Dirasat, Human and Social Sciences, Volume **35**, No. **2**, 2008

Traitements de l'erreur Grammaticale en Français Langue Etrangère

Mohammad Y. Al-Khateeb *

Résumé

Tout enseignant de langue étrangère rencontre des problèmes pédagolinguistiques avec ses apprenants. Se baser sur les erreurs courantes des apprenants serait une méthode fiable dans la mesure où le cours est centré sur l'apprenant d'autant plus que celui-ci se sert de ses erreurs comme support pour son raisonnement La confusion entre «Dont» et «Que» nous a servi comme exemple pratique pour montrer la façon de traiter de l'erreur grammaticale dans une classe de langue étrangère. L'enseignant doit commencer par une analyse linguistique de la difficulté en se basant sur les fautes des apprenants pour pouvoir identifier l'origine du problème. Ensuite il doit faire une analyse didactique afin d'identifier les prérequis des apprenants qui lui permettront de déterminer la progression du cours. Le but de la progression dans les exercices est de sensibiliser les apprenants à l'origine du problème, et de leur permettre de résoudre le problème tous seuls à partir des exercices proposés. La difficulté dans ce type de cours est la fabrication des exercices en fonction du problème envisagé et des apprenants.

Mots clé: Erreur, grammaire, français, linguistique, pédagogie, didactique, dont, que, pronoms relatifs, prérequis, exercice, enseignant, apprenant.

1. INTRODUCTION

Personne ne contredit le fait que tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il est évident qu'il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, car cela signifie que l'apprenant sait déjà ce qu'il est en train d'apprendre. Beaucoup de philosophes ont montré que l'erreur a un rôle positif dans la naissance du savoir. Gaston Bachelard, un philosophe français, disait:

> «… l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects»(1)

Cette conception positive de l'erreur laisse entendre que l'enseignant de langue peut s'appuyer sur l'erreur pour construire son cours. Certaines théories en didactique, surtout la méthode SGAV, s'appuient sur des exercices structuraux fabriqués en fonction des erreurs fréquentes des apprenants. L'objectif de ces exercices est de faire éviter aux apprenants ces erreurs.

D'un point de vue social, l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère n'est plus considérée comme néfaste ou synonyme de défaillance de l'élève. Cordier P., didacticien de la mouvance chomskyenne, affirme que le terme d'erreur n'a plus de connotation péjorative. Il est utilisé pour exprimer une défaillance de performance, due par exemple, à la fatigue ou à l'inattention(2).

Avant de montrer la méthodologie de l'analyse de l'erreur: ses problèmes et ses bénéfices, il convient de présenter, dans ce présent travail, la grammaire d'un point de vue didactique et la façon de se servir de la production des apprenants pour construire un cours de grammaire. Une partie pratique viendra à la fin pour compléter la partie théorique. Cette partie comportera un exemple vivant sur la manière de se servir des productions fautives des apprenants pour corriger ou éviter les erreurs. Notre exemple traitera de la problématique des pronoms relatifs «Que» et «Dont» pour les arabophones.

2. LA GRAMMAIRE D'UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Avant d'entrer dans le vif du sujet, qui est l'analyse de l'erreur, il convient de montrer comment les

* Department of Modern Languages, Al al-Bayt University.
Received on 12/8/2006 and Accepted for Publication on 4/6/2007.

© 2008 DAR Publishers/University of Jordan. All Rights Reserved.

didacticiens voient la grammaire. Contrairement à la linguistique, la grammaire a toujours des préoccupations d'ordre didactique : *la description de la langue n'est pas faite pour elle-même mais dans un souci de prescription*, voire *d'éducation*(3). On s'attarde souvent sur la question de l'importance de la grammaire dans les classes de français langue maternelle ou langue étrangère. De plus, il y a beaucoup de tentatives de rénovation méthodologique dans l'enseignement de la grammaire comme celle de Bouix-Leeman[4]. Ces tentatives, comme dans le courant communicatif, voudraient marginaliser la grammaire dans l'enseignement des langues au profit de la compétence communicative. A vrai dire, ce n'est pas l'utilité des activités grammaticales dans l'enseignement de langue qu'il faut mettre en cause, mais c'est plutôt les modalités d'utilisation de la grammaire dans la classe de langue qui sont censées être renouvelées. Ignorer ou utiliser la «grammaire traditionnelle» ne devrait plus être la problématique qui préoccupe les didacthécaires. Un consensus bien équilibré sur la dose de la grammaire et les modalités de travail pourrait bien résoudre le problème.

