre seconde hypothèse se centrait sur la possibilité d'une influence de la représentation – positive ou négative – que l'élève se fait du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant sur sa vision de la grammaire. La réponse à cette hypothèse a nécessité l'étude de trois tableaux croisés réalisés à partir du questionnaire élève. Nous étudierons conjointement l'influence des préférences de correction de l'élève, de l'importance qu'ils accordent aux erreurs de grammaire et de la perception positive ou négative de la correction de l'enseignant sur la vision de la grammaire de l'élève.

Tableau croisé 3 : Influence de la préférence du degré de correction chez l'élève sur sa vision de la grammaire

| Vision de la grammaire chez l'élève | | | | |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Préférence du degré de correction chez l'élève | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | TOTAL |
| Tendance faible | 16,7 | 41 | 42,3 | 100 |
| Tendance égale | 66,7 | 33,3 | 0 | 100 |
| Tendance forte | 11,4 | 48,1 | 40,5 | 100 |

Contrairement aux tableaux précédents, celui-ci présente des opinions plus divergentes. Lorsque les élèves privilégient une correction non-exhaustive de leurs productions écrites, ils ont plutôt tendance à avoir une opinion partagée ou positive de la grammaire. On peut considérer que ce commentaire vaut également lorsque les élèves privilégient une correction exhaustive de la copie car l'écart entre tendance partagée et tendance positive ne se démarque pas des résultats du panel total (cf. tableau 6).

Cependant, on peut remarquer que les élèves n'ayant pas de préférence quant au degré de correction apporté par l'enseignant se démarquent clairement des autres. En effet, une majorité d'entre eux tend à avoir une vision négative de la grammaire d'après leurs réponses au questionnaire. Nous pouvons interpréter ce résultat par une forme de « découragement » des élèves qui les amènerait à ne pas accorder d'importance à la façon de corriger de leur enseignant. Cet état d'esprit les amènerait

alors à développer une vision négative de la grammaire. Ce constat peut être appuyé par les entretiens puisque l'enseignant A évoque des expériences similaires lorsqu'il aborde la réaction des élèves aux phases de remédiation des erreurs de grammaire :

« Ça dépend des profils classes... (rires) euh... y'en a pour lesquels je fais très bref parce que je sens que ça peut partir à tout moment et que ça les intéresse pas plus que ça... ils voient pas l'intérêt... et donc eux ce qu'ils veulent c'est leur note... on reste sur ce côté-là... » (Entretien A)

L'étude de l'influence de l'importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève sur sa vision de la grammaire donne, à un degré moindre, des résultats similaires :

Tableau croisé 4 : Influence de l'importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève sur sa vision de la grammaire

| Vision de la grammaire chez l'élève | | | | |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | TOTAL |
| Tendance faible | 34,3 | <u>51,4</u> | 14,3 | 100 |
| Tendance égale | 17,3 | <u>46,2</u> | 36,5 | 100 |
| Tendance forte | 4,1 | 39,7 | <u>56,2</u> | 100 |

Nous remarquons ici que, bien que le panel accordant une importance faible aux erreurs de grammaire ait en majorité une vision partagée de la grammaire, la proportion de ce panel à avoir une vision négative de la grammaire est beaucoup plus importante que celle des autres panels. Ici encore, on peut interpréter ces résultats comme un découragement de la part des élèves accordant une importance faible aux erreurs de grammaire. Dans cette logique, les élèves ayant une tendance à y accorder une importance forte, tendraient à avoir une vision positive de la grammaire : cela est bien confirmé par les résultats. Étudions maintenant l'influence de la perception que les élèves ont de la correction de l'enseignant sur leur vision de la grammaire :

Tableau croisé 5 : Influence de perception de la correction de l'enseignant chez l'élève sur sa vision de la grammaire

| Vision de la grammaire chez l'élève | | | | |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Perception de la correction de l'enseignant chez l'élève | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | TOTAL |
| Tendance négative | 18 | <u>44</u> | 38 | 100 |
| Tendance partagée | 12,4 | <u>43,8</u> | <u>43,8</u> | 100 |
| Tendance positive | 16,7 | <u>46,7</u> | 36,6 | 100 |

Contrairement aux deux tableaux croisés précédents, la vision de la grammaire ne semble pas être influencée par la perception que les élèves ont de la correction de l'enseignant. En effet, que celle-ci soit positive, partagée ou négative, les élèves tendent à avoir une représentation de la grammaire ni positive ni négative. On ne constate pas de grande différence avec le tableau 6 présentant les résultats cumulés de tous les sondés.

