



La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones

Somayé Aghaeilindi

► **To cite this version:**

Somayé Aghaeilindi. La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones. Éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. <NNT : 2013TOU20100>. <tel-00973497>

HAL Id: tel-00973497

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00973497>

Submitted on 4 Apr 2014

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 - Le Mirail

Discipline ou spécialité :

Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par :

Somayé AGHAEILINDI

Le 25 octobre 2013

Titre :

La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones

Ecole doctorale :

Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :

UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :

Jacques FIJALKOW, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail

Rapporteurs :

Nicole KOULAYAN, Professeur, Université des Antilles-Guyane, Martinique

Martine JAUBERT, Professeur, Université de Montesquieu, Bordeaux IV

Michel GRANDATY, Professeur, IUFM, Université de Toulouse II - Le Mirail

A Benjamin

Remerciements

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail de recherche durant son lent cheminement.

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de thèse, Jacques Fijalkow, professeur émérite de psychologie à l'université Toulouse II pour m'avoir accueillie au sein de son équipe, puis pour m'avoir guidée, encouragée et conseillée tout en me laissant une grande liberté. Je lui suis également reconnaissante pour ses qualités pédagogiques et scientifiques. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma gratitude pour tout cela.

Je remercie également Eliane Fijalkow, Maître de conférences en Sciences de l'éducation dans cette même Université, pour la qualité de lecture et tout le travail de correction fait sur ce mémoire de thèse et spécialement pour sa sympathie.

Je voudrais remercier les rapporteurs de cette thèse, Mme. Nicole Koulayan, Mme. Martine Jaubert et M. Michel Grandaty pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail d'être membres jury pour que je bénéficie de leurs critiques constructives. J'exprime ma reconnaissance à Mme. Nicole Koulayan, car grâce à elle j'ai fait connaissance de mon directeur de recherche.

Je tiens à saluer chacun des membres de l'équipe de recherche qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail de thèse en se prêtant régulièrement à l'analyse de mes travaux, pour leur convivialité et leurs conseils avisés aux différentes étapes. J'aimerais adresser un remerciement particulier à Serge Ragano pour son soutien, son énergie communicative, ainsi que pour tous les échanges constructifs qui animaient les séminaires de l'équipe et finalement les conseils stimulants que j'ai eu l'honneur de recevoir de sa part tout au cours de ces années ; ainsi qu'à Karine Giacomi pour sa gentillesse, sa patience et ses suggestions rigoureuses et pertinentes sur la partie linguistique et également à Guénola Jarno-El-Hilali pour son aide et ses précieuses remarques sur la partie statistique.

J'adresse mes remerciements les plus chaleureux à mes anciennes collègues : Faribâ Gholizâdé, Sara Ghâemi et Mahshâd Imâni qui ont contribué à l'étude de terrain de cette recherche, dont la réalisation eut été impossible sans leur aide ; ainsi qu'à tous les étudiants qui ont participé à notre expérimentation.

Je désire grandement remercier mon compagnon, Benjamin, qui a supporté mes humeurs au long de cette thèse, qui m'a aidée sur les nombreux fronts de la vie quotidienne, qui m'a offert d'immenses opportunités et qui me comble d'espoir par sa présence. Sans lui, mes conditions de travail auraient sans doute été très différentes et beaucoup moins agréables ; il m'a encouragée jusqu'au bout, il a toujours su m'aider à me relever dans les épreuves de la vie et dans les périodes des doutes ; il m'a offert des raisons fermes d'exister.

J'adresse une pensée particulière à Behrouz Ehdaie, pour sa générosité et sa gentillesse illimitée dont il a fait preuve envers moi dès le début de mon séjour en France ; je l'en remercie profondément.

J'aimerais remercier de tout cœur, Babak Najand, un ami très spécial, pour son amitié précieuse et son soutien moral tout au long de ces années.

Mes remerciements finaux et non les moindres vont à ma famille pour leur soutien indéfectible. A mon père qui m'a fait découvrir un autre monde, qui m'a toujours encouragée à apprendre et à aimer apprendre ; à ma mère que j'ai sentie malgré la distance géographique à tout moment présente, qui m'a fait confiance et m'a laissé libre dans mes décisions ; à ma sœur Shokooh, d'avoir un grand cœur, d'être mon appui affectif ; à mes frères et mon beau-frère Mazyar, Arad et Ahmad, pour leur sens de l'écoute et leur soutien moral.

Merci aussi à toi Arya, mon petit neveu, d'avoir compris comme un grand les impératifs de cette thèse, surtout les raisons de mon absence à tes côtés; et à toi Parya, ma toute petite nièce, de me donner du bonheur et de rendre ma vie plus joyeuse.

J'associe à ces remerciements, une pensée à toutes les personnes que j'ai eu le plaisir de côtoyer durant ces quelques années à Toulouse.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	4
Liste des Tableaux	12
Introduction	16
Chapitre I; Le système éducatif de l'Iran	23
1. Le système scolaire et l'apprentissage de la langue étrangère	24
2. Le système universitaire et l'apprentissage d'une langue étrangère	24
3. Le cadre institutionnel de l'enseignement des langues étrangères en Iran	24
3.1. Enseignement à l'université	24
3.2. Enseignement dans les instituts privés	25
3.3. La pédagogie à l'université et dans les instituts.....	25
3.4. L'enseignement du français.....	26
Chapitre II; Comment expliquer les erreurs?	28
1. L'analyse contrastive	29
1.1. Définition	29
1.2. L'analyse contrastive et la didactique des langues	30
2. L'analyse des erreurs.....	31
2.1. Définition de l'analyse des erreurs.....	32
3. La typologie ou psychotypologie linguistique	34
3.1. Typologie et bilinguisme.....	36
4. Les sources des erreurs	40
4.1. L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes.....	40
4.2. La traduction mot à mot.....	41
4.3. Des stratégies de communication	42
4.5. La généralisation abusive des règles	42
4.6. De la surélaboration	44
Chapitre III; L'erreur, Un outil pour l'enseignement, Un levier pour l'apprentissage	45
1. Quelques repères concernant la notion d'erreur	46
2. La typologie des erreurs dans une langue étrangère.....	46
2.1. Globalité ou localité d'erreur	47
2.2. Erreur interlinguale, erreur intralinguale, erreur développementale.....	47

2.3. Erreur par manque de compétence, erreur par manque de performance.....	49
3. La place de l'erreur dans l'enseignement d'une langue étrangère	50
3.1. Faute et erreur	50
Chapitre IV; Comment enseigner avec l'erreur ?	52
1. La correction de l'erreur.....	53
1.1. Quand corriger les erreurs ?.....	54
1.2. Comment corriger les erreurs ?.....	55
1.3. Qui corrige les erreurs?	56
2. Pourquoi le verbe ?	56
3. Pourquoi le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel ?.....	59
Chapitre V; Méthodologie.....	64
2. La problématique	65
3. Les cas de la recherche.....	66
4. Hypothèse générale	67
5. Hypothèse opérationnelle.....	67
6. Objectif	68
7. Population	68
7.1. Pourquoi la population est-elle divisée en trois groupes ?	69
8. Pré test et post-test.....	70
9. L'intervention auprès des étudiants	75
9.1. Matériel	75
9.2. Déroulement	80
9.3. Mode d'intervention	81
Chapitre VI ; Les effets d'une pédagogie innovante (Comparaison pré test vs post-test).....	84
1. Etape préalable, contrôle d'homogénéité au pré test.....	85
1.1. Homogénéité pour l'ensemble des épreuves dans les différents groupes au pré test.....	87
1.2. Homogénéité dans chacune des épreuves et en fonction de chacun des groupes au pré test	87
2. Formulation des hypothèses.....	89
3. Progression à l'ensemble des épreuves dans trois groupes au pré test et au post-test	90
3.1. Progression dans chacune des épreuves et en fonction du groupe au pré test et au post-test	91
4. Effet de la pédagogie sur la progression	97

4.1. Effet de la pédagogie sur la progression à l'ensemble des épreuves au post-test	98
4.2. Effet de la pédagogie sur la progression dans chacune des épreuves en fonction du	99
Conclusion	106

Chapitre VII; Les erreurs au présent de l'indicatif en fonction de la pédagogie.108

1. Pédagogie de la découverte	114
1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1.....	114
1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1.....	115
1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1	116
1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G1.....	118
2. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	119
2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2.....	119
2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2.....	121
2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2	122
2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G2.....	123
3. Pédagogie traditionnelle	125
3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3.....	125
3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3.....	126
3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3	127
3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G3.....	128
4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 1	129
4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes	130
4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes	131
4.3. Les verbes grammaticalement erronés persistant après l'intervention aux trois groupes .	131
Conclusion-discussion	133

Chapitre VIII ; Les erreurs au futur de l'indicatif en fonction de la pédagogie ...135

1. Pédagogie de la découverte	141
1.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G1.....	141
1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2.....	143

1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G1	145
1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G1.....	146
2. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	149
2.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2.....	149
2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 2 du G2.....	151
2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2	152
2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G3.....	154
3. pédagogie traditionnelle	156
3.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3.....	156
3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3.....	158
3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3	159
3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G3.....	161
4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 2	163
4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 2, avant et après intervention aux trois groupes	163
4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 2, avant et après intervention aux trois groupes	164
4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 2.....	165
Conclusion-discussion	167

Chapitre IX ; Les erreurs au présent du conditionnel en fonction de la pédagogie169

1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G1.....	175
1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2.....	177
1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G1	178
1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G1.....	180
2. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	182
2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2.....	182
2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2.....	184
2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2	186

2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G3.....	188
3. Pédagogie traditionnelle	190
3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3.....	190
3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3.....	193
3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3	194
3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G3.....	195
4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 3	197
4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes	198
4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 3, avant et après l'intervention dans les trois groupes.....	199
4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention dans les trois groupes à l'épreuve 3.....	201
Conclusion-discussion	202

Chapitre X; Les erreurs dans Plusieurs Temps 1, Présent de l'indicatif, futur de l'indicatif, présent du conditionnel en fonction des groupes204

1. Pédagogie de la découverte.....	208
1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G1	209
1.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1	209
1.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1.....	213
1.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1.....	214
1.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	216
1.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G1	217
1.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G1.....	221
2. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	224
2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G2.....	224
2.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2	225

2.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2.....	229
2.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1.....	230
2.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	233
2.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G2	234
2.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G2.....	239
3. Pédagogie traditionnelle	241
3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G3.....	241
3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G3.....	242
3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3.....	246
3.4. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles à l'épreuve 4 du G3.....	247
3.5. Formes temporelles conduisant aux erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3	250
3.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G3.....	251
3.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G3.....	255
4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 4	259
4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes	259
4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes	262
4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 4.....	263
4.4. Les erreurs dues à la langue source	266
Conclusion-discussion	268

Chapitre XI ; Les erreurs dans Plusieurs Temps 2, Présent de l'indicatif, futur de l'indicatif, présent du conditionnel en fonction des groupes273

1. Pédagogie de la découverte.....	278
1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G1	278
1.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1	280

1.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1	285
1.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1	286
1.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	289
1.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G1	290
1.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G1.....	296
2. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	298
2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G2.....	298
2.3. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2	299
2.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2.....	304
2.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	307
2.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G2	308
2.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G2.....	314
3. Pédagogie traditionnelle reproduite.....	315
3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de 5 du G3	315
3.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3	316
3.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3.....	321
3.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3.....	322
3.5. Formes temporelles conduisant aux erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G3	324
3.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3.....	325
3.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G3.....	331
4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 5	332
4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes	332
4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes	334

4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 5.....	336
4.4. Les erreurs dues à la langue source	339
Conclusion-Discussion	340
Conclusion-Discussion	344
Bibliographie.....	348
Annexes	352
Résumé	353
Abstract	353