Les traditions scolaires et universitaires donnent un certain caractère à l'enseignement de la grammaire. Par exemple, dans les pays de l'est de l'Europe, les pays germaniques, les pays hispaniques, la Chine, le Japon…, on accorde une grande importance à la grammaire. Par contre, dans le Nord de l'Europe et dans le monde anglo-saxon les méthodologues ne font pas beaucoup de confiance à la grammaire. Malgré la tendance favorable à l'approche communicative en France, la réalité de la classe, des méthodes et des manuels montrent des pratiques très nuancées sur la syntaxe et la structure rigide des phrases.

Jean-Pierre Cuq montre sa conception de l'enseignement de la langue en expliquant qu'il ne faut pas plaider pour un enseignement de la grammaire mais pour un *enseignement grammaticalisé du FLE*(5). Cet enseignement fait appel à la nécessité de compression et de décompression de la langue.

> «L'activité grammaticale joue un rôle important dans la procédure de compression: il s'agit de faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée»(6).

La grammaire donc apparaît un bon moyen de comprimer la langue. Les enseignants recourent aux éléments qui leur ont paru les plus représentatifs des théories linguistiques qu'ils ont étudiées pendant leur formation pour faire une compression personnelle de la grammaire qu'ils sont censés enseigner. Si ce travail est bien fait, l'apprenant sera doté d'un moyen important qui lui permettra, dans la classe et hors de la classe, de décompresser les données grammaticales déjà étudiées. C'est-à-dire, pouvoir finalement communiquer: parler et comprendre.

Donc, peut-on enfin de compte donner une définition de la grammaire? Il y a en effet plusieurs façons de voir la grammaire et cela dépend complètement de la discipline. D'un point de vue chomskyen la grammaire est un phénomène humain d'ordre biologique, génétique, psychologique et social. D'autres linguistes voient la grammaire comme une description des langues. Dans une vision traditionnelle, la grammaire est conçue comme une série de règles prescriptives qui garantissent le bon usage de la langue, et généralement c'est la langue écrite surtout celle des œuvres littéraires. Mais d'un point de vue didactique, la grammaire est une activité double:

- le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie;
- le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne(7).

3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DE L'ERREUR

Aucun enseignant ne conteste l'intérêt des activités grammaticales, mais la question qu'il faut poser c'est quand l'intervention des ces activités doit se faire: avant ou après la production de l'élève. Beaucoup de méthodes adoptent une certaine progression grammaticale sans prendre en compte les éventuels fautes que les élèves risquent de faire. Il est vrai qu'il n'est pas facile de prévoir les fautes des apprenants, mais on peut au moins les remarquer à partir de leurs discours et les éclaircir dans le même cours ou dans un autre selon la progression suivie. Doughty et Williams ont dit sur ce sujet:

> «un des grands problèmes de la position proactive est d'amener la difficulté d'apprentissage à apparaître dans le discours de la classe de telle manière qu'on puisse ensuite y mettre l'accent»(8)

Il est très intéressant d'utiliser les productions mêmes

de l'apprenant comme support de son raisonnement, ou de les comparer avec d'autres productions en classe. L'avantage de cette méthode de travail est qu'on travaille sur le discours produit par l'apprenant, et qu'on est donc plus centré sur lui. Par contre son inconvénient est qu'elle demande beaucoup de disponibilité et de capacités chez l'enseignant pour remarquer et noter toutes les erreurs des apprenants et de construire ses cours en fonction de ces erreurs surtout quand le groupe d'apprenants est hétérogène.

L'*analysé contrastive*(9) est une méthode fiable pour prévoir les erreurs des apprenants et pour en expliquer certaines quand il s'agit d'un groupe d'apprenants homogène. Avec l'expérience, l'enseignant commence à savoir quels sont les types de problèmes que les apprenants rencontrent. Le recours aux grammaires comparées fournit à l'enseignant de bons matériaux et une focalisation sur le point faible des apprenants.

Le précurseur de la «pédagogie de la faute» est Henri Frei(10). L'analyse de l'erreur demande une bonne réflexion, comme l'analyse contrastive, parce que les origines de l'erreur peuvent être multiples: *elle peut provenir d'une interférence de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà apprise, mais aussi d'une difficultés intrinsèque au français*(11).