À notre hypothèse, ces tableaux offrent des précisions quant à la nature des représentations des élèves influant sur leur vision de la grammaire. Ce n'est pas une représentation positive ou négative du traitement des erreurs de grammaire qui semble affecter la vision de l'élève mais davantage une forme de découragement. La représentation de l'élève semble donc bien avoir une influence sur sa vision de la grammaire. Toutefois, celle-ci reste à limiter de par le caractère inconnu de la nature de cette influence.

3. 2. 3. Effet des représentations des enseignants sur leur traitement des erreurs de grammaire et la vision des erreurs de grammaire chez l'élève

La troisième hypothèse de recherche guidant notre étude se propose d'étudier l'influence des représentations des enseignants sur leurs pratiques mais également d'essayer de mesurer l'influence de ces pratiques sur les représentations de leurs élèves. En nous référant au questionnaire enseignant, nous pouvons tout d'abord étudier l'incidence de la vision de la grammaire de l'enseignant sur l'importance qu'il accorde aux erreurs de grammaire dans les productions écrites de ses élèves.

Tableau croisé 6 : Influence de la vision de la grammaire chez l'enseignant sur l'importance accordée aux erreurs de grammaire

| Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant | | | | |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------|
| Vision de la grammaire chez l'enseignant | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | TOTAL |
| Tendance négative | 0 | <u>50</u> | <u>50</u> | 100 |
| Tendance partagée | 0 | <u>77,8</u> | 22,2 | 100 |
| Tendance positive | 17,6 | <u>64,7</u> | 17,6 | 100 |

Dans ce cas de figure, nous pouvons constater une légère influence des représentations des enseignants sur leurs pratiques. En effet, les enseignants ayant une vision plutôt négative de la grammaire ont tendance à être plus nombreux à accorder plus d'importance aux erreurs de grammaire. Dans les autres cas, les enseignants semblent continuer à accorder une importance égale aux erreurs de grammaire. Ces résultats sont à rapprocher de l'influence de l'erreur sur ce même point :

Tableau croisé 7 : Influence de la vision de l'erreur chez l'enseignant sur l'importance accordée aux erreurs de grammaire

| Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant | | | | |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------|
| Vision de l'erreur chez l'enseignant | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | TOTAL |
| Tendance négative | 0 | <u>50</u> | <u>50</u> | 100 |
| Tendance partagée | 7,7 | <u>69,2</u> | 23,1 | 100 |
| Tendance positive | 15,4 | <u>69,2</u> | 15,4 | 100 |

La ressemblance entre les deux tableaux est frappante. La vision de l'erreur chez l'enseignant semble donc exercer la même influence que sa vision de la grammaire sur l'importance qu'il accorde aux erreurs de grammaire. À travers un troisième tableau croisé, nous pouvons voir que cette tendance se confirme bel et bien :

Tableau croisé 8 : Influence de la vision de l'erreur chez l'enseignant sur sa méthode de correction des erreurs de grammaire

| Méthode de correction des erreurs de grammaire | | | | | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------|-------|
| Vision de l'erreur | Tendance très traditionnelle | Tendance assez traditionnelle | Tendance neutre | Tendance assez moderne | Tendance très moderne | TOTAL |
| Tendance négative | <u>50</u> | 0 | 0 | <u>50</u> | 0 | 100 |
| Tendance partagée | 0 | <u>38,5</u> | 30,8 | 23,1 | 7,7 | 100 |
| Tendance positive | 15,4 | 15,4 | 23,1 | <u>38,5</u> | 7,7 | 100 |

Encore une fois, nous pouvons voir que les enseignants ayant une perception négative de l'erreur se démarquent dans le traitement qu'ils accordent aux erreurs de grammaire. En effet, nous constatons que la moitié de ces enseignants se tournent plus facilement vers une méthode très traditionnelle de correction. Cependant, ce constat n'est pas aussi net dans le cas contraire : les enseignants ayant une vision positive de l'erreur ne vont pas jusqu'à privilégier une méthode de correction très moderne. Nous pouvons donc voir que les représentations des enseignants ne semblent pas systématiquement influencer leurs pratiques de traitement des erreurs de grammaire. Qu'en est-il de l'influence des pratiques des enseignants sur les représentations de leurs élèves ?