Liste des Tableaux

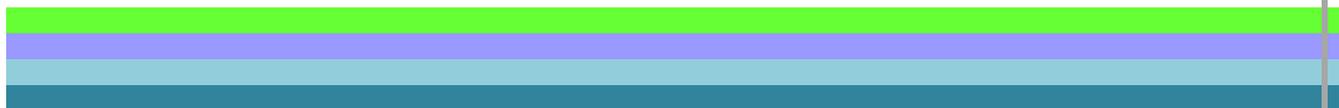
Tableau 1	Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du pré test dans les trois groupes	87
Tableau 2	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test dans les trois groupes	87
Tableau 3	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test dans les trois groupes	88
Tableau 4	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test dans les trois groupes	88
Tableau 5	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test dans les trois groupes	88
Tableau 6	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test dans les trois groupes	89
Tableau 7	Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du pré test et du post-test dans les trois groupes	90
Tableau 8	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test et du post-test dans le G1	91
Tableau 9	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G1	92
Tableau 10	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le G1	92
Tableau 11	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le G1	92
Tableau 12	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le G1	93
Tableau 13	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test et du post-test dans le G2	93
Tableau 14	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G2	94
Tableau 15	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le G2	94
Tableau 16	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le G2	94
Tableau 17	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le G2	95
Tableau 18	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test et du post-test dans le G3	95
Tableau 19	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G3	96
Tableau 20	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le G3	96
Tableau 21	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le G3	96
Tableau 22	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le G3	97
Tableau 23	Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du post-test dans les trois groupes	98
Tableau 24	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G1 et le G2	99
Tableau 25	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G1 et le G2	99
Tableau 26	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G1 et le G2	100
Tableau 27	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G1 et le G2	100
Tableau 28	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G1 et le G2	100
Tableau 29	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G1 et le G3	101
Tableau 30	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G1 et le G3	102
Tableau 31	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G1 et le G3	102
Tableau 32	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G1 et le G3	102

Tableau 33	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G1 et le G3	103
Tableau 34	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G2 et le G3	103
Tableau 35	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G2 et le G3	104
Tableau 36	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G2 et le G3	104
Tableau 37	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G2 et le G3	104
Tableau 38	Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G2 et le G3	105
Tableau 39	Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G1, au pré test et au post-test	115
Tableau 40	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G1, au pré test et au post-test	116
Tableau 41	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G1, au pré test et au post-test	117
Tableau 42	Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G2, au pré test et au post-test	121
Tableau 43	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G2, au pré test et au post-test	122
Tableau 44	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G2, au pré test et au post-test	123
Tableau 45	Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G3, au pré test et au post-test	126
Tableau 46	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G3, au pré test et au post-test	127
Tableau 47	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test	128
Tableau 48	Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes	130
Tableau 49	Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes	131
Tableau 50	Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes	132
Tableau 51	Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G1, au pré test et au post-test	143
Tableau 52	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G1, au pré test et au post-test	144
Tableau 53	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G1, au pré test et au post-test	145
Tableau 54	Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G2, au pré test et au post-test	150
Tableau 55	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G2, au pré test et au post-test	151
Tableau 56	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test	153
Tableau 57	Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G3, au pré test et au post-test	157
Tableau 58	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G3, au pré test et au post-test	158
Tableau 59	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test	160
Tableau 60	Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 2, avant et après l'intervention aux trois groupes	164
Tableau 61	Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 2, avant et après l'intervention aux trois groupes	165
Tableau 62	Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes	166
Tableau 63	Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test	176
Tableau 64	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test	178

Tableau 65	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test	179
Tableau 66	Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G2, au pré test et au post-test	184
Tableau 67	Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G2, au pré test et au post-test	185
Tableau 68	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test	187
Tableau 69	Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test	192
Tableau 70	Fréquence des types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test	193
Tableau 71	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test	195
Tableau 72	Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes	199
Tableau 73	Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes	200
Tableau 74	Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes	201
Tableau 75	Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	210
Tableau 76	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	214
Tableau 77	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	215
Tableau 78	Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	216
Tableau 79	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test	218
Tableau 80	Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	227
Tableau 81	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	230
Tableau 82	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	232
Tableau 83	Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	234
Tableau 84	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test	236
Tableau 85	Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test	243
Tableau 86	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test	247
Tableau 87	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test	249
Tableau 88	Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test	251
Tableau 89	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test	253

Tableau 90	Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes	261
Tableau 91	Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes	263
Tableau 92	Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes	264
Tableau 93	Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	282
Tableau 94	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	286
Tableau 95	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	288
Tableau 96	Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	290
Tableau 97	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test	292
Tableau 98	Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	301
Tableau 99	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	305
Tableau 100	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	306
Tableau 101	Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	308
Tableau 102	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test	310
Tableau 103	Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test	318
Tableau 104	Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test	322
Tableau 105	Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test	323
Tableau 106	Fréquence des erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test	325
Tableau 107	Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test	327
Tableau 108	Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes	333
Tableau 109	Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes	335
Tableau 110	Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes	336

Introduction



**La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
française langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones**

De façon générale, c'est à partir de la langue officielle d'un pays qu'est établi le fonctionnement des différentes institutions de l'Etat. Il en est de même dans le cas de l'Iran où une langue officielle émerge, même s'il existe un nombre important de communautés linguistiques.

Situation sociolinguistique de l'Iran

Le persan fait partie du groupe des langues iraniennes et indo-aryennes, c'est donc de la famille indo-européenne. Si elle est nommée aujourd'hui « persan » il faut savoir que ce terme a été, à une certaine époque, controversé. En effet, si avant 1979 elle est appelée persan, la révolution islamique entraîne un changement de nom. Le **persan** devient le **farsi**¹ (Mahootian, 1997). Le mot farsi provient de la province du **Fârs**, considérée comme la capitale culturelle de l'Iran. Cependant, le **farsi** ne désigne en principe qu'une variété locale du persan.

En ce qui concerne l'alphabet persan, notons qu'il est généralement assimilé, par erreur, à une variante de l'alphabet arabe, alors que l'alphabet persan vient d'anciennes langues iraniennes :

Ecriture manichéenne (50%), Ex. [ه], [د], [ف], [خ], [پ],...

Ecriture avestique (30%), Ex. [ب], [ر], [ز], [غ],...

Ecriture pahlavi ou moyen-perse (8%), Ex. [ل],...

Cette assimilation de la transformation de l'alphabet persan s'explique historiquement. A l'époque sassanide les Arabes envahissent l'Iran. Ils sont alors amenés à utiliser l'alphabet persan. Cependant, celui-ci ne permet pas de coder tous les sons de la langue arabe. Les greffiers iraniens de la cour des califes abbassides remédient à cela en créant de nouvelles lettres estimées à 12% de l'alphabet, ainsi [ط], [ظ], [ع].... Ces lettres sont alors quotidiennement utilisées pour exprimer le lexique persan et ceci au détriment de l'alphabet original. Elles occupent encore aujourd'hui une place importante dans l'alphabet persan.

¹ La consonne [p] et le son correspondant /p/ n'existant pas dans la langue arabe, ils sont remplacés par la consonne [f] et le son correspondant /f/.

Notons que ces deux langues, le persan et l'arabe, ne présentent aucune ressemblance sur le plan grammatical et phonologique. Le persan garde ses racines même si, comme le confirme Leclerc (2010), les frontières de l'Iran sont peuplées de nombreuses minorités ethniques qui renvoient à l'utilisation de celle-ci. En effet, si la majorité du peuple iranien parle le persan, les départements des provinces tentent à ignorer majoritairement cette langue. On voit alors apparaître des communautés linguistiques minoritaires parlant une autre langue que le persan. On relève les Azéris (20 %), les Kurdes (9 %), les Lors (6,6 %), les Arabes (2,1 %), les Turkmènes (1,5 %), les Baloutches (1,3 %). Il apparaît cependant que si les langues de ces communautés, encore utilisées de nos jours, sont très éloignées les unes des autres, elles furent au début de 2^e millénaire avant Jésus-Christ les racines de la langue proto-iranienne et à ce titre elles partagent donc avec le persan de nombreux points communs.

Cependant, en Iran, c'est le persan qui a le statut de langue officielle et c'est donc elle qui, dans tout le pays, est enseignée dans le système éducatif.

L'Iranien vit donc dès sa plus tendre enfance dans un monde multilingue et c'est peut-être la raison pour laquelle ils attribuent une importance toute particulière à l'apprentissage d'autres langues, que ce soit au niveau national ou étranger. L'inscription de Behistun, gravée en trois langues dans les monts de Zagros à l'époque de Darius Ier - langue vieux-persan, élamite et akkadienn (Moradi-Ghiyasabadi, 2005) - en témoigne.

De ce fait, en Iran l'apprentissage d'une langue seconde va de soi et en conséquence les différentes institutions de l'enseignement de langue étrangère se posent alors le problème de la méthode d'enseignement la plus adaptée. Regardons du côté de l'enseignant.

Méthode d'enseignement

La méthode grammaire-traduction qui apparaît au XVIII^e siècle, appelée aussi méthode traditionnelle classique, privilégie la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Elle emploie la mémorisation de phrases comme stratégie d'apprentissage. Elle fait un enseignement déductif de la grammaire en mettant en place le métalangage grammatical. Quant à l'oral celui-ci tient, par contre, peu de place.

Peu satisfaisante et fortement critiquée, une autre méthode émerge : la méthode naturelle qui voit le jour à la fin du XIX^e siècle. Cette méthode s'oppose radicalement à la

méthodologie traditionnelle. En effet, - contrairement à la précédente qui se centre sur l'objet à enseigner, elle s'interroge sur le processus d'apprentissage, c'est à dire sur le sujet. Elle part du principe que la nécessité d'apprendre une langue vient du besoin de communiquer avec l'autre. L'oral doit être, pour elle, toujours présent et précéder l'écrit. Ce ne sont plus des textes littéraires qu'elle prend pour outils d'apprentissage mais des thèmes de la vie quotidienne.

Cependant elle ne séduit pas tout le corps enseignant et une autre méthode apparaît, la méthode directe qui voit le jour fin du XIXe début du XXe siècle. C'est la première méthode spécifique de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte de l'évolution interne des méthodes précédentes et met en avant principalement la pratique. Ceci renvoie à dire que savoir une langue étrangère c'est disposer d'un outil de communication qui favorise le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Les caractéristiques de cette méthode dite directe, c'est d'être imitative, répétitive et demandant de surcroît la participation active physiquement de l'apprenant.

Cette méthode n'apparaît pas non plus convenir à l'ensemble des enseignants puisque émerge alors la méthode active, du début au milieu du XXe siècle. Cette méthode est un compromis entre la méthode directe et la méthode traditionnelle. Elle maintient les grands principes de la méthode directe, mais reprend certaines techniques de la méthode traditionnelle en revendiquant un équilibre global entre les objectifs formatifs, culturels et pratiques de l'enseignement-apprentissage. L'utilisation de la langue maternelle est autorisée alors qu'elle ne l'était pas avec les méthodes précédentes. La grammaire, enseignée de manière inductive, privilégie la morphologie bien plus que la syntaxe.

Si les bases de cette méthode paraissent davantage convenir aux enseignants, l'apparition de nouveaux outils fait émerger une nouvelle méthode qui a principalement l'oral comme centre d'intérêt, la méthode audio-orale, au milieu du XXème siècle. Elle est inspirée des principes de la méthode de l'armée. Créée durant la Deuxième Guerre mondiale, la méthode audio-orale est conçue par des spécialistes de la linguistique appliquée. C'est un mélange de psychologie behavioriste et de structuralisme linguistique. Elle s'appuie sur l'idée que le langage est un type de comportement humain dont le schéma de base est stimulus-réponse-renforcement. C'est donc la mémorisation et l'automatisation des structures qui sont au centre de cette méthode. Le laboratoire de langue devient alors un auxiliaire privilégié de la répétition intensive. D'un point de vu linguistique, la méthode audio-orale s'appuie sur les

axes paradigmatique et syntagmatique, employant des exercices structuraux comme outils d'apprentissage.

Néanmoins cette méthode ne prend pas en compte le fait qu'apprendre demande l'assimilation de règles qui permettent de comprendre des énoncés nouveaux et d'en produire d'autres et non un système d'habitudes contrôlées pas des renforcements. C'est pourquoi naît une nouvelle méthode, la méthode situationnelle anglaise, au milieu du XXe siècle. Elle est basée sur la théorie behavioriste. Cette façon d'appréhender l'enseignement conduit l'apprenant à l'automatisme de manière à ce qu'il parvienne à répondre dans la langue étrangère sans penser aux structures qui la composent. L'originalité de cette méthode se trouve dans la présentation et la pratique des structures syntaxiques. Cela a lieu en situation. Cette conception behavioriste de l'apprentissage est dépassée à son tour par la psychologie cognitive qui attribue à l'apprentissage un conditionnement interne et non pas externe.