Actuellement, l'analyse des erreurs occupe une place importante en France dans la formation de l'enseignant; celui-ci doit se concentrer sur l'ensemble des conditions et du processus de production dans le traitement de l'erreur: la langue maternelle des apprenants, les autres langues étrangères apprises au préalable, les difficultés connues de la langue enseignée, la situation endolingue ou exolingue.

Claude Germain et Hubert Séguin définissent le traitement pédagogique de l'erreur comme *rétroaction négative*. Celle-ci peut être explicite ou implicite.

> «une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation, les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur»(12)

Donc la correction et l'explication de l'erreur aident beaucoup à la bonne appropriation des formes correctes de la langue cible. Cuq et Gruca propose quelques éléments de mode d'emploi de la correction de l'erreur(13):

- on ne peut pas et on ne doit pas tout corriger à chaque fois: cela brimerait par trop l'élan communicatif qu'il faut par ailleurs sauvegarder. La correction peut être ciblée sur les points choisis au préalable par l'enseignant et sur lesquels il veut focaliser la séance ou la séquence.
- il y a, si on peut dire, faute et faute: c'est-à-dire que l'enseignant est bien souvent tenté de corriger des formes seulement parce qu'elles n'appartiennent pas à sa propre représentation de la langue. La perception de la norme que chacun de nous se fait donne des frontières floues au correct, au grammatical, à l'acceptable.
- le volume et le type des interventions correctives peuvent dépendre du contrat didactique passé avec les apprenants. Très souvent, les termes en seront fortement marqués par les éléments culturels des cocontractants.
- une perception correcte des phases intermédiaires d'apprentissage doit permettre à l'enseignant d'adapter ses corrections en tenant compte des acquis des apprenants. Rien n'est plus démotivant que de reprendre toujours un apprentissage à zéro, comme si l'on n'avait rien appris.
- de la libre expression non reprise à la correction explicite, il y a toute une gamme d'intervention possible: mimique, demandes de reformulation ou de clarification, incitation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage, etc.

4. EXEMPLE ILLUSTRATIF

La problématique de «Que» et «Dont» pour les arabophones

Durant notre parcours dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants arabophones ont une certaine difficulté dans l'emploi des pronoms relatifs. Ce point grammatical n'est pas facile non plus pour les apprenants d'autres nationalités. Beaucoup d'étudiants ont l'impression, ou donne à l'enseignant l'impression, d'avoir compris le fonctionnement des pronoms relatifs

en français, mais dès qu'ils passent aux exercices on remarque souvent que le point n'est pas bien assimilé.

Pour les arabophones, comme pour d'autres apprenants, la tâche devient plus compliquée quand l'étudiant doit choisir entre «Que» et «Dont». Le fait de confondre ces deux pronoms relatifs est très courant chez les arabophones. Nous allons essayer d'aborder ce problème pédagolinguistique en analysant les deux phrases suivantes qui ont été produites par des apprenants arabophones:

***Le film que j'ai parlé / *Le film dont j'en ai parlé.**

Ce travail comportera trois parties. En premier temps, nous allons faire une analyse linguistique de ces deux phrases afin d'identifier la difficulté. Ensuite nous allons expliquer le fonctionnement des phrases relatives en français pour pouvoir comprendre la particularité de chaque pronom. En dernier temps, nous allons effectuer une analyse didactique comprenant des exercices et des exemples illustratifs pour montrer didactiquement comment résoudre cette problématique.

1- Analyse linguistique

On est parti dans ce travail de l'observation de ces deux phrases où l'apprenant a mal utilisé les pronoms relatifs «Que» et «Dont». Il convient tout d'abord d'identifier la difficulté et d'analyser l'erreur.

A- Identification et analyse de la difficulté

Partons de la première production «* *Le film que j'ai parlé*» nous remarquons que l'erreur commise peut porter sur différents points:

- La construction des verbes transitifs indirects (verbe + de), l'apprenant utilise le verbe «parler» comme le verbe «regarder». Pour lui il n'y a pas de différence syntaxique entre «le film que j'ai regardé …» et «Le film que j'ai parlé»
- De cette remarque, on peut supposer que l'apprenant connaît la fonction complément d'objet direct de «que»; en effet pour lui, on dit aussi bien «* Je parle le film»/ «Je regarde le film». Donc, le problème serait bien un problème dans la construction des verbes. L'apprenant connaîtrait la fonction de «que» et son rôle de reprise de l'antécédent.
- L'apprenant connaît «que» et pense qu'il peut s'employer partout pour lier deux propositions. Il confondrait au niveau sémantique le verbe «dire», étant un verbe de parole, avec le verbe «parler». Il dirait donc: «* Tu dois croire ce que je te parle» / «Tu dois croire ce que je te dis». Cette confusion est courante chez beaucoup d'apprenants arabophones.