Tableau croisé 9 : Influence de la perception qu'ont les élèves de l'importance que l'enseignant accorde aux erreurs de grammaire sur l'importance des erreurs de grammaire chez l'élève

| Importance accordée aux erreurs de grammaire chez l'élève | | | | |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------|
| Perception par l'élève de l'importance des erreurs de grammaire chez l'enseignant | Tendance faible | Tendance égale | Tendance forte | TOTAL |
| Tendance négative | 25,9 | 27,8 | <u>46,3</u> | 100 |
| Tendance partagée | 11,6 | <u>46,5</u> | <u>41,9</u> | 100 |
| Tendance positive | 25,4 | <u>44,4</u> | 30,2 | 100 |

Les résultats du questionnaire élève montrent que quelle que soit la perception de l'élève sur l'importance que l'enseignant donne aux erreurs de grammaire,

l'importance qu'ils y accordent personnellement a tendance à rester égale aux autres erreurs ou plus forte. En comparaison des résultats obtenus dans le tableau 2, il n'y a pas, ici, de changement suffisamment important pour considérer que la variable dépendante influe sur la variable indépendante. On ne peut donc pas établir de lien de cause à effet entre la pratique des enseignants et les représentations des élèves.

3. 2. 4. Effet de la représentation de l'erreur sur la représentation de la grammaire chez l'élève

Puisque, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de l'étude, l'apprentissage d'une langue est forcément lié à une problématique de production d'erreurs, il est intéressant d'étudier l'influence potentielle de la vision de l'erreur de l'élève sur sa vision de la grammaire. Pour se faire, nous avons mis en relation les deux notions conformément aux réponses données par les élèves dans le questionnaire élève :

Tableau croisé 10 : Influence de la vision de l'erreur chez l'élève sur sa vision de la grammaire

| Vision de la grammaire chez l'élève | | | | |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|
| Vision de l'erreur chez l'élève | Tendance négative | Tendance partagée | Tendance positive | TOTAL |
| Tendance négative | 0 | 0 | 100 | 100 |
| Tendance partagée | 25,9 | 44,4 | 29,6 | 100 |
| Tendance positive | 13 | 45 | 42 | 100 |

Nous pouvons constater ici que, dans le cas où la vision de l'erreur est partagée ou positive, il n'y a pas vraiment d'incidence sur leur vision de la grammaire. En effet, ces élèves ont tendance à percevoir la grammaire comme positive ou de façon partagée conformément au tableau 6. Cependant, les résultats concernant les élèves ayant une vision négative de l'erreur sont beaucoup plus tranchés. La totalité de ces sondés s'accorde sur l'idée que la grammaire est positive. Un lien peut être fait avec ce que les élèves précisaient dans leur questionnaire. Lorsque nous leur avons demandé s'ils trouvaient la grammaire rassurante, de nombreux élèves ayant répondu positivement à cette question ont indiqué que la grammaire leur permettait de faire

moins d'erreurs. C'est également ce que l'enseignant A a annoncé lors de son entretien alors qu'il évoquait l'affection perçue des élèves pour la grammaire :

« Oui ils aiment bien. C'est rassurant. En fait ça a vraiment ce côté rassurant la grammaire pour eux. Bon bah, les Terminales STI ça a un petit coeff de deux heures semaines donc ça marche plus ou moins bien, l'impact est plus ou moins élevé... Mais ça a un côté rassurant parce qu'ils se disent : « Bah... Si j'ai pas réussi la compré orale et l'expression orale, je peux peut-être rattraper quelques petits points par la qualité de mon anglais... ». Et les grilles d'expression écrite font que... C'est assez facile pour eux de grappiller des points. Les Terminales L avec le coeff huit, à cinquante pour cent pour les écrits... Forcément, il y a un vrai challenge. Et comme il y a que l'oral qui compte à cinquante pour cent pour eux... que ça les stresse énormément... Je pense qu'il y a vraiment ce côté rassurant oui. D'ailleurs, c'est une demande. Ils me l'ont fait ce matin. »
(Entretien A)