Cependant, compte tenu de l'évolution du matériel technique d'enseignement, cette méthode est rejetée au profit d'une nouvelle méthode, la méthode audio-visuelle (SGAV) qui fait son apparition au milieu du XXème siècle et domine jusqu'à la fin des années soixante-dix. Le structuro-globalisme constitue l'originalité de cette méthode, c'est-à-dire l'utilisation conjointe du son et de l'image qui essayent d'éclairer le contenu sémantique des messages et de rendre visible les composantes non-linguistiques. Ici l'apprentissage d'une langue étrangère passe donc par l'oreille et la vue. La langue est de ce fait considérée comme un ensemble acoustico-visuel. La grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont pour but de contribuer à l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Fortement appréciée car elle requiert un faible investissement de ceux qui la pratiquent, elle est néanmoins supplantée par l'approche communicative à la fin des années soixante-dix. On parle d' « approche » car elle n'est pas considérée comme une méthode constituée et solide. L'approche communicative est basée sur les théories fonctionnalisme et cognitiviste. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal et met au centre de l'apprentissage une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui conduiront à son emploi approprié en situation. L'objectif est donc de parvenir à une communication efficace. Les cognitivistes considèrent que l'apprentissage est un processus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes, contrairement aux behavioristes qui estiment que l'apprentissage d'une langue consiste à créer des habitudes et des réflexes. Cette approche

met l'apprenant au premier plan, contrairement à bien d'autres méthodes qui sont centrées sur l'objet à enseigner. Cependant, l'approche communicative est très critiquée car elle se préoccupe trop de l'apprenant et pas assez des stratégies d'apprentissage et du savoir-apprendre.

De nos jours, nous assistons en Iran à une crise des méthodes à employer pour l'enseignement d'une langue étrangère. En conséquence se produit, depuis une vingtaine d'année, un éclectisme des méthodes employées. Ceci tend de ce fait à la diversification du matériel et des approches mises en place par les enseignants. Cependant toutes les méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère se basent en partie sur les méthodes précédemment présentées qui se servent de théories telles que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Il apparaît également que, dans les démarches actuelles de l'enseignement d'une langue étrangère, le moteur de l'apprentissage est l'interactivité qui, à partir de supports variés, déclenche des prises de parole (Vigner, 2010). Ces prises de paroles qu'elles soient orales ou écrites, entraînent souvent des mal-dits de la part de l'apprenant.

Du côté de l'apprenant

A l'oral comme à l'écrit, l'apprenant d'une langue étrangère produit un mot mal prononcé, une phrase mal construite, un emploi inadéquat des temps. Est-ce une erreur ? Est-ce faute ? Dans un modèle behavioriste, l'erreur est vécue comme une faute, sa présence étant indélébile et incrustée à jamais. Elle a donc un effet regrettable dû à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. Par contre, dans un modèle cognitiviste, il en est tout autrement : l'erreur peut être profitable. En effet, pour ces théoriciens, c'est l'erreur qui est source de résolution de problème en général et de résolution de problème d'apprentissage en particulier. C'est elle qui permet d'apprendre et de comprendre. Cette façon d'appréhender l'erreur est plus présente encore chez les socio-constructivistes. En effet, l'erreur est, pour eux, inéluctable car la connaissance se construit par l'activité et en interaction avec autrui. Il est donc nécessaire de la prendre en compte. Ainsi, en fonction de la méthode mise en place, la prise en compte de l'erreur aura un caractère explicatif ou normatif. Pour les étudiants iraniens apprenant une langue seconde, le passage de l'alphabet persan à l'alphabet latin n'est pas sans problèmes et les conduit à faire des erreurs de type syntaxique, grammatical, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces erreurs interrogent comme elles ont interrogé l'auteur, lorsqu'elle était en position d'apprenante et par la suite d'enseignante d'une langue étrangère, c'est

pourquoi ce travail porte sur *la prise en compte des erreurs en production écrite du français, langue étrangère, chez les apprenants persanophones dans les universités et des instituts de langue.*

Chapitre I

Le système éducatif de l'Iran

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Dans tous les pays, l'institution des langues étrangères, obligatoires ou facultatives, s'élabore au niveau gouvernemental, le choix des langues étrangères étant le plus souvent d'ordre culturel et économique ; il en est ainsi en Iran.

1. Le système scolaire et l'apprentissage de la langue étrangère

Ce système se divise en cinq cycles d'études : l'élémentaire (six à sept ans) et le primaire (sept à douze ans) où c'est uniquement dans la langue officielle que s'effectue l'enseignement. Dans le secondaire (douze à quinze ans) par contre apparaissent l'enseignement de la première langue étrangère, anglaise (dite L2), à raison de quatre heures de cours par semaine et l'enseignement d'une deuxième langue étrangère, l'arabe (dite L3). Dans le secondaire supérieur (de quinze à dix-huit ans), les élèves choisissent une branche d'étude, et le volume horaire hebdomadaire de l'enseignement des langues étrangères double. L'enseignement de l'anglais et de l'arabe se poursuit dans l'enseignement pré-universitaire qui dure un an, et qui est obligatoire pour tous ceux qui ont l'intention d'aller à l'université.

2. Le système universitaire et l'apprentissage d'une langue étrangère

L'accès à l'université est conditionné par un concours national qui a lieu une fois par an. Le cycle des études se décompose en licence (quatre ans), DEA (deux ans) doctorat (cinq ans). Dans ce cadre, l'enseignement des langues étrangères ne se limite pas à l'anglais et l'arabe, il est alors possible d'apprendre des autres langues étrangères.

3. Le cadre institutionnel de l'enseignement des langues étrangères en Iran

3.1. Enseignement à l'université

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'université est conditionné par l'admission dans le concours national spécifique des langues étrangères. Les langues enseignées sont

l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, le japonais, le chinois, le russe, l'arabe et le turc. A l'entrée à l'université, la plupart des étudiants sont de purs débutants dans ces langues étrangères, excepté en anglais, première langue étrangère enseignée, et en arabe, deuxième langue étrangère déjà étudiée pendant des études secondaires. De ce fait, les étudiants, lors des deux premières années de licence, acquièrent les habiletés langagières de la langue étrangère choisie. En troisième et quatrième année sont enseignés la littérature, l'histoire littéraire, la linguistique de la langue étrangère choisie, ainsi que sa traduction. En cinquième année est introduit l'enseignement et la didactique de celle-ci. Malgré tout, l'enseignement des langues étrangères dans les universités concerne peu la communication, même si les enseignants et les étudiants le souhaitent, car la charte pédagogique les oblige à suivre le cadre programmé.

Soulignons que l'enseignement des langues étrangères n'est pas réservé aux universités ; en Iran, des instituts des langues étrangères sont partout présents. L'apprentissage de plusieurs langues étrangères est très apprécié par les Iraniens.

3.2. Enseignement dans les instituts privés

Ces instituts répondent à la demande de certaines personnes qui souhaitent apprendre une langue étrangère mais qui n'ont pas la possibilité de le faire à l'université, soit parce qu'elles n'ont pas réussi au concours d'entrée, soit parce qu'elles préfèrent une autre spécialité comme domaine d'étude supérieure, mais pourtant ont cette envie. Ces instituts accueillent principalement des novices dans la langue étrangère choisie, ils les amènent à acquérir les connaissances de base (morphologie, syntaxe, lexique et vocabulaire) ainsi que le sens du discours écrit et oral. Les méthodes d'enseignement choisies privilégient la communication.

Que ce soit dans le cadre universitaire ou dans les instituts de langues, il existe une pédagogie de l'enseignement.

3.3. La pédagogie à l'université et dans les instituts

Il semble, à quelques exceptions près, que la pédagogie mise en place pour l'enseignement des langues étrangères, à l'université comme dans les instituts, demeure de

façon générale de type traditionnel. L'enseignant parle et les étudiants écoutent. Nous avons affaire alors à une pédagogie transmissive où la réflexion de l'apprenant est ignorée. Ceci se manifeste, à l'université, surtout pendant les années de licence, même si on trouve dans les cours de conversation, de critique littéraire et de traduction une collaboration étroite entre les étudiants et le professeur. De ce fait, la prise en compte des erreurs² de type idiolecte³, commises par les étudiants a davantage un caractère normatif qu'explicatif. Comme dans tout apprentissage des erreurs apparaissent, il en est ainsi dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, pour des étudiants iraniens apprenant une langue étrangère, le passage de l'alphabet arabe à l'alphabet latin n'est pas sans problèmes et les conduit à faire des erreurs de type syntaxique et / ou grammatical, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces erreurs m'interrogent et m'ont interrogée, lorsque j'étais en position d'apprenante et par la suite d'enseignante du français langue étrangère, c'est pourquoi mon travail porte sur *la prise en compte des erreurs en production écrite du français, langue étrangère, chez les apprenants persanophones dans le cadre universitaire et dans celui des instituts de langues*.

3.4. L'enseignement du français

La langue française est entrée en Iran à l'époque séfévide, en tant que langue diplomatique. Et depuis des décennies, elle reste toujours une langue considérée par les Iraniens. L'apprentissage de français est demandé surtout par les jeunes.

Pour répondre à cette demande et parvenir à un bon apprentissage, il faut des méthodes d'enseignement efficaces. Depuis bien des années, les responsables des institutions ont intégré de nouveaux manuels d'enseignement reposant sur une méthode communicative afin de permettre la communication en langue française. Pourtant on constate que cet apprentissage demeure toujours difficile et que les erreurs sont tellement graves que le but de communication soit n'est pas bien atteint, soit est atteint au détriment des structures langagières. C'est pourquoi on peut préconiser une méthodologie réflexive, qui orienterait l'activité de l'apprenant vers la langue et son fonctionnement. Il s'agit de développer la réflexion personnelle de l'apprenant par rapport à ses stratégies pour s'exprimer en français langue seconde.

² Nous parlons d' « erreurs » et non de « fautes », car si jusqu'à la fin des années 1960 aux Etats-Unis et des années 1980 en France, on parlait de « fautes » ; ce terme ayant une forte connotation négative aurait tendance à disparaître de nos jours (Cuq, 2003).

³ Habitudes de langue d'un individu

On considère dès lors qu'un des éléments les plus importants qui méritent d'être pris en compte, au moment de construction des méthodes d'enseignement du français, est l'activité de l'apprenant. La présence de l'action, de la réflexion, en collaboration avec l'enseignant, est une condition essentielle à l'efficacité de l'apprentissage : la réussite en apprentissage n'est atteinte que si les apprenants s'y engagent activement. Pour nous, il est important de rendre les apprenants conscients de leur rôle d'acteur, d'être coresponsables, coconstructeurs avec leur enseignant de leur apprentissage, et de leur signaler qu'il n'existe pas une façon d'apprendre miraculeuse et que chacun doit découvrir sa propre façon d'apprendre et son propre fonctionnement cognitif à partir de l'enseignement. On considère alors qu'un enseignement basé sur l'activité de l'apprenant facilite la tâche d'apprentissage chez les apprenants et peut les motiver à développer leurs compétences en langues étrangères. Mais le problème c'est que l'apprentissage du français en Iran se passe d'une manière différente, parce que l'enseignement est traditionnel et qu'il ne laisse pas la place à l'apprenant. Or l'analyse des erreurs nous montre que l'apprenant a une représentation de la langue appelée 'interlangue' qui conduit à penser que ses erreurs ont une signification. Afin de réaliser une meilleure méthodologie réflexive, il nous paraît donc nécessaire de profiter des erreurs des apprenants en faisant un outil d'apprentissage. L'expérimentation que nous allons faire se propose donc de confronter les apprenants à leurs propres erreurs, de les y faire réfléchir et surtout de les faire raisonner sur leurs expressions, afin de connaître le processus mental qui est le leur et trouver avec eux d'autres voies pour reconstruire leurs connaissances. Nous nous proposons donc de mesurer à quel point un apprentissage de français langue étrangère (FLE) par réflexion sur les erreurs, est efficace chez les étudiants persanophones.

Chapitre II

Comment expliquer les erreurs ?

