

« Grammaire » et « représentations » en classe de langue Cas des lycéens algériens

Grammar» and «Representations» in Language classroom Case study «Algerien secondary school students»

القواعد النحوية و التصورات اللغوية في قسم اللغات الاجنبية

Dr. Fatima Zahra BOUTHIBA
Université de Hassiba ben bouali Chlef / Algérie
bouthiba.univ@yahoo.fr

Résumé

La question des représentations se situe au cœur de l'enseignement / apprentissage et constitue en effet, un vieux problème dans la mesure où le point de départ de tout apprentissage se fonde sur les représentations. Dans le cadre de notre article, nous nous intéressons à la grammaire non pas comme objet à apprendre par l'apprenant, mais comme « *grammaire construite* » par l'apprenant lui-même, au moyen des représentations véhiculées par des jeunes scolarisés.

Quelles sont les représentations qu'entretiennent les apprenants algériens sur la grammaire française, et comment la considèrent-ils ? Les représentations dont sont porteurs des apprenants agissent-elles sur leurs pratiques langagières ? Sont-elles susceptibles d'être une des causes des difficultés ou blocage qu'ils rencontrent au niveau de l'apprentissage de la grammaire ?

Mots-clés : *Représentations, Apprentissage, Grammaire, Difficultés Grammaticales, Erreurs.*

Abstract

The question of representations lies at the core of teaching / learning process and is indeed an old issue in so far as the starting point for all learning is based on representations. In the context of this paper, we are interested in grammar not as an object to be learned by the learner, but as a "constructed/built grammar" by the learner himself through representations conveyed by pupils.

What are the representations that Algerian learners maintain on the French grammar, How do they consider/ view it? Do representations made by learners affect their language practices? Are they likely to be one among other causes of difficulties they face in learning grammar?

Keywords: *Representations, Learning, Grammar, Grammatical Difficulties, Errors.*

ملخص

تتمركز مسألة التصورات اللغوية في قلب عملية التعليم و التعلم و تمثل هذه النقطة اشكالية قديمة حيث ان كل عملية تعلم تعتمد بالأساس على التصورات اللغوية و في اطار مقالنا نتناول النحو ليس كقواعد يتعلمها المتعلم و انما كمفاهيم متعلقة بالقواعد ينشئها و يركبها المتعلم في حد ذاته عن طريق تصوراتها ما هي التصورات المتعلقة بمفاهيم قواعد اللغة الفرنسية لدى الطلبة المتمدرسين؟ و كيف يعتبرونها هل تصورات المتمدرسين عن قواعد اللغة الفرنسية من شأنها ان تؤثر سلبا على مردودهم اللغوي؟ و هل بإمكانها ان تشكل عائقا لتعلم اللغة و قواعدها؟

الكلمات الدالة : التصورات، التعلم، القواعد النحوية، الصعوبات اللغوية، الأخطاء.

Contexte et cadre de la recherche

Nous allons nous intéresser, dans cet article à la manière dont les élèves du secondaire algérien se représentent la grammaire française et son apprentissage. L'étude des représentations nous semble importante dans la mesure où elles peuvent constituer un frein à l'apprentissage et à la manipulation des structures morphosyntaxiques.

Notre recherche a pour but de comprendre et d'analyser les représentations des apprenants algériens sur la grammaire française et d'étudier l'effet de ces représentations sur les comportements langagiers de ces apprenants.

Pour ce faire, nous avons proposé un questionnaire à des lycéens sur leurs représentations de la grammaire française et de son apprentissage.

1. Représentations de la grammaire et difficultés langagières *parlant* ⁽⁴⁾.

S'intéresser aux représentations que se font les apprenants algériens nous a semblé pertinent dans la mesure où le mot « grammaire » ou plutôt l'idée de grammaire, ne jouit pas aujourd'hui d'une très grande faveur comme l'indique Nicole Gueunier :

« les fautes de grammaire sont traditionnellement jugées « scandaleuses » et généralement, les élèves « perçoivent la grammaire comme une sorte de champ de mines que l'on est malheureusement obligé de traverser pour écrire »⁽¹⁾

De telles conceptions ne servent qu'à compliquer l'apprentissage et peuvent conduire au blocage linguistique. C'est pourquoi nous nous proposons de vérifier si les représentations des lycéens enquêtés véhiculent ce genre de conceptions négatives et si le domaine de la grammaire présente un véritable lieu de contrainte pour ces apprenants. Beaucoup de travaux ont mis récemment en évidence le rôle fondamental des représentations des apprenants vis-à-vis de ces langues. (Zarate 1993 et Muller, 1998)⁽²⁾.