Cela rejoint donc l'idée d'un « besoin de grammaire » formulé par Besse & Porquier (1991, p. 17) déjà évoqué dans notre cadre théorique. En ce sens, l'impact des représentations que les élèves ont de leurs erreurs ne semble également pas être systématique sur les représentations qu'ils ont de la grammaire.

3. 3. Discussion et limites de l'étude

Après avoir interprété les résultats, il convient de mettre en place une discussion afin de répondre à la problématique de cette étude et de s'attarder sur ses limites.

3. 3. 1. Réponse à la problématique

L'étude de notre recueil de données et l'interprétation des résultats ne semblent pas pouvoir systématiquement fournir de réponse positive à notre problématique, confirmant ainsi les pistes de réponse données par les enseignants lors des entretiens. Ainsi, comme nous l'avons vu, lorsqu'un lien d'influence peut être établi et confirmé entre nos différents modes de recueil, ce ne sont jamais les pratiques de correction des enseignants sur les représentations des élèves qui sont mises en jeu mais davantage l'influence personnelle et mutuelle d'un système de représentation sur un autre qui est mis en évidence, et ce, à un niveau individuel. De plus, ces résultats ne sont pas systématiques et les limites de l'étude peuvent venir questionner leur généralisation.

3. 3. 2. Limites de l'étude

Comme nous le disions précédemment, la première limite de cette étude tient du caractère compréhensif de notre recherche. Dumez, en se référant à Yin, explique que la recherche qualitative ne peut aboutir qu'à une généralisation théorique et non pas statistique.

« Quant à la théorie qui est produite par la recherche qualitative, à partir d'un cas ou de plusieurs, mais qui ne forment pas un échantillon représentatif susceptible d'une généralisation statistique, sa portée n'est pas universelle. » (Dumez, 2011, p. 50)

Les résultats présentés par cette étude ne sont donc généralisables qu'en théorie. De plus, ceux-ci sont à relativiser de par la façon dont les données ont été recueillies pour le questionnaire enseignant et les entretiens. En effet, le panel élaboré à partir des réponses au questionnaire enseignant reste relativement réduit avec 28 unités. De façon similaire, les contraintes de temps et de moyens pour effectuer la recherche n'ont permis de ne s'entretenir qu'avec deux professeurs, tous deux enseignants d'anglais. Un taux de réponse plus large auprès d'enseignants d'autres langues vivantes ainsi que des entretiens complémentaires auraient permis un meilleur croisement des résultats.

Les données recueillies auprès des élèves auraient également pu être complétées de manière plus optimale par un élargissement du panel à des filières non générales et en effectuant des entretiens complémentaires auprès d'élèves afin d'appuyer et compléter les propos recueillis à travers le questionnaire élève.

Enfin, certaines questions des questionnaires auraient pu être mieux anticipées. Dans le questionnaire enseignant notamment, un nombre très réduit d'enseignants présente une vision négative de l'erreur et de la grammaire (moins de 5% du panel) : l'interprétation des résultats doit donc être prise au regard de cette donnée et semble à relativiser. Toujours dans le questionnaire enseignant, la notion concernant l'importance que les enseignants perçoivent de la grammaire chez leurs élèves a été basée sur les réponses à la question 9 portant sur l'affection perçue chez les élèves. Cette question ne semble pas toucher le centre de cette notion, et une meilleure anticipation de l'élaboration des questions aurait permis des résultats plus fiables.