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Le problème de l'erreur dans l'apprentissage des langues est aussi ancien que celui de l'enseignement d'une langue étrangère. Le traitement que font les enseignants des erreurs commises par des apprenants interroge un certain nombre de chercheurs. Il apparaît que, pour certains, le problème auquel les apprenants sont confrontés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, dérive de l'assimilation de l'apprentissage d'une nouvelle langue à un apprentissage antérieur qui peut être soit la langue maternelle soit d'autres langues déjà apprises. D'après Germain (1993, p.30), dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est indispensable de tenir en compte des connaissances qui existent déjà, de l'impossibilité de déstructurer ces prérequis pour y superposer de nouvelles habiletés et connaissances.

Ainsi apparaît l'analyse dite contrastive vers les années cinquante chez des auteurs comme Fries (1945) et Lado (1957), en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères.

1. L'analyse contrastive

1.1. Définition

Une première façon d'expliquer les erreurs s'appuie sur l'analyse contrastive. Cette analyse s'effectue entre la langue maternelle et la langue étrangère. Selon Galisson et Coste (1976, p.200), l'analyse contrastive est une méthode fondée sur les descriptions linguistiques. Celle-ci a pour but de mettre en évidence les différences entre deux langues, en comparant la langue source à la langue cible, afin de rendre possible ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population institutionnelle d'une langue maternelle donnée dans l'apprentissage d'une langue étrangère spécifique.

Toutefois l'analyse contrastive ne peut à elle seule couvrir toutes les erreurs que peuvent commettre les apprenants. Car toutes les erreurs ne viennent pas de l'assimilation de deux langues. Ainsi d'autres formes d'analyses apparaissent.

1.2. L'analyse contrastive et la didactique des langues

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus une place centrale en didactique des langues, et malgré ses limites, elle a ses propres applications et reste toujours un outil précieux pour établir le degré de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues. En effet, dans une certaine mesure, elle permet de relever le degré de difficulté de l'apprentissage de la langue cible et de voir d'où proviennent les erreurs commises par les apprenants de la langue d'origine en question.

Fries (1945) pense que les erreurs présentes en langue seconde seraient inhérentes à la langue maternelle. Il souligne que les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description de la langue maternelle de l'apprenant. Cette idée a trouvé sa place dans certains travaux de L'École de Prague et a été développée par Lado (1957). C'est ainsi que Lado insiste sur l'idée de la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source et de la langue cible. D'après lui, la comparaison de chaque structure langagière (pattern) dans les deux systèmes linguistiques permet de découvrir tous les problèmes d'apprentissage.

Ces linguistes postulent donc que, dans une certaine mesure, l'acquisition d'une langue étrangère dépend des structures linguistiques de la langue maternelle.

Il en est de même pour Besse et Porquier (1984). Ils vont même au-delà des autres linguistes lorsqu'ils énoncent que ce qui existe déjà c'est la langue maternelle et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues, et que ce dont il s'agit c'est d'y superposer une autre langue. Cette idée apparaît également chez Germain (1993) en considérant que, mis à part la langue maternelle, c'est aussi l'apprentissage des autres langues déjà apprises qui ferait obstacle et enclencherait des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère seraient dues aux interférences entre cette nouvelle langue à apprendre et une autre langue étrangère déjà apprise. La notion d'interférence est inspirée directement des théories behavioristes de l'apprentissage ; ainsi, pour Debyser (1970, pp. 115-117) quand une activité est modifiée par facilitation ou par interférence, on dit qu'il y a eu transfert. Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficacité dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a « facilitation proactive » ; si

l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'« interférence proactive».

Corder (1974, pp.147-159) va dans le même sens. Après avoir proposé une délimitation terminologique entre 'idiolecte'⁴ et 'dialecte idiosyncrasique'⁵, l'auteur énumère les genres suivants de ce dernier :

1. la langue d'un poème ;
2. La langue d'un aphasique ;
3. La langue d'un enfant ;
4. La langue de quelqu'un apprenant une langue étrangère.

Il met alors en avant que les erreurs commises en L2⁶ proviendraient des transferts et des interférences, l'apprenant transférant les habitudes de sa langue maternelle sur la langue seconde.

Pendant que la linguistique comparative compare la L1⁷ avec la L2 des apprenants, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 des apprenants (leur interlangue, qui comporte des erreurs) avec la version de la langue cible standard, comme l'indique James (1998). Ce développement signale le remplacement de la linguistique comparative prédictive originale de Lado (1957 ; 1964) par l'interlinguistique descriptive et aussi par le diagnostic de l'analyse de transfert exposée par Gass et Selinker (1983) et Odlin (1989).

Ainsi, sans ignorer l'efficacité de l'analyse contrastive dans la didactique des langues et sans ignorer le profit qu'on pourrait en retirer pour prévoir les erreurs éventuelles des apprenants, il importe d'aborder l'analyse des erreurs pour concrétiser plus précisément les erreurs des apprenants et remédier au mieux à leurs problèmes d'apprentissage.

2. L'analyse des erreurs

En critiquant les études contrastives, de nombreux chercheurs signalent que toutes les difficultés apparues lors de l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas forcément dues à la langue maternelle, mais peuvent être dues à d'autres facteurs.

⁴ Particularité d'un langage parlé par un seul individu

⁵ Une langue étrangère maîtrisée de façon défectueuse

⁶ Première langue étrangère

⁷ Langue maternelle

2.1. Définition de l'analyse des erreurs

L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, alors que l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'interlangue des apprenants, surnommé 'étude comparative appliquée'.

Par ailleurs, la possibilité de faire l'analyse des erreurs sans connaître la langue maternelle des apprenants est présentée comme un avantage par l'analyse des erreurs sur l'analyse contrastive. Selon Besse et Porquier (1991, p. 216), l'analyse des erreurs est donc un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives.

En se basant sur les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue étrangère, l'analyse des erreurs ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe non seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source, mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet du niveau de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer l'analyse contrastive, mais elle offre des solutions supplémentaires que cette dernière ne met pas en lumière (Besse et Porquier, *op. cit.*).

Cependant, les dialectes idiosyncrasiques des apprenants ne peuvent être décrits ni à travers le système de règles de la L1, ni à travers le système de règles de la langue cible ; ils partagent des traits de chacun de ces systèmes (Corder, 1980, p.20). D'après le schéma d'interlangue de Corder, l'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes:

- une partie du système de la langue source
- une partie du système de la langue cible
- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique au dialecte idiosyncrasique de l'apprenant à un moment donné. Ce système est nommé aussi système approximatif, compétence transitoire, dialecte transitoire, système intermédiaire, système approximatif de communication ou système approché.

En bref, si l'analyse des erreurs peut expliquer, contrairement à l'analyse contrastive, des erreurs de sources différentes, elle permet également de mieux comprendre le processus psychologique de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.1. L'interlangue et l'influence interlinguistique

L'influence interlinguistique est un terme proposé dans les années 1980 afin d'inclure certains phénomènes comme le transfert, l'interférence, l'évitement, l'emprunt et les aspects appropriés de manque langagier de L2. Le phénomène de transfert de L1 persane en acquisition de L2 français apparaît dans l'étude contrastive de Rahmatian (1995). A partir d'une analyse contrastive, ainsi que d'une analyse d'erreurs, l'auteur met l'accent sur le phénomène de transfert à partir de la langue maternelle persane sur les productions des apprenants en français. Son hypothèse contrastive se fonde sur le principe que la langue maternelle (L1) exerce une forte influence sur la langue étrangère au cours de l'apprentissage de celle-ci. Il en résulte que :

- L'apprenant transfère continuellement ses habitudes langagières de langue persane en français.
- S'il y a identité ou au moins grande ressemblance entre la structure langagière persane et la structure langagière française, l'apprenant parviendra, grâce à un transfert positif, à un énoncé correct en langue française.
- Des différences entre les structures correspondantes des deux langues, par contre, provoquent un transfert négatif et donc un énoncé fautif. »

Ces hypothèses ont généré la comparaison systématique des structures de la langue persane et la langue française afin d'être en mesure de décrire et donc de prévoir exactement les lieux susceptibles de causer des difficultés, puis de provoquer des fautes. Ainsi une hiérarchie des difficultés dans l'acquisition de la langue française a-t-elle été établie chez les iraniens.

Pour tester la validité de ces hypothèses, l'auteur a procédé à une expérimentation auprès d'étudiants iraniens qui séjournaient en France depuis un an et se préparaient à poursuivre leurs études dans ce pays. Ultérieurement, il a effectué une expérimentation plus approfondie auprès d'étudiants de l'université de Téhéran. Il constate un fond commun, celui d'une transposition morphosyntaxique de la langue maternelle à la langue apprise. Au terme

de son enquête sur corpus, le chercheur estime que la plupart des difficultés sont dues aux facteurs suivants :

- Les faits qui existent dans le système français mais qui n'existent pas dans le système persan ;
- Les habitudes morphologiques et syntaxiques du persan qui interfèrent avec celle du français ;
- Les distributions différentes (Ex. la place des pronoms personnels en fonction de leur antécédent d'objet direct ou indirect, la place de l'adjectif...) (*Ibid*).

Une autre analyse des erreurs (Fahandej Saadi, 2010), sur la même population que la nôtre, distingue deux catégories d'erreur :

- Des erreurs interlinguales, représentant les erreurs dues à l'interférence de la langue persane;
- Des erreurs intralinguales, représentant les erreurs dues à la complexité de la langue française.

Ces dernières années, les recherches réalisées dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère ont connu des développements importants dans le domaine des erreurs commises en langue étrangère et donnent à une nouvelle analyse des erreurs. Celle-ci prend alors en compte l'aspect typologique et la psychotypologie linguistique des erreurs.

3. La typologie ou psychotypologie linguistique

L'interlinguistique est déterminée par plusieurs facteurs ; ces facteurs peuvent permettre de prédire à la fois quel est le poids des influences interlinguistiques dans les productions des apprenants et quelle est la langue de départ des éléments transférés. La langue à laquelle l'apprenant se réfère dans sa production pourra être la langue maternelle ou une autre langue étrangère déjà apprise où d'autres facteurs apparaissent. C'est la typologie⁸ linguistique qui

⁸ La typologie des langues est une méthode de classification selon plusieurs critères grammaticaux et linguistiques permettant de les classer en types et non en familles génétiques. Il existe plusieurs jeux de critères permettant de classer ainsi les langues, parmi lesquels :

- Les types de variabilité des signifiants selon les traits grammaticaux (langues flexionnelles, langues agglutinantes, langues isolantes) ;
- L'utilisation ou non de classificateurs;

semble jouer un rôle dans le choix de la langue de départ. Il semble que les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible. Kellerman (1983) abonde dans son sens, il utilise le concept de psychotypologie pour faire référence aux langues qui sont perçues comme plus proches typologiquement. La psychotypologie de l'apprenant est l'évaluation subjective de la distance typologique entre les langues, par l'apprenant lui-même. La notion de psychotypologie postule que le fait de connaître une ou plusieurs langues étrangères au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, modifie la perception de l'apprenant de la relation entre les langues de son répertoire. Spécifiquement, celui-ci agirait en réduisant la distance perçue entre les langues non natives, ce qui augmenterait le potentiel de transfert entre ces langues. De même, Kellerman (1977) note l'effet de sa non-origine allemande sur son utilisation précoce du néerlandais, et plus tard, le brouillage occasionnel du néerlandais dans son français. Selon l'auteur, le potentiel de transfert d'une structure dépend de sa spécificité telle qu'elle est perçue par l'apprenant : si un élément est perçu comme peu fréquent ou irrégulier, le transfert n'aura pas lieu. Ces stratégies sont consolidées par ce que Kellerman appelle la 'psychotypologie de la proximité'.

Singleton (1987) se réfère à des facteurs davantage psychotypologiques que typologiques en ce qui concerne l'apprentissage du français L3 où il s'agit de langues sources différentes. Il examine l'influence translinguistique dans le français L3 chez un apprenant débutant anglophone, dont les L2 sont l'espagnol, l'irlandais et le latin. Il s'avère alors que l'espagnol est la langue privilégiée en tant que source d'influence. La perception de la part de l'apprenant de la proximité typologique entre l'espagnol et le français est importante. Cette interprétation est renforcée par des commentaires rétrospectifs fournis par l'apprenant après que les tâches aient été accomplies. En effet, Singleton (*op. cit.*, p.331) constate que les connaissances générales de l'apprenant concernant les langues inclut des connaissances dont les relations sont d'ordre typologique, classifiées selon plusieurs critères grammaticaux et linguistiques. Le fait de connaître le français, langue romane, permet de mieux apprendre l'espagnol, langue romane, que l'allemand ou l'anglais.