Citons, dans ce sens ; les propos de Flaux Nelly :

« Attachée à l'enseignement et plus particulièrement à l'apprentissage des règles de la langue, qui se confondent souvent avec celles de la seule orthographe, la grammaire rappelle volontiers le souvenir d'exercices fastidieux et s'associe parfois à l'idée de faute, voire à celle de sanction. Grammaire est souvent synonyme de contrainte et d'ennui. (...) »⁽³⁾ Cette conception négative souvent associée à l'apprentissage de la grammaire est expliquée ainsi par le même auteur :

« Le malentendu qui pèse sur la grammaire vient d'abord du fait que le sens du mot dépend du point de vue selon lequel on envisage la langue. Pour le sujet parlant, qui voit dans la langue un simple outil de communication, le mot grammaire ne désigne pas la même chose que pour celui qui l'appréhende comme un objet à décrire. Cela ne signifie pas naturellement, que le sujet parlant ne puisse par moments prendre du recul par rapport à la langue et adopter un point de vue distancé. Quant à celui qui s'installe dans la position du descripteur, il est lui-même un sujet

Dans ce sens, beaucoup de chercheurs comme F. Lapeyre, D. Bourgain, A. Pelfrene notent que les représentations sont susceptibles d'agir sur les comportements langagiers des apprenants : *« une relation dévalorisante de l'individu à sa propre pratique langagière l'incite à la restreindre et provoque des blocages qui se manifestent dans des régressions de la forme même des performances »⁽⁵⁾.*

Les considérations qui précèdent montrent la légitimité de se demander comment les représentations linguistiques influencent les pratiques langagières des apprenants

Enseigner aujourd'hui une langue étrangère passe nécessairement par la compréhension de ces représentations. Nous essayons à travers notre étude de comprendre cet état de fait en nous intéressant notamment aux représentations que se font les apprenants algériens de la grammaire française et la possibilité de les exploiter en classe de FLE.

En effet, à travers un travail d'enquête sur le terrain auprès de la cible visée, nous avons proposé un questionnaire visant à cerner ce que pensent nos étudiants de la grammaire et de son apprentissage et leurs attitudes vis-à-vis de cette activité.

2. Bref retour sur quelques concepts clés

2.1. Les représentations

Dans les travaux les plus récents conduits dans le domaine des sciences du langage et de la cognition, et en particulier dans le domaine de la sociolinguistique cognitive (Legros & Mecherbet, 2009 ; Olson, 1994), la notion de représentations permet aux chercheurs de décrire le « sentiment » qu'entretiennent les locuteurs envers les langues qu'ils utilisent et la dynamique linguistique engendrée suite à cela.

La représentation comme étant l'un des concepts fondamentaux en psychologie cognitive permet aux individus de se re - présenter un savoir, une perception, une information, de manière différée. Il s'agit d'une image conceptuelle composée de croyances relativement stables que les locuteurs se construisent au sujet de leurs pratiques linguistiques à la suite de leurs expériences avec la langue dans

divers contextes sociaux.

S. Bronca–Rossof précise que : *«La notion de représentation et d’imaginaire langagier désigne l’ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu’ils pratiquent, qu’il s’agit de valeur d’esthétique, de sentiment normatif ou plus largement métalinguistique»* ⁽⁶⁾

Ces croyances déterminent les évaluations que les locuteurs font de leur propre langue, de même que leurs attitudes envers les langues. Les représentations linguistiques se construisent essentiellement dans le discours (Boudreau, Dubois et d’Entremont, 2008; Calvet, 1999).

Nous pensons donc que c’est à ce niveau-là que les représentations trouvent leur importance; ces constructions mentales sont, donc, vues comme *«des formes de savoir naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications»*4. En effet, dès le début de son apprentissage et avant même de commencer à apprendre, l’apprenant s’appuie sur une représentation qu’il a déjà construite à partir d’un ensemble de facteurs sociaux, psychiques, politiques, économiques et culturels. À titre d’exemple : si un apprenant se fait une mauvaise image sur ses propres capacités linguistiques en langue étrangère, cela participe à le démotiver tout au long de son apprentissage et nuit à sa disposition à apprendre pour la simple raison qu’il dévalorise son apprentissage et qu’il ne désire donc pas s’y engager.