Conclusion

Au fil de cette recherche, nous avons pu constater que deux concepts *a priori* distincts, celui d'erreur d'une part, celui de grammaire d'autre part, présentent néanmoins de nombreuses similitudes. Ainsi, tenter de définir et percevoir la nature de ces deux concepts n'est pas aisée de par la complexité qui les caractérise. Comme nous avons pu le voir, l'erreur, tout comme la grammaire, est un concept profondément subjectif dont le traitement n'a cessé d'évoluer au fil du temps et des idéologies. Tantôt considérée comme un élément à éviter, rejeter, valoriser voire parfois même à provoquer, l'erreur a souvent divisé dans le traitement qu'il faut lui apporter. Autrefois considérée comme l'élément principal à intégrer dans l'apprentissage d'une langue, la primauté de la grammaire s'est vue progressivement relativisée au profit de plus d'égalité entre les composantes de la langue-culture. Notre recherche vise donc à percevoir les interactions mutuelles entre ces différentes représentations en se centrant particulièrement sur le cas du traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites des élèves.

En employant une méthode de recherche compréhensive, nous avons tenté de comprendre si le traitement de l'enseignant influence les représentations que les élèves ont de la grammaire. L'accès aux représentations des élèves et des enseignants par le biais de deux questionnaires et de deux entretiens semble indiquer que le traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant tend à influencer ces représentations sans pour autant être le seul facteur intervenant dans ce processus. Ainsi, si une généralisation théorique relative peut être mise en place, des recherches complémentaires permettraient de la confirmer, à la fois sur les plans théorique et pratique.

Nous pouvons penser que d'autres éléments viennent ainsi influencer les représentations que les élèves ont de la grammaire. Dans ce sens, nos entretiens tendent à définir de nouvelles pistes de recherche. En effet, il en ressort que la correction des erreurs de grammaire dans les productions écrites n'est pas le seul facteur pouvant influencer les représentations des élèves. Nous pouvons considérer un élargissement des facteurs qui pourrait prendre en compte l'enseignement des points grammaticaux par l'enseignant et l'attitude que celui-ci adopte en classe face à l'erreur et à la grammaire.

Les résultats du questionnaire élève tendent à mettre en évidence une centration des priorités de l'élève sur l'apprentissage de la grammaire aux dépens des autres composantes. On peut dès lors imaginer les possibles effets contre-productifs d'une telle centration. Il semble alors qu'une meilleure conscience de l'effet des représentations personnelles des enseignants et de leurs pratiques sur les représentations des élèves permettrait une meilleure adaptation face aux élèves.

Bibliographie

Ouvrages :

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur
- Besse, H & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'entretien*. (2^e éd.) Paris : Armand Colin.
- De Singly, F. (1992) *Le questionnaire*. (4^e éd.) Paris : Armand Colin.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International

Articles :

- Chiahou, E., Izquierdo, E. & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, 8(3), 55-56.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57, 9-15
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, *Libellio d'AEGIS*, 7, 47-58
- Fougereuse, M-C. (2001-2002). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 122, 165-178
- Germain, C. & Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*, 519-537
- Germain, C. & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, 3, 15-29
- Smith, A. (2007). La linguistique et la variété de ses grammaires. *Letras*, 42, 9-21

- Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistiques : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA* 59, 171-190

Écrits officiels :

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2010). Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin officiel du 29 avril 2010*.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). Programmes pour les cycles 2, 3, 4. *Bulletin officiel du 26 novembre 2015*.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique. *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, Annexe 1*

Sitographie :

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2015). *Horaires par discipline pour la première et la terminale de la série ES (économique et sociale)*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid66265/serie-es.html>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2016). *Horaires des enseignements de la classe de seconde générale et technologique*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid51364/seconde-generale-et-technologique.html#lien0>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2016). *Horaires par discipline pour la première et la terminale de la série L (littéraire)*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid66258/serie-l.html>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2016). *Horaires par discipline pour la première et la terminale de la série S (scientifique)*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid66271/serie-s.html>

Annexes

| | |
|--|-------|
| Annexe 1 : Questionnaire élève | p. 71 |
| Annexe 2 : Tableau de construction des notions et des typologies associées (élèves) | p. 73 |
| Annexe 3 : Questionnaire enseignant | p. 75 |
| Annexe 4 : Tableau de construction des notions et des typologies associées (enseignants) | p. 77 |
| Annexe 5 : Guide d'entretien | p. 79 |

Annexe 1 : Questionnaire élève

Questionnaire sur les langues vivantes destiné aux élèves de lycée

Les erreurs de grammaire dans les productions écrites

Dans mes productions écrites en cours de langue vivante...