-
- L'utilisation de l'ergatif ou de l'accusatif;
 - L'ordre des fonctions syntaxiques (Sujet Verbe Objet, SOV, VSO, VOS, OSV ou OVS) ;
 - La présence ou non de propositions subordonnées relatives;
 - Le type d'utilisation qu'en font les locuteurs en tant qu'elle joue sur la structure même de la langue (langue véhiculaire, vernaculaire, liturgique, koinè, créole, sabir, pidgin, etc.) ;
 - Le nombre de phonèmes ou le type de phonèmes utilisés, etc.

L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs recherches, telle par exemple l'expérimentation réalisée par Möhel (1989) basée sur la transcription des données orales, obtenue auprès d'un groupe de 22 étudiants en licence d'espagnol. Tous sont locuteurs natifs d'allemand et ont étudié l'anglais comme L2 pendant neuf ans à l'école. La plupart d'entre eux ont choisi le français comme L3 et ont sept ans d'ancienneté dans l'apprentissage du français. Cependant, certains ont, pendant cinq à six ans, choisi le latin comme L3 et ont pris le français comme L4 avec un à quatre ans d'ancienneté dans l'apprentissage de celle-ci. Cependant tous ont commencé à étudier l'espagnol à l'université, comme quatrième ou dans quelques cas cinquième langue, environ deux ou trois ans avant que les données de cette étude n'aient été rassemblées. Ils ont étudié l'espagnol comme langue complémentaire. Un groupe de dix étudiants ont étudié le français et un groupe de douze l'anglais comme langue principale. Ils ont passé au terme de leurs études un temps en France ou en Angleterre. Certains d'entre eux ont aussi de temps en temps été en contact avec d'autres langues, par exemple l'italien. Pour les étudiants dont la langue principale était le français, dont la structure formelle et étymologique est proche à l'espagnol, il y a eu un haut degré d'interaction entre ces langues, particulièrement dans le secteur lexical. On a trouvé par contre peu d'interactions entre l'espagnol et l'anglais. En effet, pour ces étudiants, dont la langue principale était l'anglais, caractérisé par une distance formelle et étymologique envers l'espagnol, le degré d'interaction entre ces langues était très bas. D'autre part, dans la production des étudiants, les interactions trouvées entre l'espagnol et L1 a été plus souvent au niveau des procédures qu'au niveau de la forme. Les traces d'interaction multilingue simultanée se manifestent, par contre, dans les deux groupes. De la même façon, dans les productions des deux groupes, il y a des traces occasionnelles d'italien, une autre langue romane, avec laquelle les étudiants ont eu un contact superficiel. Ainsi Möhel conclut que l'occurrence réelle d'interactions entre les différentes langues étrangère est certainement sous l'influence d'un certain nombre de conditions linguistiques. Le degré auquel ces conditions entrent en vigueur est dépendant, cependant, du traitement mental individuel.

3.1. Typologie et bilinguisme

La typologie ou psychotypologie linguistique est pour certains auteurs un facteur important qui détermine le choix d'une langue spécifique comme langue source d'influence. Les apprenants bi/multilingues pourraient donc utiliser l'une des langues qu'ils connaissent

comme la langue de base quand ils acquièrent une langue étrangère supplémentaire ; dans ce cas, la langue de base n'est pas obligatoirement la langue maternelle.⁹

Un autre facteur peut déterminer la présence des influences interlinguistiques occasionnant des erreurs. Ce facteur consiste en la relation entre la langue ou les langues répertoriées et le contexte dans lequel la communication a lieu. Selon Grosjean (1998), il s'agit là de la question du monolinguisme, du bilinguisme ou du multilinguisme. Le fait de connaître plusieurs langues étrangères peut être un facteur provoquant à commettre des erreurs d'ordre interlinguistique. Les bilingues acquièrent et se servent habituellement de leurs deux langues dans différents buts, dans différents domaines de la vie, avec des personnes différentes. Il apparaît que les bilingues arrivent rarement à une maîtrise égale et totale de leurs langues répertoriées. Des capacités linguistiques des bilingues ont été presque toujours évaluées en termes de normes de monolinguisme ; pourtant il faut considérer que les locuteurs monolingues n'emploient qu'une seule langue pour tous les domaines de la vie, tandis que les bilingues en emploient deux et les multilingues encore plus.

La notion de bilingue est assez controversée ; certains, comme Bloomfield (1935), la définissent comme un individu possédant une compétence de locuteur natif dans deux langues ; alors que, à l'opposé de cette définition qui n'inclut que des bilingues parfaits, Mac Namara (1967) souligne qu'un bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des habiletés linguistiques suivantes : parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle. Entre ces deux définitions extrêmes, il existe une gamme intermédiaire de définitions, comme exemple celle de Titone (1972) pour qui un bilingue possède une capacité à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue.

Meisel (1983) estime que l'apprenant est typiquement influencé, au moment de l'apprentissage, par la dernière langue étrangère apprise et non par la langue maternelle, car celle-ci n'est pas assez étrangère pour troubler l'apprenant. Hammarberg (2001) pense que l'apprenant est influencé par une langue déjà apprise en fonction du degré d'actualité de cette langue, à savoir son ordre d'acquisition ou encore la fréquence de son usage. En effet, la dernière langue apprise aurait, selon lui, plus de chances d'être source d'erreurs interlinguistiques. De même, une langue serait d'autant plus disponible que le locuteur l'a utilisée récemment (effet de récence).

⁹ Dans la mesure où ces études portent sur une grande diversité de langues et s'appuient sur des méthodologies différentes, on doit se limiter à dire que la distance entre les langues est un facteur de variation important en tant que source potentielle de transfert linguistique dans l'acquisition plurilingue.

Outre les aspects précités, il apparaît que la présence des erreurs dues à L2 serait en relation avec des facteurs comme le degré d'antériorité de l'apprentissage de L2 par rapport à L3 (Hammarberg, 2001).

Dans notre recherche, nous considérerons que les apprenants essaient d'emprunter à une langue utilisée activement plutôt qu'aux autres langues déjà apprises mais qu'ils n'utilisent plus. Ce facteur reste en position potentielle chez nos sujets de recherche, car l'anglais, en ce qui concerne l'antériorité de l'apprentissage, est plus proche de l'apprentissage du français mais, en ce qui concerne l'utilisation, reste dans une position postérieure par rapport au persan qui est L1 et la langue utilisée activement par ces sujets.

D'après Ahukanna, Lund et Gentile (1981), Bartelt (1989), Ringbom (1987) et Singh & Carroll (1979), les apprenants de français et d'anglais qui sont locuteurs natifs d'une langue non indo-européenne ont tendance à transférer plus spontanément le vocabulaire et les structures d'une langue indo-européenne qu'ils connaissent que ceux de leur langue maternelle.

Le sens du transfert dépend donc de la langue qui a été plus récemment étudiée ou plus fréquemment utilisée, la langue la plus couramment utilisée ayant tendance à affecter celle qui est moins fréquemment utilisée. Les exemples généraux de transfert montrent une plus grande tendance du transfert de l'anglais L2 vers le français L3, plutôt que le transfert de l'Igbo L1 chez les Nigériens (Ahukanna, Lund et Gentile, *op. cit.*) ; c'est aussi le cas de l'apparition de l'ordre des mots anglais dans le suédois et l'allemand de certains Finlandais selon Ringbom (*op. cit.*).

Nous en concluons que des occasions de transfert peuvent être plus susceptibles de se produire à partir d'une autre langue étrangère que de la langue maternelle des apprenants, à condition d'utilisation fréquente de ces langues étrangères. A ce propos, Odlin (1989, p.27) propose la définition suivante: « *Le transfert est l'influence résultant des similitudes et des différences entre la langue cible et une autre langue qui a déjà été acquise ou mal acquise* ».

Un transfert non indigène en général a reçu beaucoup moins d'attention des chercheurs. Singleton (1987) décrit un apprenant dont le transfert vers le français est venu plus souvent de son espagnol non-natif que de l'anglais qui est sa L1. De même, Kellerman (1977) a noté l'effet de l'allemand dont il est non-originaire sur son néerlandais et plus tard le brouillage occasionnel du néerlandais dans son français.

D'un autre côté, il a été observé notamment que, chez les apprenants bilingues d'une autre langue, l'influence de la L1 est plus importante et entraîne un plus grand nombre de transferts que celle de la L2. Mais les langues autres que la L1 peuvent aussi être sources de

transfert linguistique, surtout lorsque la L2 et la langue en voie d'acquisition sont typologiquement proches. Par exemple, on observe que les apprenants dont la L1 est une langue non européenne, se servent de cette deuxième langue au niveau lexical et syntaxique et non de leur L1 comme source de transfert lorsqu'ils acquièrent une autre langue européenne comme troisième langue (Ahukanna, Lund et Gentile, 1981 ; Bartelt, 1989 ; Ringbom, 1987 ; Singh et Carroll, 1979).

L'étude de Bartelt met à l'épreuve cette idée : dans leurs productions anglaises, les trilingues indiens (Yaquai L1, espagnol L2, anglais L3) ont montré plus de transfert de leur deuxième langue (espagnol) dans les cadres syntaxiques et sémantiques. Puisque la langue préférée de la génération Yaquai d'âge moyen semble être l'espagnol, il ne devrait peut-être pas être surprenant que ce code soit le plus aisément disponible pour le transfert dans l'anglais. Un autre point pourrait être la facilitation du transfert en raison des ressemblances structurelles perçues entre deux langues indo-européennes.

Selon certaines recherches, les influences interlinguistiques paraissent également en relation avec l'âge. Différents chercheurs signalent que les influences interlinguistiques sont plus importantes chez les jeunes apprenants que chez les plus âgés et interviennent surtout dans l'acquisition d'une L2 (Harley, 1986 ; Singleton, 1989 ; Singleton et Lengyel, 1995), bien plus que dans l'acquisition d'une L3 où elles sont très limitées. Etant donné que nous nous intéressons aux apprenants adultes, ce facteur d'âge ne devrait pas aggraver les influences interlinguistiques.

Cenoz (2001) va plus loin en précisant que ces influences interlinguistiques peuvent provenir du développement cognitif et métalinguistique de l'enfant, et pense que ces deux aspects sont dépendants de l'âge de celui-ci. En s'appuyant sur l'expérimentation faite par Cenoz, on pourrait en déduire que les apprenants les plus âgés ont une perception plus claire de la distance linguistique qu'il y a entre L1 et L2 en cours d'apprentissage de L3. Ainsi cette perception peut, dit-il, influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent déjà.

Si les erreurs commises pendant l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être relatives à la langue maternelle ou à une autre langue étrangère, à la typologie ou la psychotypologie, au monolinguisme ou le bilinguisme, au degré d'antériorité de l'apprentissage de L2 par rapport à L3, à l'âge des apprenants, il apparaît intéressant, au-delà de tous ces aspects linguistiques et socio-linguistiques, de voir ce que sont les sources des erreurs rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

4. Les sources des erreurs

Jain (1975), Selinker (1980), Richards (1980), Corder (1981) et Norrish (1983) sont des linguistes qui se sont penchés vers la question des sources des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour eux, les sources principales d'erreur sont plurielles et elles ne concernent pas que l'interlangue. Elles prendraient racine dans l'interférence de la langue maternelle par la formation d'habitudes, la traduction mot à mot, des stratégies de communication.

4.1. L'interférence de la langue maternelle dans la formation d'habitudes

Lado (1981, p.2) postule que la langue maternelle influence énormément l'apprentissage des langues étrangères. Si les apprenants ne savent pas maîtriser les interférences, ce processus spontané les amène à des déviances linguistiques et culturelles. Comme on le constate, surtout dans les premiers moments de l'apprentissage d'une langue étrangère, les individus laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des propriétés du système langagier maternel : les formes et le sens ainsi que leur culture.

Par conséquent, vu que l'apprentissage d'une langue peut être conçu comme une formation d'habitudes, pour certains psycholinguistes comme Selinker (1971), elle peut être la source des erreurs : les habitudes mises en place joueraient un rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde. Lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles ; une habitude acquise, celle de langue source, pourra modifier la formation d'une nouvelle habitude en langue étrangère. Dans ce cas, la langue maternelle est une cause importante d'erreurs. Le transfert d'habitudes peut être positif ou négatif. Il est positif lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible. En revanche, il devient négatif lorsqu'il cause des difficultés. Ce transfert négatif peut apparaître à différents niveaux :

- Au niveau morphosyntaxique ou grammatical, l'apprenant emploie la structure de la langue source avec laquelle il a l'habitude de parler et l'applique à la langue cible.