Selon Castellotti (2001), ces représentations qualifiées d’images stéréotypées recèlent un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant l’apprentissage lui-même. *«L’individu n’est rien sans la société qui l’invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin »* Amour, rejet, culpabilité, insécurité, en somme, une somme de ressentis sont entretenus grâce à la notion de représentation ; ces sentiments offrent en effet la possibilité de percevoir et de construire la réalité de la langue cible, mais aussi la conception de la grammaire évoquée par nos apprenants

Véronique Castellotti et Danièle Moore ont bien expliqué que :

«Les stratégies et les procédures développées et mises en œuvre afin d’apprendre et utiliser les langues sont

influencées par la représentation des locuteurs sur cette langue, ses normes, ses caractéristiques ou son statut en comparaison aux autres. Les recherches notamment en milieu scolaire lient depuis longtemps, les attitudes et les représentations au désir d’apprendre les langues et à la réussite ou à l’échec de l’apprentissage »⁽⁷⁾

Les jugements portés sur les langues rentrent dans le vaste domaine des représentations linguistiques qui se construisent à partir des images, des attitudes et des perceptions, et comme nous l’avons évoqué précédemment, cette notion a été traitée dans les différents domaines (la didactique, la sociolinguistique et la psychologie cognitive.).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à la représentation que l’apprenant construit vis à vis la grammaire française, autrement dit, nous posons les questions suivantes : Que savons-nous des représentations qu’ont les apprenants ayant notamment des difficultés avec la grammaire française ? Quels jugements portent-ils sur la grammaire française ? Ces jugements sont-ils en relation avec leurs difficultés ?

3. Notre enquête

Sur les bases de ces balises théoriques, nous allons essayer de faire le point sur les représentations qu’ont les apprenants du lycée Belhadj Kassem Noureddine à Chlef sur la grammaire de la langue française et plus particulièrement sur son apprentissage en classe.

Notre enquête vise à concrétiser certains faits sous-jacents ayant un rapport avec les représentations sur les pratiques langagières. De même qu’elle tente de mettre en évidence les attitudes et les représentations des enquêtés et le rapport de ces représentations avec l’usage réel de la langue française, ce qui est indispensable pour mesurer l’écart entre pratiques langagières et représentations.

Le questionnaire établi pour cette enquête a constitué l’outil principal qui nous a servi de déceler (quantitativement/qualitativement) les représentations explicites et implicites entretenues par nos apprenants à l’égard de la grammaire française ainsi que de leurs compétences grammaticales. Il nous permettra également, de recueillir leurs avis sur les points

morphosyntaxiques les plus épineux pour eux.

Ces représentations devaient nous éclairer sur le rapport (positif ou négatif) que ces derniers entretiennent avec la grammaire française mais aussi sur les préjugés et les conceptions des apprenants relatifs aux points de langues dont l'apprentissage pose le plus de problèmes.

4. Présentation des résultats

Afin de synthétiser nos résultats nous avons structuré notre observation sur deux (2) niveaux que nous exposerons comme suit :

1) Un premier tableau qui servira à illustrer de façon synthétique les caractéristiques de notre échantillon en présentant les variables prises en compte pour

l'analyse des réponses formulées par les enquêtés.

2) Une seconde partie qui portera sur une autoévaluation de leurs compétences grammaticales par le biais des questions opératoires qui nous permettront de saisir l'image accordée à la grammaire française

4.1. Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau suivant illustre de façon synthétique les caractéristiques de notre échantillon en présentant les variables prises en compte pour l'analyse des réponses formulées par les enquêtés. Notons que nous avons distribué le questionnaire aux apprenants de 3^{ème} année (lettres et langues étrangères) secondaire durant le cours en expliquant l'objectif épistémologique d'une telle enquête.

Variables	La population de l'échantillon		Total en pourcentage	
Sexe	Féminin	21	70%.	
	Masculin	9	30%.	
	Total	30		
	père	Supérieur au bac	23	77%.
		Inférieur au bac	7	23%.
	Mère	Supérieur au bac	8	27%.
		Inférieur au bac	22	73%.
	Pourcentage des parents ayant un niveau supérieur au bac :			52 %.
Parents francophones	Mère	6	20%.	
	Père	9	30%.	

4.2. Résultats obtenus

Les apprenants de ce groupe présentent un aspect hétérogène à plus d'un niveau :

Du point de vue social, plus de la moitié des parents, 52%, sont titulaires du BAC. En ce qui concerne leur scolarisation, il apparaît que les pères étaient plus nombreux que les mères à faire des études supérieures 77 %. Par ailleurs, 27 % de l'ensemble des mères ont effectué leurs études dans les universités. Il est enfin à noter que la majorité des couples a suivi une scolarité monolingue arabophone.

Sur le plan linguistique, le questionnaire proposé permet de tracer un portrait de profils variés des étudiants en les catégorisant en fonction de la nature des réponses données.

4.2.1. Auto-évaluation de la compétence grammaticale

a) L'échec grammatical est signe de quoi ?