1. Je préfère que mon professeur ne corrige que les erreurs de grammaire qui empêchent les autres de comprendre mon message.

- Totallement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

2. Pourriez-vous nous parler de ce que vous ressentez lorsque le professeur corrige toutes vos erreurs de grammaire ? (Pourriez-vous détailler votre réponse ?)

.....

.....

.....

.....

.....

3. Je préfère lorsque je peux corriger mes erreurs de grammaire moi-même car cela m'aide à progresser

- Totallement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

Que pensez-vous des affirmations suivantes (Q4, 5, 6) ?

4. « Pour progresser, je ne dois pas faire d'erreur »

- Totallement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

5. « Je pense que maîtriser la grammaire est la chose la plus importante pour parler une langue vivante »

- Totallement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

- Je ne suis pas sûr(e)

6. « J'aime travailler la grammaire en cours de langue vivante »

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

7. Trouvez-vous que la grammaire a quelque chose de rassurant ? (Pourriez-vous détailler votre réponse ?)

.....

.....

.....

.....

.....

8. Les professeurs accordent plus d'importance aux erreurs de grammaire qu'aux autres erreurs (vocabulaire, orthographe, etc.)

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

9. Je considère que je maîtrise bien la grammaire dans les langues vivantes

- Totalement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord
- Je ne suis pas sûr(e)

10. Questions complémentaires

- Je suis : un garçon / une fille
- Mon âge :
- Je suis en classe de
- Ma langue maternelle est
- Les langues que j'étudie :
- Mon projet professionnel :
- J'ai rempli le questionnaire : seul / à plusieurs

Annexe 2 : Tableau de construction des notions et des typologies associées (élèves)

| Notions | Questions abordées | Typologies de réponse |
|---|--|---|
| 1) Importance de la grammaire pour l'élève | Question 5 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 2) Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'élève | Question 5 Question 9 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 3) Importance perçue des erreurs de grammaire chez l'enseignant | Question 2 Question 8 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 4) Perception de la correction de l'enseignant | Question 1 Question 2 Question 3 | - Tendance négative - Tendance partagée - Tendance positive |
| 5) Vision de l'erreur | Question 2 Question 3 Question 4 | - Tendance négative - Tendance partagée - Tendance positive |
| 6) Vision de la grammaire | Question 5 Question 6 Question 7 | - Tendance négative - Tendance partagée - Tendance positive |

Annexe 3 : Questionnaire enseignant



Questionnaire destiné aux professeurs de langues vivantes



Le traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites des élèves

Nous sollicitons aujourd'hui votre participation à ce questionnaire ayant pour but d'étudier les pratiques des enseignants de langues vivantes. Celui-ci est conduit dans le cadre de la construction de notre mémoire de master MEEF au sein de l'ESPE d'Angers. Les informations obtenues par le biais de celui-ci ne seront jamais traitées à un niveau individuel et seront exploitées de manière à respecter l'anonymat des sondés. (Temps estimé : 15 minutes)

Marie BOUCHER et Thomas DUMAND, professeurs stagiaires en anglais

Partie A – Quelques questions sur votre pratique :

1. Selon vous, dans les grilles/barèmes associés à vos évaluations de production écrite, la grammaire doit représenter une part... (Veuillez cocher la case correspondante)

- Minoritaire de la note
- Égale aux autres critères
- Majoritaire de la note
- Autre réponse :

2. Dans vos deux dernières évaluations écrites, la grammaire a représenté une part... (Veuillez cocher la case correspondante)

- Minoritaire de la note
- Égale aux autres critères
- Majoritaire de la note
- Autre réponse :

3. Dans vos deux dernières évaluations écrites, quelle forme de correction avez-vous privilégié ? (Veuillez cocher la ou les case(s) correspondante(s))

- Réécriture de la forme correcte
- Signalement de l'erreur (code couleur, numérotation, soulignement, etc.)
- Signalement du type d'erreur (grammaticale, lexicale, orthographique, syntaxique, etc.)
- Autre réponse :