Examinons maintenant la deuxième production «* *Le film dont j'en ai parlé*». L'erreur commise dans cette phrase peut porter aussi sur différents points:

- L'apprenant connaît «dont», mais semble l'utiliser seulement comme un lien entre les deux propositions. Il ne comprend pas la valeur de reprise de l'antécédent. Parallèlement, il emploie «en» pronom personnel complément pour reprendre le mot «film».
- Il y a donc redondance à travers la double reprise «dont» et «en». Ce problème peut découler soit d'une méconnaissance de la valeur de représentation de « dont », soit d'une interférence de la langue maternelle. L'étudiant pourrait ignorer la valeur de reprise de «dont» (exemple: le film dont je parle …), il ajoute donc le pronom «en» pour faire référence à l'objet «film». Les arabophones font souvent la même faute en représentant l'objet par «que» et «le, la, les» (exemple: * le film **que** je **l'**ai vu), ce qui est possible en arabe dialectal.
- L'emploi du pronom personnel complément «en» en parallèle avec l'emploi du pronom relatif semble indiquer que l'apprenant ne fait pas bien la différence entre la phrase simple et la phrase complexe et qu'il n'a pas saisi le fonctionnement de la subordonnée relative.

B- Interférence avec la langue maternelle

Beaucoup de langues ne fonctionnent pas comme le français. En arabe, par exemple, la redondance à travers la double reprise «pronom relatif» et «pronom personnel » est possible. On peut dire: «Le film **dont** j'**en** ai parlé …», «La voiture **que** je **l'**ai achetée …»[14]. Le problème est plus compliqué en arabe que dans les autres langues, car il n'y a qu'un seul pronom relatif en arabe (الذي) pour exprimer les quatre pronoms relatifs en français.

Le livre **que** je lis…	الكتاب **الذي** أقرأ…
Le garçon **qui** travaille…	الولد **الذي** يعمل…
Le restaurant **où** je mange…	المطعم **الذي** آكل فيه/ حيث آكل…
Le livre **dont** je parle…	الكتاب **الذي** أتكلم عنه…

الفلم الذي تكلمت عنه / السيارة التي اشتريتها Normalement on ne peut pas dire en arabe «la voiture que je l'ai achetée» السيارة **التي** اشتريتها, mais c'est une faute courante qui est devenue acceptable.

En outre, ce pronom relatif unique en arabe est variable selon le genre et le nombre alors que les pronoms relatifs simples en français sont invariables: (الذي) pour le masculin singulier, (التي) pour le féminin singulier, (الذين) pour le masculin pluriel, (اللواتي) pour le féminin pluriel, (اللذان) pour le duel masculin, (اللتان) pour le duel féminin.

Donc, la grande différence entre les pronoms relatifs en français et en arabe ne rend pas facile l'assimilation de ce point grammatical surtout que les apprenants adultes ne peuvent pas se détacher de leur langue maternelle.

2- Fonctionnement du français

Nous avons vu que les erreurs des apprenants dans les deux productions peuvent indiquer une difficulté de compréhension de la subordonnée relative. Pour remédier à ces erreurs, il convient de bien analyser le fonctionnement de ce type de phrase.

A- Examinons d'abord le cas de la proposition relative adjectivale introduite par «qu» qui fonctionne comme un adjectif épithète.

Exemple: Le ballon **qui est rouge** est sous la table.

rouge

Ce cas ne devrait pas poser de problème à un apprenant puisque la relative n'implique aucun déplacement dans la phrase et que le pronom relatif «qui» ne porte aucune marque de nombre, genre ou personne.

B- Voyons maintenant le cas de la relative introduite par «que». Comme le cas précédent, elle fonctionne comme un adjectif épithète puisqu'elle apporte une information sur le groupe nominal et que de plus elle se trouve à proximité de celui-ci.