La deuxième partie du questionnaire s'interroge sur les compétences grammaticales des apprenants. A titre d'exemple, à travers la question suivante : « pour vous, que signifie l'erreur grammaticale ? », nous avons voulu savoir si le regard que portent les élèves lycéens sur l'erreur grammaticale en langue française est valorisant et appréciatif, ou s'il est par contre, dévalorisant et dépréciatif. Nous avons proposé une liste de deux catégories de modalités de réponses totalement contradictoires :

La première comporte une liste de concepts qui renvoient aux conséquences de l'erreur :

- Échec

- Incompétence

La deuxième inclut les concepts relatifs aux causes de l'erreur :

- Inattention
- Oubli
- Mauvaise compréhension

Les conceptions d'échec et d'incompétence traduisent un sentiment de culpabilité qui mène l'apprenant à se centrer sur les conséquences de l'erreur et ses drames; l'image, que l'apprenant construit sur l'erreur est dévalorisante puisqu'il considère l'erreur comme

facteur de régression qui bloque son apprentissage. Alors que les concepts relatifs aux causes de l'erreur témoignent d'une conception positive de l'erreur qui mène l'apprenant à analyser ses contraintes et découvrir les facteurs provoquant cette erreur.

Fouiller ces conceptions nous permettra de situer leurs représentations dans l'une des deux catégories et de savoir si les apprenants adoptent des attitudes qui les aident à surmonter ces difficultés, ou au contraire, ils axent leurs attitudes sur des visions péjoratives et dépréciatives.

Illustrons les résultats obtenus par la figure suivante :

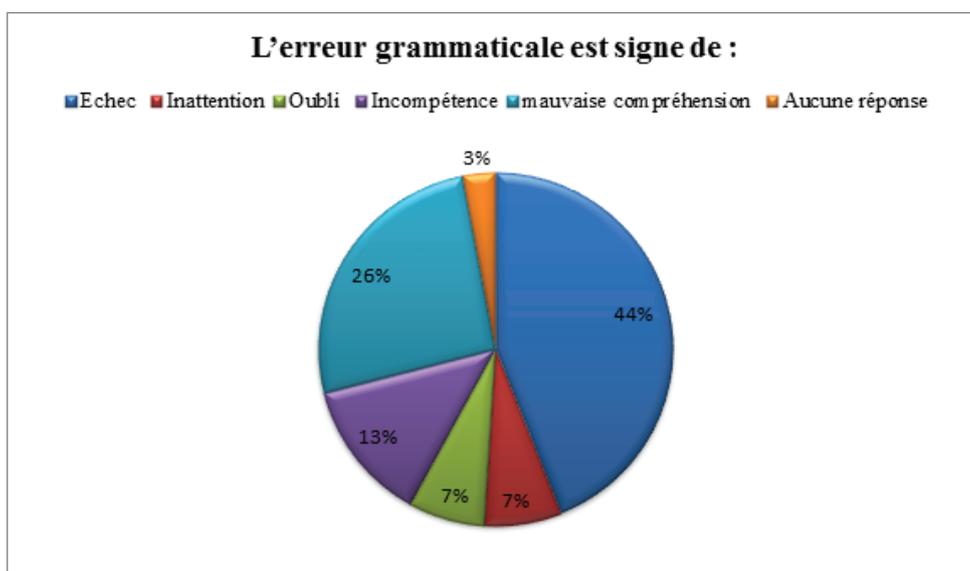


Figure N° 1 Auto-évaluation de la compétence grammaticale

Interprétation des résultats

Aux yeux de la quasi-totalité des apprenants, l'erreur grammaticale est signe d'échec (45%) ou même d'incompétence (13 %).

(26%) d'entre eux, voient qu'elle est signe de mauvaise compréhension ; tandis qu'un nombre limité la considère comme un résultat d'inattention (7%) ou d'oubli (6%).

Sur l'ensemble des réponses des élèves concernant l'image qu'ils accordent à l'erreur grammaticale, nous remarquons que les élèves favorisent les modalités liées aux conséquences de l'erreur.