Merci d'apporter des explications ou des précisions à votre choix :

4. Dans vos deux dernières évaluations écrites, vous avez corrigé les erreurs de grammaire qui correspondaient... (Veuillez cocher la ou les case(s) correspondante(s))

- Aux erreurs les plus importantes
- Aux erreurs liées à l'objectif visé lors la production écrite
- Aux erreurs qui entraveraient la compréhension
- Aux erreurs de grammaire sans hiérarchisation précise
- Autre réponse :

Merci d'apporter des explications ou des précisions à votre choix :

5. Dans la phase de correction de vos deux dernières évaluations écrites, la correction a été effectuée par... (Veuillez cocher la ou les case(s) correspondante(s))

- Le professeur
- Les élèves entre eux (intercorrection)
- L'élève lui-même (autocorrection)
- Autre réponse :

Partie B – Quelques questions sur vos représentations :

6. Sur une échelle de 1 à 5, quelle est, selon-vous, le niveau d'importance de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? (Veuillez entourer le nombre correspondant : 1 représente le niveau le moins élevé et 5 le niveau le plus élevé) 1 2 3 4 5

Merci d'apporter des explications ou des précisions à votre choix :

.....

7. Parlez-nous de ce qu'est, pour vous, une « erreur de grammaire »

.....

.....

8. Sur une échelle de 1 à 5, à quel point pensez-vous aimer la grammaire ? (Veuillez entourer le nombre correspondant : 1 représente le niveau le moins élevé et 5 le niveau le plus élevé) 1 2 3 4 5

9. Sur une échelle de 1 à 5, à quel point pensez-vous que les élèves aiment la grammaire ? (Veuillez entourer le nombre correspondant : 1 représente le niveau le moins élevé et 5 le niveau le plus élevé). 1 2 3 4 5

10. « Il faut parler sans faire d'erreur pour maîtriser une langue étrangère », veuillez indiquer si vous êtes :

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas d'accord du tout

11. Selon-vous, l'erreur doit être... (Veuillez cocher la ou les case(s) correspondante(s))

- Acceptée
- Évitée
- Provoquée
- Tolérée
- Valorisée
- Autre réponse :

Merci d'apporter des explications ou des précisions à votre choix :

.....

.....

Partie C – Quelques informations complémentaires (Veuillez indiquer l'information correspondante) :

→ Ces informations nous seront utiles pour analyser et compléter les réponses obtenues précédemment.

Vous êtes : un homme / une femme, vous avez entre : 20-29 ans / 30-39 ans / 40-49 ans / 50-59 ans / 60 ans et plus

Quelle est votre nationalité ?

Vous avez suivi une formation : en ESPE / en IUFM / autre :

Quel est votre diplôme le plus élevé ?

Quelle langue vivante enseignez-vous ?

Vous êtes enseignant : certifié / agrégé / stagiaire / sous contrat

Vous avez exercé : en primaire / en collège / en lycée / dans le supérieur

Quel est votre nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement ?

Avez-vous auparavant exercé une autre profession ? (Si oui, veuillez préciser laquelle)

.....

Seriez-vous d'accord pour nous accorder un entretien afin de nous permettre d'approfondir notre recherche sur ce sujet ? (Si oui, merci d'indiquer une adresse e-mail afin que nous puissions vous contacter)

.....

Annexe 4 : Tableau de construction des notions et des typologies associées (enseignants)

| Notions | Questions abordées | Typologies de réponse |
|--|--|---|
| 1) Importance de la grammaire pour l'enseignant | Notion 2 Notion 6 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 2) Importance accordée aux erreurs de grammaire par l'enseignant | Question 1 Question 2 Question 4 Question 7 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 3) Méthode de correction des erreurs de grammaire | Question 3 Question 4 Question 5 | - Tendance très traditionnelle - Tendance assez traditionnelle - Tendance neutre - Tendance assez moderne - Tendance très moderne |
| 4) Perception de l'importance de la grammaire chez les élèves | Question 9 | - Tendance faible - Tendance égale - Tendance forte |
| 5) Vision de l'erreur | Question 10 Question 11 | - Tendance négative - Tendance partagée - Tendance positive |
| 6) Vision de la grammaire | Question 1 Question 2 Question 6 Question 8 | - Tendance négative - Tendance partagée - Tendance positive |

GUIDE D'ENTRETIEN

Consigne initiale :

« Dans le cadre de votre pratique professionnelle en tant qu'enseignant de langue vivante, vous êtes amené à corriger les erreurs de grammaire dans les productions écrites de vos élèves.