Ainsi, par exemple, pour l'emploi d'un temps du présent et du futur de l'indicatif, les apprenants persanophones pour dire : *“Si tu fais des efforts, tu réussiras”*, utilisent la formule

grammaticale du persan “Si + le présent du subjonctif + le présent de l’indicatif”, ce qui donne [Si tu fasses tes efforts, tu réussis].

- Au niveau phonétique, dans le cas où les sons de la langue cible n’appartiennent pas à la langue source, comme les sons /y/, /œ/... du français pour les apprenants persans, certains prononcent le mot “ université”, /ynivɛʁsite/ → [/universite/] ou le mot “meuble”, /mœbl/ → [/mobl/]. Les étudiants simplifient la prononciation en supprimant le son auquel ils ne sont pas habitués et en le remplaçant par celui du plus proche existant dans la langue source. Il s’agit là d’un transfert négatif de la langue maternelle qui se manifeste par les erreurs.

- Au niveau sémantique, nous pouvons prendre pour exemple le cas des mots paronymes ou homonymes. Le mot “**dealer**”, qui est un mot emprunté à l’anglais, n’a qu’une signification en persan : “le grand négociateur dans le domaine de la finance” ; le même terme, homonyme en français “dealer” ou “dealeur” est aussi un anglicisme, mais cette fois désigne un vendeur de drogue, produits illicites ou dopants. L’équivalent du mot dealer au français est “**trader**” un autre mot anglais complètement différent de point de vue morphologique. En se trompant, l’étudiant peut utiliser le mot “dealer” à la place du mot “trader”.

Vu les grandes divergences existant entre le français et le persan, la présence d’erreurs graves provenant de l’interférence de la langue persane et la formation des habitudes langagières dans les énonciations françaises des apprenants iraniens ne nous étonneraient pas.

4.2. La traduction mot à mot

Selinker (*ibid.*) précise qu’il y a une différence entre l’interférence de la langue maternelle et la traduction mot à mot. L’interférence de la langue maternelle et la formation des habitudes langagières est un phénomène inconscient, alors que la traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire. Ainsi, la plupart du temps, lorsque l’apprenant communique dans une langue étrangère, il produit un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue cible. La structure qu’il utilise existe dans la langue source mais ce n’est pas une structure de la langue cible. On peut le voir dans ces exemples, où des étudiants persanophones traduisent mot à mot les énoncés suivants:

- “j’ai la possibilité de faire mon travail à la maison”, dit ou écrit → [J’ai cette possibilité que je fasse mon travail à la maison] ; این امکان را دارم که کارهایم را در منزل انجام بدهم.

- "je lui demande de t'en parler", dit ou écrit → [*À elle je demande que de ça avec toi parle*]. -
از او خواهش می کنم تا در این مورد با تو صحبت کند

4.3. Des stratégies de communication

Selinker (*op. cit.*, p. 38) est le premier à parler de stratégie de communication pour rendre compte de certaines classes d'erreurs commises par les apprenants dans une langue étrangère.

Suso (2001, p. 6) définit la stratégie de communication comme « une façon d'exprimer une signification dans une L2 ou une langue étrangère de la part d'un apprenant qui possède une maîtrise limitée de la langue. Dans ses tentatives de communication, l'apprenant doit ainsi pallier les lacunes de ses connaissances de grammaire ou de vocabulaire».

Par exemple, l'apprenant qui n'est pas capable d'exprimer "*il est interdit de garer ici*" dit ou écrit → [*"ici, pas de voiture"*].

Selinker donne l'exemple de l'apprenant de la langue anglaise qui, croyant qu'un verbe peut être en même temps transitif et intransitif, produirait ces énoncés [*"I am feeling thirsty"*] ou [*"Don't worry, i'm hearing him"*].

Pengpanich (2003, p.68), à son tour, pense que les stratégies de communication peuvent entraîner des énoncés erronés. Certains de ces énoncés, sans être grammaticalement conformes, sont compréhensibles. De ce fait, les apprenants vont ignorer leurs erreurs lorsque l'objectif de communication est atteint.

4.5. La généralisation abusive des règles

Lindsay et Norman (1972, pp. 512-513) comptent la généralisation abusive des règles parmi les sources importantes d'erreur.

On considère ainsi l'utilisation d'une règle à des situations ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat. Dans ce cas l'apprenant crée lui-même ses propres structures de la langue cible. En effet, mentionne-t-il, l'apprenant après avoir appris quelques règles de la langue cible, les généralise à d'autres

règles qui ont des caractéristiques communes. Il crée même ses propres règles de la langue en cours d'apprentissage.

L'auteur subdivise cette généralisation abusive des règles de la langue cible en quatre types :

- Appliquer incorrectement des règles déjà apprises à des règles nouvelles en créant un énoncé qui ne correspond pas à la langue cible :

Ex. [*“je m'ai demandé, si je n'avais pas vu cette fille ailleurs?”*]

Dans cet énoncé, l'apprenant confond les structures régulières [*“je m'ai demandé”*] avec “je me suis demandé”.

- Diminuer la superfluité des éléments qui sont jugés inutiles chez l'apprenant, l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer.

Ex. [*“Dans 20 ans, j'achète une grande maison”*]. L'apprenant croit que le complément adverbial du temps “dans 20 ans” est suffisant pour indiquer le moment de l'avenir, il n'ajoute alors pas la désinence du temps de l'avenir.

- Ignorer les limitations des règles, en appliquant des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. Nous considérons cela comme une analogie abusive, comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche :

Ex. [*“Je téléphone à Pierre. J'appelle Pierre”*]. Dans ce cas, l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction : [*“J'appelle à Pierre”*].

Ex. La généralisation abusive de règle plurielle à l'ensemble des noms : l'apprenant met un -s aux noms au pluriel qui se terminent par -eau, -au *des bateaus, des tuyaus*, et -eu *des cheveux*, alors que, à part quelques exceptions, les noms terminés par -eau, -au et -eu prennent un -x au pluriel.

- Vu son expérience limitée, l'apprenant ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures de la langue cible. Donc, lorsqu'il doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en la simplifiant et en l'appliquant là où elle ne convient pas.

Ex. C'est le cas du genre des noms en français, qui se terminent par un -e est au féminin. Les apprenants en simplifiant la règle mettent un -e au déterminant qui accompagne un nom qui se termine par un e : [*une disque*], [*une arbre*]. Et, à l'inverse, n'en mettent pas lorsqu'il n'en a pas : [*un photo*], [*un moto*].

4.6. De la surélaboration

Pour Tarone (1983, pp. 68-69), la source des erreurs serait consécutive à la surélaboration. Celle-ci intervient lorsque l'apprenant tente de pratiquer la langue étrangère attentivement, de manière formelle, au point que l'énoncé grammaticalement correct s'avère être incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte. Ce type d'erreur se rencontre dans différents domaines : phonétique, morphosyntaxique, lexical.

Ex. [*“Pourriez-vous me dire quelle en est la saveur de votre gâteau?”*] pour demander tout simplement “quel goût a ce gâteau ?”.

Les différentes recherches précitées font apparaître que les erreurs prennent leur source dans l'interférence de la langue maternelle à la formation d'habitudes, dans la traduction mot à mot, la généralisation abusive des règles de la langue cible, les stratégies de communication et la surélaboration. Si l'identification de la source des erreurs commises par les apprenants d'une langue seconde est possible, il paraît essentiel de connaître les types d'erreurs et de les classer pour en tirer parti dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Chapitre III

L'erreur

Un outil pour l'enseignement

Un levier pour l'apprentissage

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

1. Quelques repères concernant la notion d'erreur

Dans l'apprentissage, en général, et dans les systèmes scolaires, particulièrement, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances, connaissances déclaratives ou connaissances procédurales. Rappelons que les connaissances déclaratives sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites, et sont directement accessibles; les connaissances procédurales, par contre, relèvent de l'action, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes, et sont difficilement accessibles (Fijalkow, 1994).

Etant donné l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne.

Jusque-là, en pédagogie, l'erreur était généralement considérée de façon négative. Souvent assimilée à une "faute", elle devait nécessairement être sanctionnée pour disparaître.

En 1956, sur la question du savoir et de l'expérience, Freinet adepte du tâtonnement expérimental affirmait : « *C'est en parlant qu' [un enfant] apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner* ». Il met donc en évidence la pratique des essais et des erreurs et parle d'«obstacles qui feront barrage».

Dès 1938, Bachelard avait défini la notion d'obstacle épistémologique : « *On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant les connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation* ».

L'analyse des erreurs nous montre que l'apprenant a une représentation de la langue qui lui est propre et que ses erreurs ont une signification. On peut donc penser que, pour enseigner, il faut être capable de repérer les différents types d'erreurs et amener l'apprenant à avoir une activité réflexive à leur sujet. Ainsi, l'erreur n'est pas une faute parce qu'elle rend compte de l'activité réflexive du sujet.

2. La typologie des erreurs dans une langue étrangère

Différents chercheurs ont abordé la question de la typologie des erreurs commises par les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils classent ces erreurs selon des critères différents.

2.1. Globalité ou localité d'erreur

Pour Burt et Kipasky (1974) une erreur peut être globale ou locale¹⁰.

2.1.1. Erreur globale

Selon ces deux linguistes, l'erreur globale est une erreur qui touche la structure globale de la phrase et entrave sérieusement la communication.

Par exemple, dans la phrase suivante le sens est complètement perdu en raison de gravité de l'erreur.

Ex. “*Mes cheveux ne sont pas assez longs que je puisse les attacher*” → [“*Mes chevaux ne sont pas longs pour puisse soient garder dans la tête*”].

2.1.2. Erreur locale

Contrairement à l'erreur globale, l'erreur locale touche un seul élément et elle n'entraîne pas la perte du sens de l'énoncé. Malgré la présence d'une ou plusieurs erreurs, la communication se déroule.

Ex. “*J'ai acheté une belle maison*” → [“*J'ai acheté un beau maison*”], le sens de message est facilement reconnaissable.

2.2. Erreur interlinguale, erreur intralinguale, erreur développementale

Richards (1980) divise l'erreur en trois types principaux :

2.2.1. Erreur interlinguale

L'erreur résulte dans ce cas de la langue maternelle de l'apprenant ou plus précisément des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il

¹⁰ Burt et Kipasky (1974) : l'erreur globale ou locale peut se référer à un seul mot ou à une partie de la phrase ou à une phrase toute entière.

est en train d'apprendre. Ce type d'erreur se produit lorsque l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait spécifique dans la langue cible, différent de la langue source, afin d'arriver à produire en langue cible.

Ex. Un natif anglais peut énoncer en français, [*“ils parlent leur”*] à la place de *“ils leur parlent”*. Cet apprenant, pour produire cet énoncé, s'est appuyé sur l'ordre des mots en anglais *“ they are speaking them”* en produisant un énoncé syntaxiquement incorrect en français.

Le terme “interlingual” vient de Selinker (1972) ; les erreurs interlinguales peuvent se trouver dans plusieurs domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la morpho-syntaxe.

2.2.2. Erreur intralinguale

« *Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère.* » (Öztoğat, 1993, p.70). Il s'agit, d'un point de vue cognitiviste, des sources d'erreur qui se trouvent dans la langue cible, elle-même. Si l'apprenant ne connaît pas bien les règles de la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre, pour produire un énoncé, il commettra des erreurs en s'inspirant d'une autre forme ou règle qui ressemble à ce qui est demandé et en mélangeant les règles grammaticales acquises. D'après Richards (1992, p.187), ce type d'erreur provient d'un apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. Les erreurs interlinguales se trouvent souvent chez les apprenants d'une langue étrangère commune, mais de langue maternelle différente.

Ex. Pour “Il allait chanter”, le locuteur forme → [*“Il va chantait ”*] ;

Ex. Pour “Il chantait”, le locuteur produit → [*“Il chanter”*].