Expliquer l'erreur par des aspects liés aux drames de l'erreur, nous semble contraignant dans la mesure où les attitudes liées aux conséquences peuvent aller

d'une simple déception au rejet d'apprentissage. En effet, même si l'erreur est considérée actuellement comme le témoin du processus intellectuel de l'apprenant, beaucoup d'apprenants l'aperçoivent comme signe d'échec

Cette représentation, largement partagée par les apprenants enquêtés, résulte souvent des représentations du milieu scolaire et familial (enseignants et parents d'élèves) qui ne peuvent considérer les erreurs que comme signe d'incompétence. La conception accordée à l'erreur, à ce niveau (classes de terminale), présente le danger que l'élève et sa famille craignent plus que tout (la peur de la mauvaise note)

Un grand nombre d'apprenants enquêtés considèrent l'échec comme signe de l'erreur parce qu'ils croient qu'ils sont les seules responsables de ce genre

d'erreur; cela nous laisse dire que les apprenants renvoient l'erreur à des conséquences fatales et dramatiques et par la suite, ils se voient incapables de développer leurs compétences en langue française à cause de ce facteur qui bloque l'apprentissage. En effet, les apprenants se culpabilisent et dramatisent les conséquences de l'erreur ; ce qui rend l'image du système grammatical français plus complexe et difficile à saisir à leurs yeux.

Les résultats semblent confirmer qu'un nombre important d'apprenants expliquent l'erreur par leurs difficultés à décoder les règles implicites ou à comprendre certains points étudiés. Cette façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage témoigne d'une conception positive où les erreurs se présentent comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage

b) Sentiments liés à l'échec grammatical

Une autre question a été posée afin de faire le point sur leurs sentiments par rapport à l'erreur grammaticale, leur familiarité avec celle-ci, et leurs attitudes face à

ces difficultés :

- Quand vous faites ce genre d'erreur en classe ; quelle impression avez-vous ?

- Déception,
- colère,
- honte,
- peur/Angoisse,
- indifférence
- ou vous demandez le pourquoi ?

Les modalités proposées relèvent de deux catégories d'attitudes contradictoires :

La première catégorie regroupe les attitudes des apprenants liées aux conceptions négatives et bloquantes : déception, honte, colère, peur, angoisse et indifférence

La deuxième catégorie ne comporte qu'une seule attitude qui relève d'une conception positive et constructiviste : pourquoi ?

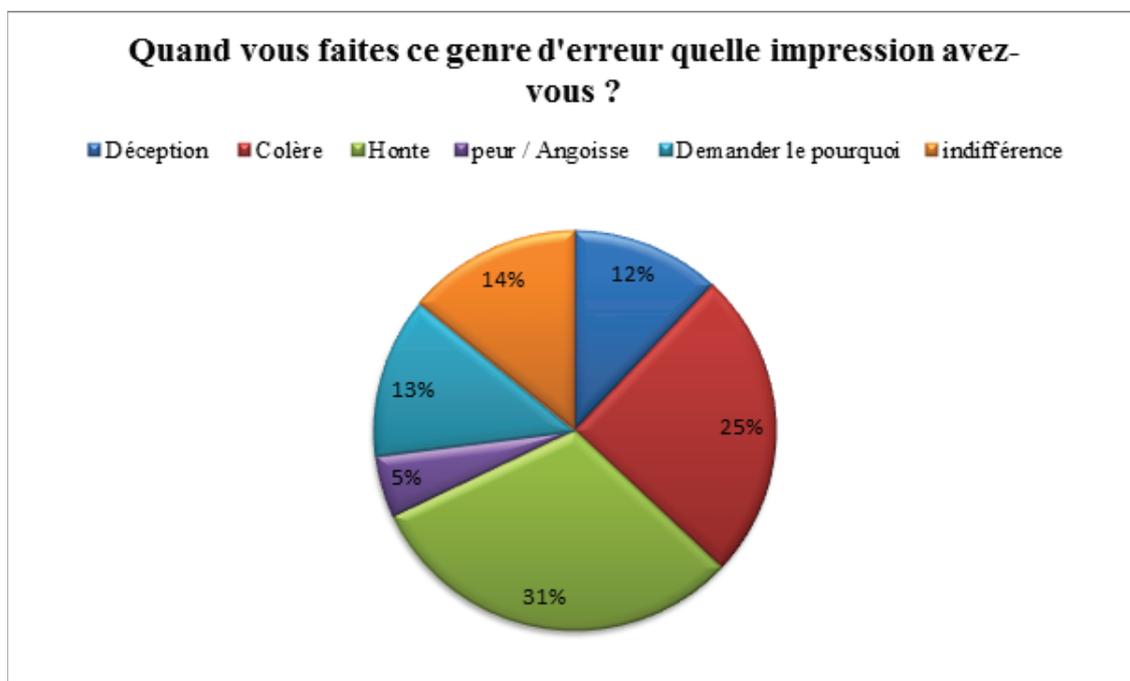


Figure N° 2/ Sentiments liés à l'échec grammatical

Commentaire

Ces résultats mettent en évidence l'écart entre les deux catégories de modalités : le nombre d'apprenants à penser pouvoir porter une attitude négative est relativement élevé ; la plupart des apprenants se sentent déçus et en colère d'avoir commis ce genre d'erreur. Il y a même certains qui estiment avoir peur de cette difficulté.