Pouvez-vous nous parler de la manière dont vous procédez et comment vos élèves réagissent à cette méthode ? »

Guide thématique :

(série des thèmes à explorer durant l'entretien)

LA METHODE DE TRAITEMENT DES ERREURS DE GRAMMAIRE

- **Fréquence** (erreurs les plus importantes ? toutes les erreurs ? celles qui correspondent à l'objectif ? celles qui entravent la compréhension ?)
- **Type de correction apporté** (correction complète/partielle ? réécriture ? code spécifique ?)
- **Identité du correcteur** (professeur ? élève ? camarade ? ordinateur ? autre ?)
- **Alternance** (une seule méthode ? plusieurs ? fréquence des changements ?)
- **La réaction des élèves** (retours visibles, attention accordée à ces erreurs par rapport aux autres)

LES RAISONS QUI JUSTIFIENT CETTE METHODE DE TRAITEMENT

- **Importance accordée aux erreurs de grammaire** (degré, place par rapport aux autres erreurs)
- **Hiérarchie interne entre les erreurs de grammaire** (degré, place par rapport à certains types d'erreur de grammaire)
- **Vision de l'erreur** (positive/négative, distinction erreur/faute, nécessité, vécu personnel, formation)
- **Vision de la grammaire** (école de grammaire adoptée, degré d'importance, affection personnelle, vécu personnel, formation)
- **Raisons matérielles** (temps, aspect pratique, différence théorie/pratique)

LES EFFETS SUR LES REPRESENTATIONS QUE LES ELEVES ONT DES ERREURS DE GRAMMAIRE

- **Vision qu'ont les élèves de l'erreur** (positive/négative ? différences de vision en fonction de leur niveau ?)
- **Vision qu'ont les élèves de la grammaire** (positive/négative ? affection ? réception différente des autres composantes ?)
- **Rapport avec le vécu scolaire précédent** (parcours scolaire, affection pour les langues, niveau)

Année Universitaire 2018-2019

Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention Second degré

Parcours Anglais

Titre du mémoire : Traitement des erreurs de grammaire dans les productions écrites en classe d'anglais : quelles influences sur les représentations des élèves ?

Auteurs : Marie BOUCHER & Thomas DUMAND

Résumé :

Dans l'apprentissage des langues vivantes, les enseignants sont régulièrement confrontés à la question de la production d'erreurs chez les apprenants. Cette question intervient notamment lors de l'apprentissage et l'acquisition de la grammaire. Ces concepts sont cependant liés au-delà de la dimension pratique de par les similarités qu'ils présentent : ils sont à la fois très complexes et subjectifs. Cette étude aborde la question du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant dans les productions écrites des élèves. À travers l'exploration des différentes données sur les représentations des élèves mais aussi des enseignants, nous tenterons de comprendre si un lien d'influence peut être établi entre la pratique du traitement des erreurs de grammaire par l'enseignant et les représentations de la grammaire chez les élèves.

Mots clés : grammaire, erreur, représentation, enseignement de l'anglais, production écrite

Summary:

In the process of teaching foreign languages, teachers are regularly confronted to the question of the production of errors by their students. This question especially occurs during the process of learning and acquiring grammar. However, these concepts are linked together beyond a practical dimension and are in fact similar as they are both very complex and subjective. This study approaches the issue posed by processing grammatical errors in students' written productions for the teacher. Through the analysis and interpretation of a varied set of data sources focusing on students' representations but also on those of their teachers, we will try to understand whether an influential factor can be established between teachers' practices when processing with grammatical errors and the students' representation of grammar.

Keywords: grammar, error, representation, English teaching, written production