Exemple: Je lis le livre **que ma sœur m'a offert**.

L'énonciateur donne dans cette phrase une information qui détermine le livre comme le ferait un adjectif.

Nous essaierons de montrer à l'apprenant le rôle de la proposition relative, notamment en lui proposant de construire une seule phrase à partir de deux énoncés: Deux idées (deux phrases simples) = une phrase complexe.

Les erreurs analysées précédemment nous ont montré la méconnaissance des rôles du pronom relatif. Il faudra, donc, faire prendre conscience à l'apprenant du fonctionnement de «que»:

- Introducteur de la relative (le lien)
- Coréférent à son antécédent (il reprend)
- A la même fonction que cet antécédent.

Dans le cas présent «que» est complément d'objet direct comme son antécédent. On montrera dans la progression choisie qu'il convient d'analyser le problème de la fonction du pronom en parallèle avec le problème de la pronominalisation.

C- Le cas de la relative introduite par «dont». C'est le cas qui pose le plus de problèmes aux apprenants étrangers. Nous n'étudierons pas ici les fonctions complément du nom «la maison dont j'ai perdu la clé», complément circonstanciel «il a pris six œufs dont il a fait une omelette», complément de l'adjectif «la femme dont je suis fier», mais seulement la fonction complément d'objet indirect «c'est la fille dont je t'ai parlé». Pour étudier cette fonction il faudra faire en parallèle une étude des verbes transitifs indirects.

La règle générale de pronominalisation est la suivante:

Prép + GN → Prép = lequel

Mais par rapport aux productions erronées que nous étudions, nous choisissons délibérément d'analyser le cas de «dont» comme équivalent à «duquel» ou «de qui».

3- Analyse didactique

Après avoir fait une analyse linguistique de ce problème et avoir montré le fonctionnement de «que» et «dont» en français, il convient de passer à la partie pratique. Nous allons essayer de montrer dans cette partie les mesures que l'enseignant doit prendre pour résoudre un tel problème ou un autre problème semblable.

A- Prérequis

Les prérequis nécessaires pour aborder la correction des deux production sont :

- La construction de la phrase simple.
- La pronominalisation.

Pour comprendre le fonctionnement de «que» et de «dont» et leur distinction, il paraît indispensable de maîtriser les deux points suivants:

- La construction des verbes transitifs directs et indirects.
- La construction de la phrase complexe (dont la subordonnée relative)

B- Progression

Lors de l'analyse des productions, nous avons pu constater que la construction des verbes transitifs

indirects et la construction de la subordonnée relative pouvaient être à l'origine des erreurs. Il est donc nécessaire de vérifier si ces deux points sont bien acquis avant d'étudier «que» et «dont».

Etant en situation de «simulation de cours», nous devons envisager le pire des cas, comme un apprenant qui ne connaît pas les deux points intermédiaires.

La progression à suivre pourrait se schématiser de la façon suivante:

***Le film que j'ai parlé / *Le film dont j'en ai parlé**

⇓

(Verbes transitifs directs et indirects) → Exercice A

⇓

(Révision de la pronominalisation) → Exercice B

(le , la , les , l' , en)

⇓

(Propositions relatives) → Exercice C

(pronoms relatifs: que, qui, où , dont)

⇓

Distinction QUE/ DONT

Il faut d'abord vérifier que l'apprenant maîtrise la construction des verbes transitifs directs et transitifs indirects:

- Exercice de construction de phrases:

1- Je → regarder / parler de → ce film

- Je regarde ce film.
- Je parle de ce film.

2- Je → vouloir / rêver de → cette voiture

- Je ……
- Je ……

3- Je → garder / s'occuper de → ces enfants

- Je ……
- Je ……

4- Je → utiliser / se servir de → ce livre

- Je ……
- Je ……

On a donc deux types de verbes:

Verbe + ø	**Verbe + de**
1- Regarder	1- Parler de
2- Vouloir	2- Rêver de
3- Garder	3- S'occuper de

4- Utiliser 4- Se servir de

Après avoir vérifié la maîtrise de la construction des verbes transitifs directs et transitifs indirects, il faut vérifier l'acquisition de la pronominalisation des compléments:

- Une idée: deux phrases

1- Je regarde le film. Je le regarde. - Je parle de ce film. J'en parle.
2- Je veux cette voiture. Je - Je rêve de cette voiture. J'
3- Je garde ces enfants. Je …… ……. - Je m'occupe de leurs affaires. Je
4- J'utilise ce livre. Je …… - Je me sers d'un livre. Je

«le», «la», «les», «l'»	«en»
remplacent le nom	remplace (de + nom)

Une fois cette vérification et révision sont faites, nous pouvons aborder la subordonnée relative:

- Deux idées: deux phrases

1- Je regarde un film. Le film est formidable. - Le film que je regarde est formidable.
- Je parle de ce film. Ce film est formidable. - Le film dont je parle est formidable.
2- Je veux cette voiture. Cette voiture est rapide. -La voiture …….
- Je rêve de cette voiture. Cette voiture est rapide. - La voiture …….
3- Je préfère ce portable. Ce portable est joli. - Le portable ……
- J'ai besoin de ton portable. Ton portable est joli. - Le portable ……..
4- J'utilise un livre. Le livre est compliqué. - Le livre ……
- Je me sers d'un livre. Le livre est compliqué. - Le livre ……

Le film < que je regarde > est formidable
< dont je parle >

«QUE» = a- un lien entre deux idées	«DONT» = a- un lien entre deux idées
b- reprend le nom	b- reprend DE + Nom

- Exercices de matraquage:

1- Reformuler les phrases en employant « que » / « dont » :
- Je possède cette voiture. - J'ai besoin de ce livre.
C'est …… C'est …….
- J'aime bien ce pantalon. - J'ai envie de ce pantalon.
C'est …… C'est …….
Etc …

2- Relier les deux phrases en employant « que » / « dont » :
- Cette histoire est amusante. Je l'ai lue. - L'histoire ……
- Cette histoire est amusante. Je m'en souviens bien. - L'histoire ……
Etc …

3- Remplissez la première case avec DE ou ø, et la deuxième avec « que » ou « dont » :
- Je regarde [ ] le film. C'est le film [ ] je regarde.
- Pierre a besoin [ ] ce stylo. C'est le stylo [ ] il a besoin.
Etc…

4. CONCLUSION

Tout enseignant de langue étrangère fait face à des problèmes pédagolinguistiques avec ses apprenants. Notre objectif de cette recherche n'est pas de résoudre le problème de confusion entre «Dont» et «Que», mais plutôt de donner un exemple pratique sur la façon de traiter d'erreurs grammaticales dans une classe de langue en se basant sur les productions fautives des apprenants. Cette méthode est pratique et utile dans la mesure où le cours est plus centré sur l'apprenant surtout qu'il se sert de ses erreurs comme supports pour son raisonnement.

Beaucoup d'enseignants identifient le problème, mais très peu parmi eux font une analyse linguistique de la difficulté. Cette analyse linguistique qui doit partir des productions fautives des apprenants aide beaucoup l'enseignant à identifier l'origine du problème. Une fois que l'enseignant trouve la réponse à la question qu'il doit poser au départ «Pourquoi les étudiants font cette faute?», il doit réviser ses connaissances linguistiques sur ce problème. Cette révision sert à vérifier qu'aucun point ne lui échappe pour pouvoir proposer une solution remédiant à la totalité du problème.

La dernière étape, par laquelle beaucoup d'enseignants commencent sans se rendre compte qu'ils commettent une grave erreur, est l'analyse didactique. Ils commencent à donner arbitrairement beaucoup d'exercices sans identifier les prérequis des apprenants ni procéder d'une progression logique. Il est très important de déterminer les prérequis des apprenants ce qui aide à préciser la progression à suivre dans les exercices. Le but de la progression des exercices est de sensibiliser, tout d'abord, les apprenants à l'origine du problème, et de leur permettre ensuite de résoudre le problème tous seuls à partir des exercices proposés.

Il est très préférable que l'apprenant suive une démarche inverse quand il est devant un exercice sur les relatifs, c'est-à-dire, se poser la question à savoir si le verbe est transitif direct ou indirect et quel pronom personnel doit remplacer le nom.

Il faut avouer que ce type de cours n'est pas facile car l'enseignant doit fabriquer ses exercices en fonction du problème envisagé et de ses apprenants. Mais il reste indispensable de consacrer quelques cours pour résoudre un problème déterminé dont la classe souffre.

Un point grammatical expliqué aux apprenants pourrait être oublié ou confondu avec un autre point, mais si l'explication est partie d'une erreur courante, il ne serait pas facile d'oublier la correction.