Adopter des comportements négatifs face à l'erreur telles que la déception, la honte ou la colère peut bloquer l'élève face à l'apprentissage en général et face à l'écriture en particulier parce que ce genre de comportement ne sert qu'à dramatiser l'erreur en empêchant l'apprenant de progresser ou de faire des efforts pour corriger ses erreurs puisque le degré de motivation diminue ou même disparaît.

4.2.2. Représentations accordées à la « grammaire française »

Afin de mettre en évidence les conceptions de la grammaire française à partir de l'expérience vécue par chaque apprenant au cours de son apprentissage,

nous leur avons posé des questions à l'instar de « Quel mot vous vient immédiatement à l'esprit quand vous entendez le mot : « Grammaire » ?

En lisant simultanément les réponses obtenues, nous pouvons constater que les expressions choisies par les élèves pour qualifier le mot grammaire reflètent des conceptions approximativement communes.

Nous les avons classés selon le nombre d'occurrences dans trois grandes catégories, correspondant à trois conceptions principales :

- Conceptions liées à la difficulté de la grammaire
- Conceptions liées à l'utilité de la grammaire
- Conceptions liées aux cours de grammaire

Ce dernier type de conceptions (celles relatives aux cours de grammaire) est réparti en deux types :

- Conceptions liées aux méthodes d'enseignement de la grammaire
- Conceptions liées aux contenus des cours de grammaire

Quel mot vous vient immédiatement à l'esprit quand vous entendez le mot : « Grammaire » ?

- Conceptions liées aux cours de grammaire
- Conceptions liées à la difficulté de la grammaire
- Conceptions liées à l'utilité de la grammaire
- Aucune réponse

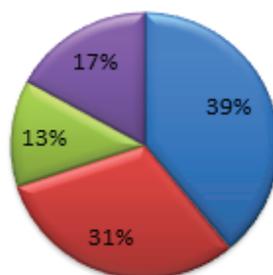


Figure N° 3/ Représentations accordées à la « grammaire »

D'emblée, nous remarquons qu'un grand nombre d'élèves (39%) ont qualifié le mot grammaire par « obstacle », « problème » ou « difficulté ». Ces propos mettent en évidence la représentation péjorative et dévalorisante sur la grammaire française, elle est représentée par nos élèves comme un point défavorable « un obstacle / une difficulté », qui pousse les lycéens à l'éviter ou à l'ignorer.

31% d'entre eux ont assimilé les expressions « règles, exercices, conjugaison, » à la grammaire. Nous pensons que ces constats reflètent, dans une certaine mesure, la réalité des modalités d'enseignement de la grammaire dans les établissements scolaires.

D'autres élèves affichent des représentations assimilées à des points de langues souvent répétés dans les cours de grammaire « la voix passive : le discours rapporté... etc

Par ailleurs, pas mal d'élèves (13%) ont accordé à la grammaire des conceptions relatives à son utilité. selon cette catégorie, la grammaire est jugée utile et importante pour maîtriser la langue. elle est décrite comme la base de l'apprentissage chez certains, elle est essentielle, nécessaire, importante ».

Une autre question a été posée dans ce sens dans le but de savoir jusqu'à quel point la grammaire française constitue un problème insurmontable, vu les difficultés qu'elle présente aux yeux des apprenants. Il faudrait se rappeler en interprétant ces résultats, qu'il ne s'agit pas ici des compétences réelles de ces apprenants, mais de la représentation qu'ils ont de la grammaire.

Les apprenants sont appelés ici, à évaluer leurs compétences en grammaire en choisissant l'une des quatre modalités proposées :

La grammaire vous paraît :

■ Très difficile ■ difficile ■ Facile ■ Aucune réponse

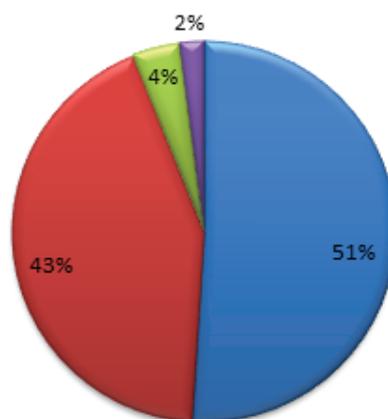


Figure N° 4 : Représentations accordées à la difficulté de la grammaire

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Pour 51 % des élèves, la grammaire est très difficile, alors que 43% des élèves voient que cette composante linguistique est moins difficile. Pour ces derniers, la grammaire n'est pas tellement difficile, elle présente quelques difficultés, mais cela n'empêche pas qu'elle soit maîtrisée.