2.2.3. Erreur développementale

L'erreur développementale est un type d'erreur qui disparaît avec le développement de l'acquisition de l'apprenant. Celui-ci construit, en effet, des hypothèses sur la langue cible, en appuyant sur une expérience langagière limitée. La question se pose alors de la similarité des modalités d'acquisition d'une langue, maternelle pour certains ou étrangère pour certains d'autres ; en effet, ce genre d'erreur est commun entre les jeunes enfants natifs et les apprenants débutants étrangers pour cette même langue.

Ex. Pour écrire le participe passé de certains verbes comme “couvrir” ou “offrir”, au lieu de “couvert” ou “offert”, il crée [“couvri”] ou [“offri”] et cela parce qu’il a appris à former le participe passé des verbes régulier se terminant en -ir, en supprimant le -r de l’infinitif.

Ce type d’erreurs disparaît lorsque l’apprenant parvient à distinguer les verbes réguliers se terminant en -ir des verbes irréguliers se terminant également en -ir.

2.3. Erreur par manque de compétence, erreur par manque de performance

Els, Bongaerts, Extra, Os et Janssen-van Dieten (1984) se sont inspirés de la théorie chomskyenne pour distinguer deux types d’erreurs lors de l’apprentissage d’une langue étrangère : l’erreur par manque de compétence et l’erreur par manque de performance.

2.3.1. Erreur par manque de compétence

Le Robert (2002, p.30) définit la compétence comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier. Pour Chomsky, en grammaire générative, et contrairement au Robert, une connaissance est une compétence implicite, innée ; comme celles que tout individu possède de sa langue maternelle. Les erreurs par manque de compétence sont dues au contexte d’expression ; ces erreurs sont systématiques durant l’acquisition des compétences interculturelles.

2.3.2. Erreur par manque de performance

La performance oppose logiquement à la compétence. Dans le cadre de la théorie de la communication, elle peut être définie comme la manifestation de la compétence d’un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée. Les erreurs par manque de performance sont occasionnelles. Cette distinction rappelle celle que Saussure établit entre la langue et la parole, puisque l’étude de la langue –objet de la linguistique– ne peut être conduite qu’à partir de l’étude des actes de parole et de leurs réalisations sous la forme des énoncés.

Si différents chercheurs ont pu relever des types d'erreurs et la démarche susceptible d'engendrer des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère, d'autres se sont penchés sur la prise en compte des erreurs dans l'enseignement de celle-ci.

3. La place de l'erreur dans l'enseignement d'une langue étrangère

Porquier et Besse (1984, p. 207) soulignent que « *l'analyse des erreurs doit avoir un double objectif : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue. Ces deux objectifs s'articulant l'un à l'autre permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs* ».

Ce statut et cette signification passent nécessairement à travers des jugements apportés par l'enseignant à une production orale ou écrite qui ne respecte pas les codes de la langue. L'enseignant juge-t-il cela comme une faute ou une erreur ?

3.1. Faute et erreur

Les deux termes, faute et erreur, apparaissent dans le langage pédagogique, avec une conception différente et cette différence entraîne deux regards différents sur l'apprenant.

3.1.1 Définition de la faute

La faute fait partie du non savoir-faire, cette dernière étant la manifestation du défaut de compétence du sujet dans ses multiples actes et paroles, elle est considérée comme provenant de l'apprenant lui-même. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue seconde, Corder (1978) attribue la faute au sujet, il souligne que la faute n'est pas seulement le résultat d'un défaut de compétence mais c'est celle du sujet lui-même. D'après Corder, c'est la pression neurophysiologique ou l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation

articulée qui induisent la faute. Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite.

3.1.2. Définition de l'erreur

Contrairement à la faute, l'erreur est considérée comme inhérente au contexte dans lequel l'apprenant est impliqué. Si, pour Corder (1973, p. 259), un énoncé grammaticalement ou sémantiquement inacceptable est une erreur, celle-ci est involontaire, par négligence de ce qui est connu ou devrait l'être ou de ce qui devrait être acquis en cours d'apprentissage.

De la même façon, dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde, l'erreur peut être considérée comme relevant de l'interlangue et non de la compétence des apprenants. Ceux-ci en effet commettent des erreurs non pas à cause d'une incapacité à apprendre mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée.

Ainsi peut-on dire que, selon que l'enseignant considère une production non conforme comme une faute ou comme une erreur, la correction qui en découlera ne sera pas la même.

L'étude des différents types d'erreurs ne sera utile que si elle nous dirige dans la correction des erreurs.

Chapitre IV

Comment enseigner avec l'erreur ?

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

1. La correction de l'erreur

Dans son première et ancienne image, la correction évoque une détection des erreurs en vue d'une distinction ou d'une évaluation valorisant ou dévalorisant les sujets ; une activité lourde d'implication, autant du côté d'enseignant que du côté de l'élève, qui soulève des problèmes. Odlie et Veslin (1992) nous proposent une réflexion pertinente sur la pratique de la correction : « *Corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités* ». En partant de ce point de vue, les enseignants sont incités à prendre sérieusement en compte la correction des erreurs dans leur méthode d'enseignement.

Par conséquent, une question se pose : les enseignants sont-ils sensés corriger toutes les erreurs ? Parmi les chercheurs, certains ne distinguent pas entre les erreurs et considèrent que les erreurs commises par les étudiants sont le plus souvent des cas graves et que l'enseignant devrait les corriger en totalité. C'est le cas d'Olsson (1972, p. 54) et d'Holley et King (1971, p. 191). D'autres chercheurs, comme Burt et Kipasky (1972, p.16) et Norrich (1981, p.101), suggèrent de ne pas être idéalistes et ne pas prendre en compte toutes les erreurs des apprenants, car cela réduit les chances de réussite des apprenants dans leur apprentissage. Ainsi Burt et Kipasky distinguent-ils 'l'erreur globale' de 'l'erreur locale'. L'erreur globale est celle qui provoque une fausse interprétation du message entier, alors que l'erreur locale est celle qui ne touche qu'une partie de l'énoncé. Pour eux (*op. cit.*, p. 6-8), vu que la gravité de l'erreur renvoie à la compréhension, il faut donner la priorité de correction à l'erreur globale qui touche au sens global d'une énoncé et qui change ou endommage l'énonciatif.

Norrich présente autrement le sujet : il différencie les erreurs selon leur degré de gravité. Pour lui, par exemple, les erreurs grammaticales sont plus graves que les erreurs lexicales, et les erreurs d'orthographe sont moins graves que les erreurs lexicales. Une phrase déstructurée n'est pas compréhensible, alors que si un apprenant confond [la table] et [le bureau], la communication peut s'établir. Si l'étudiant écrit le mot [exercice], comme suit [exersise], l'erreur pourra même être considérée comme un lapsus. Un autre point auquel Norrich (1981, p.103) fait allusion est la fréquence d'une erreur. Une erreur qui n'est pas grave en soi mais qui se répète souvent devient grave. D'après l'auteur (*op. cit.*, p. 104-106), la gravité de l'erreur se définit par rapport aux règles et à leurs exceptions : il y a des règles majeures et des règles mineures. Les règles majeures sont celles qui apparaissent par exemple

dans le cas de la formation de l'adverbe, en ajoutant -ment après un adjectif au féminin : [heureuse + ment], [vive + ment]. Quant aux règles mineures, il s'agit d'exceptions aux règles majeures, auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales, par exemple les formes irrégulières de certains adverbes : [vraiment] ou [absolument] sont de ce type. Norrish rapporte que « *la correction des erreurs des règles majeures est plus importante que celle des erreurs des règles mineures, elles doivent donc être corrigées en premier. Si l'apprenant ne peut pas appliquer correctement les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures* » (Ibid).

1.1. Quand corriger les erreurs ?

De manière générale, le moment convenable de la correction des erreurs varie en fonction des besoins de l'apprenant ou même de l'enseignant. La correction des erreurs peut se faire en fin d'apprentissage dans le but d'estimer les connaissances acquises de l'apprenant. Elle peut aussi se faire en cours d'apprentissage afin d'aider l'apprenant à apprendre et à atteindre de mieux leurs objectifs.

Pour Hendrickson (1978), le moment de la correction dépend du niveau de compétences des apprenants. La correction doit être focalisée sur certaines erreurs seulement. Au niveau élémentaire, il suggère de ne corriger que des erreurs qui empêchent la communication ; au niveau intermédiaire, il propose de corriger des erreurs fréquentes ; et, au niveau avancé, les erreurs qui influencent l'intelligibilité du message.

Il faut noter que la correction de toutes les erreurs détruit la confiance et la motivation des apprenants, car ils préfèrent pouvoir communiquer plutôt que communiquer parfaitement.

Il n'y a donc pas de moment déterminé pour corriger des erreurs : cela change selon le contexte dans lequel l'apprenant est situé.

Si les chercheurs se sont demandé comment considérer l'erreur dans l'enseignement et à quel moment leur correction doit se faire, ils se sont penchés également sur les techniques de la correction des erreurs et ce qui est engagé dans cette correction.

1.2. Comment corriger les erreurs ?

Plusieurs éléments peuvent influencer la manière qu'un enseignant choisit pour corriger des erreurs des apprenants : la pédagogie, le niveau de l'apprenant, la démarche d'apprentissage, la place de l'évaluation et le statut donné à l'erreur. Le sujet est abordé par plusieurs chercheurs, qui proposent chacun des techniques différentes.

Lyster (2001, p. 272) suggère trois modèles de correction de l'erreur : une correction explicite de l'erreur qui indique la réponse donnée par l'étudiant comme une réponse non-convenable et qui précise ensuite la réponse convenable ; le deuxième modèle consiste en une correction implicite de l'erreur, sans indiquer que la réponse fournie par l'étudiant est inacceptable, mais en reformulant la réplique donnée et en corrigeant les erreurs par des autres exemples ; le troisième modèle comprend une correction par négociation entre l'enseignant et l'apprenant jusqu'à l'accord entre des deux côtés sur la bonne réponse.

Bhatia (1974, p. 347) partage les erreurs en deux catégories, celles faites par beaucoup d'apprenants et celles auxquelles on est confronté moins fréquemment : les erreurs de la première catégorie doivent être corrigées en classe, en face de tous les apprenants, alors que celles de la deuxième catégorie peuvent être corrigées individuellement.

Hendrickson (*op. cit.*, p. 13) propose une correction indirecte pour les erreurs plus fréquentes afin d'amener l'apprenant à corriger lui-même ses erreurs, et une correction directe par l'enseignant pour les erreurs rarement commises.

Contrairement à Bhatia et Hendrickson, pour Burt et Kipasky (*op. cit.*, p. 4), ce n'est pas la fréquence des erreurs mais c'est leur gravité qui importe et elle indique quelles erreurs doivent être corrigées en premier.

Wingfield (1975, p. 321-326) énonce qu'il y a plusieurs façons de corriger les erreurs et que c'est à l'enseignant de choisir la plus appropriée à chaque apprenant. Par exemple, en donnant des indices suffisants à l'apprenant, l'enseignant favorise plus une autocorrection qu'une correction ; ou bien il se sert des erreurs comme une illustration qui facilite l'explication de la grammaire ; ou il corrige oralement les erreurs de chaque apprenant ; dans le cas des exercices écrits, il peut aussi corriger des erreurs par des commentaires marginaux.

1.3. Qui corrige les erreurs?

On se représente souvent la correction en ayant l'image d'un enseignant qui est en train de rectifier ou de supprimer des erreurs. On a supposé pendant longtemps que seul l'enseignant est capable de corriger les erreurs des apprenants. Aujourd'hui, on sait que l'apprenant ne profite point de la correction qui est effectuée uniquement par l'enseignant. Si l'apprenant n'est pas en mesure de rectifier toutes ses erreurs, il peut pourtant participer à cette pratique pour la rendre efficace. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est avant tout de faire apprendre à l'apprenant à s'autocorriger. L'autocorrection peut évoluer en co-correction à partir des échanges qui se déroulent en classe entre les apprenants et discussions sur les erreurs rencontrées ; dans ce cas, les camarades deviennent des partenaires de correction.

Après avoir essayé de répondre aux trois questions générales qui se posent sur la correction d'erreurs, la question qui se pose maintenant est de savoir en quoi consiste notre choix de recherche pour effectuer une correction d'erreurs.