NOTES

Cuq J. P., Gruca Is.: Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2003, P.349.

Cordier P. «Que signifient les erreurs des apprenants?», Langages, No 57, 1980, P.9-17.

Cuq J. P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2003, P.343.

Bouix-Leeman D. La grammaire ou la galère?, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1993.

Voir Cuq J. P. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, 1996.

Cuq J. P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2003, P.345.

Cuq J. P. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier-Hatier, 1996, P.41.

Doughty C., Williams J. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 1998, P.209.

Le théoricien le plus connu de l'analyse contrastive est: Lado R.: Linguistics across Cultures, Ann Arbor University of Michigan Press, 1957.

Frei H. Grammaire des fautes, thèse de doctorat, Genève, 1929.

Cuq J. P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2003, P.350.

Germain C., Séguin H. Le pont sur la grammaire, Clé International, «Didactique des langues étrangères», 1998; première éd., Editions CEC, Anjou; Québec, 1995, P.151

Cuq J. P., Gruca Is. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2000, P.351.

REFERENCES

Bouix-Leeman, D.1993. La grammaire ou la galère?, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.

Cuq, J. P.1996. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/ Hatier.

Cuq, J. P. 2003. Gruca Is.: Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG.

Cordier, P. 1980. Que signifient les erreurs des apprenants? Langages, No 57.

Doughty, C., Williams J. 1998. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge University Press.

Frei, H. 1929. Grammaire des fautes, thèse de doctorat, Genève.

Germain, C., Séguin, H. 1998. Le pont sur la grammaire, Clé International, Didactique des langues étrangères; première éd., Editions CEC, Anjou; Québec, 1995.

معالجة الخطأ القواعدي في تدريس اللغة الفرنسية للناطقين بغيرها

محمد يوسف الخطيب*

ملخـص

يواجه كل مدرس لغة أجنبية مشاكل لغوية وتربوية وتعليمية معينة مع طلابه. ويعد الانطلاق بوصفه خطأً من الأخطاء الشائعة للمتعلمين مفتاحاً للدرس ومنهاج تعليم ناجح فالخطأ يصبح وسيلة تعلم وركيزة تفكير للطالب. إن الخلط في استعمال ضمائر الربط «Dont» et «Que» ما هي إلا مثال عملي استخدمناه لتوضيح كيفية معالجة مثل هذه المشاكل. على المدرس أن يبدأ بتحليل لغوي للمشكلة مرتكزا على أخطاء الطلبة وذلك لتحديد اصل المشكلة. ومن ثم عليه تحديد ما لدى الطلبة من معلومات مكتسبة مسبقا ليتمكن من تحديد عملية التدرج في طرح الدرس. الهدف من التدرج في عرض التمارين مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة بأنفسهم وعلى حلها من خلال التمارين المطروحة. تكمن الصعوبة في هذا النوع من الدروس في عملية تحضير التمارين تبعا للمشكلة اللغوية وللطلبة الذين يواجهونها.

الكلمات الدالة: خطأ، قواعد، الفرنسية، اللغويات، التعليم، أساليب تدريس، ضمائر الوصل، معلومات مكتسبة مسبقا، تدريبات، متعلم، مدرس.

Treatments of Grammatical Error in French as a Foreign Language

ABSTRACT

Every teacher of foreign language faces up some pedagogical and linguistics problems. Based on the common errors of learners would be a good method as much as lesson is focused on learner who uses his errors as support for his way of thinking. The confusion between "dont" and "que" is a practical example to show the manner of treating grammatical error in a class of foreign language.The teacher must begin with a linguistic analysis of difficulty by being based on the errors of learners to be able to identify the origin of the problem. Then he must make a didactic analysis to identify the pre-requesting of learners that will allow him to determine the progress of lesson.The purpose of progress in the exercises is to help the learners to be aware of the origin of the problem, and to allow them to solve the problem by them self throughout the proposed exercises. The difficulty in this type of lesson is the fabrication of the exercises according to the faced problem and according to the learners.

Keywords: Error, grammar, French, linguistics, pedagogy, didactic, relative pronouns, pre-requesting, exercises, teacher, learner.

* قسم اللغات الحديثة، جامعة آل البيت. تاريخ استلام البحث 2006/8/12، وتاريخ قبوله 2007/6/4.