Enfin, 4% d'entre eux seulement avouent que la grammaire leur apparaît facile ; un pourcentage

très faible qui invite à réfléchir davantage sur ces affirmations surtout lorsqu'il s'agit de jeunes scolarisés qui apprennent cette langue depuis neuf ans.

Ce qui a attiré notre attention, c'est le fait que personne n'a choisi la dernière modalité (très facile). Il nous paraît que les problèmes que certains évoquent lors de la manipulation des constructions grammaticales sont beaucoup plus liés aux raisons psychologiques (stéréotypes, préjugés...) qu'à des difficultés effectives

de terrain. Signalons que ce type de représentations négatives (la grammaire française est difficile) peut tuer toute tentative d'apprentissage ou d'amélioration

5. Analyse et résultats obtenus

L'analyse des réponses des élèves nous a permis d'avancer qu'il y a une certaine dynamique représentationnelle due à plusieurs facteurs :

Le facteur de l'attachement à la langue française et à son apprentissage nourri par les représentations sociolinguistiques qui s'enracinent dans le milieu familial et scolaire : les enquêtés semblent convaincus que le français constitue l'une des clés de la réussite au baccalauréat, il ouvre autant d'horizons de travail et d'insertion professionnelle après les études.

Le second facteur est relatif aux sentiments dépréciatifs accordés à l'apprentissage de la grammaire et à ses difficultés suite aux tentatives d'apprentissage antérieures. En fait, même s'ils s'avèrent totalement conscients de la nécessité de manipuler correctement les structures grammaticales pour pouvoir maîtriser cette langue, les enquêtés trouvent que les règles de grammaire constituent une difficulté importante qui entrave leur apprentissage et les bloque au niveau de la rédaction. Ces sentiments largement partagés par nos élèves témoignent d'une insatisfaction linguistique dans la mesure où les élèves voient l'erreur sous l'angle de l'échec et se contentent d'attitudes passives (Honte, Déception ...etc.) pour réagir à l'égard de l'erreur.

En somme, et pour répondre à notre question de départ, nous pouvons confirmer à partir de ces résultats, que le facteur psycholinguistique constitue l'une des structures de base qui déterminent l'apprentissage et influe largement sur les compétences linguistiques des élèves. Cette étude sur les représentations des jeunes lycéens nous a prouvé que l'enseignement apprentissage de la grammaire française continue à constituer un obstacle important dans l'apprentissage de cette langue du moment que ces élèves voient la grammaire française comme un obstacle qui mène à l'échec. L'aspect positif de l'erreur est totalement ignoré par la plupart des apprenants. Ainsi, même s'ils sont conscients de quelques difficultés, ils n'arrivent pas à les dépasser parce que leurs attitudes négatives

les empêchent de revenir sur ces erreurs ou de réfléchir sur leurs éventuelles sources pour pouvoir y remédier.

Conclusion

Ces données nous confirment qu'il existe un lien entre les difficultés morphosyntaxiques relevées auparavant et les représentations péjoratives déclarées dans cette enquête. Autrement dit, ces jeunes scolarisés pensent que la grammaire est l'activité la plus difficile. Elle est vue comme source d'échec. Ce type de représentations les amène à ne pas réfléchir sur les points qui leur posent problème et ne pas revenir sur leurs difficultés. Ce qui engendre par la suite, une incompréhension.

Mettre en évidence ces représentations ne constitue qu'un point de départ pour amener les élèves à dépasser leurs difficultés. Sur ce point, Yves Reuter distingue quatre hypothèses pour expliquer l'utilité didactique des représentations :

«Les représentations sont en relation avec les performances ;Elles constituent des aides à la pratique et à l'apprentissage ; Elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et à l'apprentissage ; Elles sont modifiables»⁽⁸⁾

Le dernier caractère nous amène à réfléchir davantage sur la possibilité de faire modifier ces représentations. En effet, la représentation constitue le seul outil à la disposition de l'apprenant pour apprendre et sur lequel nous pouvons nous appuyer pour le faire évoluer et l'adapter en fonction de toute nouvelle situation d'apprentissage.

«Toute évolution d'apprentissage d'une langue étrangère dépend largement du mode de son enseignement ainsi que de l'idée que se fait l'apprenant sur le principe de son fonctionnement »⁽⁹⁾.

En effet, modifier les représentations dramatiques de l'erreur et celles de la grammaire n'est pas une tâche facile et pour ce faire, les stratégies didactiques proposées diffèrent d'une approche à l'autre. Marie-José Barbot met en valeur la stratégie de l'auto-évaluation afin d'aider l'apprenant à

« Découvrir les différentes fonctions de l'évaluation interne pour s'en faire un instrument de :

- *Vérification que les performances correspondent au seuil visé ;*
- *Remédiation lorsqu'il y a des erreurs ;*
- *Motivation : voir ses progrès*
- *Aussi s'agit-il avant tout de dédramatiser l'erreur.»⁽¹⁰⁾*

Dans ce cas, les multiples aspects de l'auto-évaluation constituent des outils efficaces qui permettent à l'apprenant de modifier ses représentations péjoratives et se débarrasser de ses craintes et de ses jugements stéréotypés. Apprendre à l'élève à s'auto-évaluer l'incite à développer ses capacités métacognitives et remanier ses représentations dépréciatives. En effet, nous pensons que si nos élèves avaient l'habitude de réfléchir sur leurs erreurs et de les comprendre par le biais de l'auto-évaluation, les représentations négatives sur leurs compétences seraient remplacées par d'autres représentations plus positives parce que l'élève serait en mesure de se dissocier de l'erreur. Cette distance facilite son apprentissage dans la mesure où elle lui facilite la prise de conscience de ses besoins et le mène à considérer les erreurs d'un œil critique et constructif. Le caractère instructif de l'erreur doit être explicité aux élèves pour leur permettre de progresser jusqu'à ce qu'ils soient capables de reconnaître leurs erreurs, les causes de ces erreurs et comment ils pourront les éviter prochainement.

Notes bibliographiques

- 1- Gueunier. Nicole, (1994), « sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les jeunes enseignants de français » dans le français d'aujourd'hui, n°105, p111-118
- 2-Castellotti V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Rouen, P.U.R. P25.
- 3-Flaux Nelly (1993), la grammaire, Presses universitaires de France, que sais-je ?, Paris, p 3 et 4.
- 4-Idem , P7
- 5-Cité par Delforce Bernard , « Les difficultés langagières », Études de communication [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 18 mars 2014. URL : <http://edc.revues.org/3340> p 6
- 6-Branca –Rossof S., in Boyer H. : Sociolinguistique, territoire et objet, Lausanne : Delachaux et Niestlet, 1996, p.79.
- 7-Castellotti Véronique et Danièle Moore, (2002), «Représentations sociales des langues et enseignements», édition Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.07
- 8-Reuter Yves, (1969), Enseigner et apprendre à écrire, ESF, Paris, P 94
- 9-Seddiki Amar, 2013, « la langue arabe et les langues étrangères enseignées : interférences et transferts » Thèse de Doctorat, Didactique des langues, université d'Oran, Algérie. <http://www.univ-oran.dz/>

theses/document/TH3957.pdf, P 108.

10-Barbot, Marie-José (2001). Les auto-apprentissages, didactique des langues étrangères. Liège, CLE international. P 63.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (1999), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF éditeur.
- Barbot, Marie-José (2001), Les auto-apprentissages, didactique des langues étrangères. Liège, CLE international.
- Besse, H, Porquier, R, (1991), Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier.
- Boyer H. (1996), Sociolinguistique, territoire et objet, Lausanne , Delachaux et Niestlet.
- Boyer, H (2007), Plurilinguisme : « contact » ou « conflit », Paris, L'Harmattan.
- Castellotti V. (2001), « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in D'une langue à d'autres : pratiques et représentations, Rouen, P.U.R.
- Castellotti V (2001), La Langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, Clé international.
- Castellotti Véronique et Danièle Moore, (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Strasbourg , édition Conseil de l'Europe.
- Delforce Bernard , « Les difficultés langagières », Études de communication [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 18 mars 2014. URL : <http://edc.revues.org/3340> p 6
- Flaux Nelly (1993), La grammaire, Paris, P.U.F, Que sais-je.
- Gueunier. N (1994), « sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les jeunes enseignants de français » in Le français d'aujourd'hui, n°105, p111-118
- Lüdi, G.et B. Py. (2003), Être bilingue, Bern, Peter Lang, Coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation ».
- Mackey, W. (1976), Bilinguisme et contact des langues, Paris, Klincksieck.
- Reuter Yves, (1969), Enseigner et apprendre à écrire, ESF, Paris.
- Seddiki Amar, (2013), « la langue arabe et les langues étrangères enseignées : interférences et transferts » Thèse de Doctorat, Didactique des langues, université d'Oran, Algérie. <http://www.univ-oran.dz/theses/document/TH3957.pdf>.