Nous partirons de l'hypothèse que les erreurs commises dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont moins persistantes quand l'enseignant amène l'apprenant à trouver l'erreur, à découvrir la règle nécessaire pour la corriger, que quand l'enseignant lui montre l'erreur et la lui corrige.

Nous centrerons notre intérêt sur les verbes. Nous avons pris plus spécifiquement les temps présent et futur, et les modes indicatif et conditionnel. Autrement dit, les formes temporelles que sont le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel.

2. Pourquoi le verbe ?

Premièrement parce que, comme l'énonce Le Nouveau Bescherelle, le verbe est la partie la plus importante de la phrase : c'est le noyau central de la phrase sur lequel les autres parties s'appuient ; c'est autour de ce noyau que les autres éléments de la phrase s'articulent ; c'est par rapport au verbe qu'ils marquent leurs fonctions (1984 ; p.255). Les erreurs commises dans ce domaine peuvent changer le sens d'un message. Ex. j'irai vendu, ou j'ai vendu.

Deuxièmement, parce que le nombre des verbes de la langue source pour notre population est beaucoup plus limité que celui de leur langue cible. En effet, en langue persane, il n'existe que 277 verbes simples dont entre 150 et 200 verbes s'utilisent de nos jours à l'écrit et seulement 115 s'utilisent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, le reste faisant partie de la langue morte, alors qu'en français on compte 4160 verbes simples¹¹ (Batani, 1990, p. 68). Ce fait rend compliqué l'emploi des verbes français par les étudiants persans. Ainsi, pour faire leurs phrases, sans prendre compte de la subtilité sémantique qui existe entre plusieurs signifiants d'un seul signifié¹², ils choisissent celui qui est le plus courant pour se faciliter la tâche.

- **Ex.** parmi tous les verbes : utiliser, appliquer, employer, manier, servir et user, ils choisissent souvent le verbe [utiliser].

Au lieu d'employer les verbes simples existant déjà dans la langue cible, les étudiants ont tendance à construire des verbes composés par la traduction mot à mot.

- **Ex. 1 :** En français : utiliser, appliquer, employer, manier, servir, user,
En persan : [faire l'utilisation/ faire l'application/ prendre au travail/ prendre au service] ;

استفاده کردن، به کار بردن، به کار گرفتن، به خدمت گرفتن .

- **Ex. 2 :** En français : profiter, bénéficier, exploiter.
En persan : [prendre le profit/ faire exploit] ;

بهره بردن، منفعت بردن، سود بردن.

- **Ex. 3 :** En français : Améliorer, amender, corriger, perfectionner, réformer, rénover, transformer.
En persan : [donner l'amélioration/ faire la correction/ faire un perfectionnement/ faire une rénovation/ faire une transformation] ;

بهبود دادن، اصلاح کردن. تکامل بخشیدن، بازسازی کردن، تغییر دادن،

- **Ex. 4:** En français : Grossir, maigrir, rougir, jaunir, rajeunir, vieillir.

En persan : [devenir gros/ devenir maigre/ devenir rouge/ devenir jaune/ devenir jeune/ devenir vieux] ;

چاق شدن، لاغر شدن، سرخ شدن، زرد شدن، جوان شدن، پیر شدن.

Donc, en persan, on rencontre beaucoup de cas où il n'y a pas de verbe simple pour un signifié ; l'idée est exprimée par un composé des verbes avec des noms, des adjectifs, des

¹¹ Ce nombre arrive à 23000 en langue anglaise.

¹² En langue française, on trouve souvent plusieurs signifiants pour un signifié, les nuances sont sûrement sous-entendues.

pronoms ou des prépositions. Les verbes les plus utilisés dans ce but sont : faire, être, avoir, prendre, rendre, devenir, poser, donner, arriver, manger etc.

Troisièmement, en langue persane, le genre n'existe pas, tout est neutre. Ainsi, dans le domaine du verbe, faire la correspondance entre le sujet ou le complément d'objet direct avec le verbe, là où la grammaire l'exige, est un nouveau défi pour les étudiants iraniens.

Quatrièmement, en persan, il n'y a que deux radicaux pour chaque verbe, dont l'un correspond au présent de tous les modes et l'autre au passé. En français par contre, on compte parfois trois radicaux en conjuguant un verbe à un temps et à un mode précis.

Ex. pour le présent de l'indicatif de *pouvoir*, il existe trois radicaux: peu- (pour : je **peux**, tu **peux**, il/elle **peut**), pouv- (pour : nous **pouvons**, vous **pouvez**) et peuv- (pour : ils **peuvent**).

Cinquièmement, parce que le verbe français comporte une variété étendue de modes et de temps qui rend son application compliquée, notamment pour les étudiants persanophone dont la langue maternelle n'en inclut pas autant. De façon générale, dans les deux langues, le temps sert à installer l'action dans la chronologie : dans le passé, dans le présent ou dans le futur, donc il porte la valeur temporelle du verbe. Le mode est en rapport étroit avec le sens du verbe ; par exemple, l'indicatif est le mode de l'affirmation et du réel, le subjonctif est le mode du doute et du possible et l'impératif comprend le mode de l'ordre. Pourtant ce sont souvent des critères syntaxiques qui régissent l'emploi de tel ou tel mode, les critères sont différents d'une langue à l'autre.

La langue persane ne possède que trois modes : l'indicatif, le subjonctif et l'impératif, alors que le français en a sept, divisés en modes personnels : l'indicatif, le subjonctif, l'impératif ou le conditionnel et en modes impersonnels : le participe, l'infinitif ou le gérondif.

Le nombre de temps, de la même façon, est plus limité en persan qu'en français : on en trouve sept en persan : le présent, l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait et le futur simple pour le mode de l'indicatif ; le présent du subjonctif ; le présent de l'impératif. Mais, en réalité, le temps grammatical est une notion ambiguë en français, car il n'a pas la même fonction pour tous les modes grammaticaux. Les temps de l'indicatif situent le procès dans la chronologie, tandis que les temps des autres modes sont relatifs de ce point de vue et ne situent l'action que par rapport au contexte et aux verbes principaux.

Les temps de l'indicatif sont les suivants : présent, futur simple, passé simple, imparfait, passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur et futur antérieur.

Les temps du subjonctif sont les suivants : présent, passé, imparfait, plus-que-parfait.

Les autres modes (conditionnel, impératif, infinitif, participe) ont deux temps chacun : présent et passé.

La combinaison des temps et des modes en français donne 22 formes de verbes, alors qu'en persan nous n'en avons que sept.

De plus, quand les temps et les modes sont communs aux deux langues, ils ne s'emploient pas toujours de la même façon.

3. Pourquoi le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel ?

Compte tenu des différences du nombre de modes et de temps en persan et en français, nous avons choisi de centrer notre recherche sur les temps présent et futur du mode de l'indicatif et le temps présent du mode conditionnel.

Pourquoi le présent ? Le présent détermine les autres temps, il est la racine. Le présent, c'est ici et maintenant, c'est l'instant. Il existe en persan et s'emploie de la même façon qu'en français.

Pourquoi le futur simple ? Il existe dans les deux langues. Cependant, il ne s'utilise pas dans les mêmes situations dans une langue et dans l'autre.

Pourquoi le mode conditionnel ? Il n'existe pas en persan. Il paraît donc intéressant de voir ce que font les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à un mode qui n'appartient pas à leur langue.

A travers une analyse contrastive des deux langues, sur les trois formes temporelles en question, nous présentons quelques pistes de la tendance des étudiants persanophones à transférer les règles de leur langue source dans leur langue cible, ce qui peut les conduire à commettre des erreurs ou à produire des énoncés qui ne sont pas très courants ou pas assez expressifs dans ces situations :

Ex1. Utilisation du temps présent au lieu du futur

En français : Nous irons à Paris dans deux ans.

En persan : [Nous allons à Paris dans deux ans].

تا دو سال آینده به پاریس می رویم.

En persan, pour exprimer la même idée, on se sert du présent de l'indicatif. Malgré l'existence du futur simple, celui-ci n'est utilisé que dans les contextes purement officiels, comme les informations émises à la télé ou les lettres administratives.

Ex2. Utilisation du mode subjonctif au lieu de l'indicatif

En français : S'il pleut demain, je ne sortirai pas.

En persan : [S'il pleuve demain, je ne sors pas].

اگر فردا باران ببارد، بیرون نمی روم.

La grammaire de la langue française, exige l'emploi du présent de l'indicatif après [si] dans l'expression du condition→ si + le présent de l'indicatif + le futur simple de l'indicatif, tandis que, pour la même expression en persan, la grammaire de la langue persane exige l'emploi du présent du subjonctif→ si + le présent du subjonctif +le présent de l'indicatif. D'ailleurs, le verbe de la deuxième phrase après [si] pourrait être exprimé au présent de l'indicatif, pour la même raison que dans le premier exemple.

Ex3. Utilisation du mode de l'indicatif au lieu du conditionnel

A :

En français : Je savais qu'il ne viendrait pas.

En persan : [Je savais qu'il ne vient pas].

می دانستم که نمی آید.

Le futur dans le passé et en général le conditionnel du français est exprimé en persan par le présent de l'indicatif.

B :

En français : On a sonné, ce sera le facteur.

En persan : [On a sonné : il est possible/probable que ce soit le facteur].

[On a sonné : éventuellement/probablement, c'est le facteur].

[On a sonné : c'est le facteur].

[On a sonné : il doit être le facteur].

زنگ زدند، ممکنه که پستی باشه.

زنگ زدند، احتمالاً پستی است.

زنگ زدند، این، پستی است.

زنگ زدند، باید پستی باشه.

C :

En français : Il pourrait arriver d'un instant à l'autre.

En persan : [C'est possible/ probable qu'il arrive d'un instant à l'autre].

[Il arrive d'un instant à l'autre].

هر لحظه ممکن است برسد.

هر لحظه می رسد.

D :

En français : Le Président de la République rencontrerait le Pape prochainement.

En persan : [On dit que le Président de la République rencontre le Pape prochainement].

می گویند که در آینده نزدیک رئیس جمهور با پاپ ملاقات می کند.

E :

En français : Nous pourrions aller voir l'exposition.

En persan : [Nous pouvons aller voir l'exposition].

می توانیم برویم از نمایشگاه دیدن کنیم.

F:

En français : Vous devriez voir un médecin.

En persan : [Il faut que vous alliez voir un médecin].

[Il vaut mieux que vous alliez voir un médecin].

باید بروید پیش یک پزشک.
بهتر است بروید پیش یک پزشک.

G :

En français : J'aimerais savoir dessiner.

En persan : [J'aimais savais dessinais].

دوست داشتم بلد بودم نقاشی بکشم.

H:

En Français : Deux enfants jouent. L'un dit à l'autre : "Je serais la maîtresse et tu serais l'élève insupportable."

Persan : [Deux enfants jouent. L'un dit à l'autre : "Je suis la maîtresse et tu es l'élève insupportable"].

دو بچه بازی می کنند، اولی به دومی می گوید: من معلم هستم و تو شاگرد شیطان.

En persan, pour montrer l'éventualité, nous ajoutons des expressions du genre : "il est possible que", "il est probable que", en mettant le verbe au présent du subjonctif ; on peut aussi ajouter les adverbes "éventuellement" ou "probablement" en gardant les verbes au présent de l'indicatif et même parfois sans ajouter ces adverbes qui seront pourtant sous-entendus, les verbes restent au présent de l'indicatif.

En persan : "Il est possible que" + le présent du subjonctif / **En français :** "Il est possible que" + le présent de l'indicatif.

En persan : "Il est probable que" + le présent du subjonctif/ **En français :** "Il est probable que" + le présent du subjonctif.

En persan : "Éventuellement" / "Probablement" + le présent de l'indicatif ou le présent du subjonctif / **En français :** "Éventuellement" / "Probablement"+ le présent de l'indicatif ou le présent du conditionnel.

Un autre aspect qui mérite d'être précisé concerne la conjugaison des verbes qui succèdent au verbe principal de la phrase : dans la grammaire française, les verbes qui succèdent au verbe principal doivent garder leur forme d'infinitif sans être conjugués, alors que ces verbes doivent absolument se conjuguer avec le sujet, cette règle est en cohérence avec ce que nous l'avons expliqué sur les modes de langue persane dont l'infinitif ne fait pas partie. C'est pourquoi nous pensons que dans l'exemple G, l'étudiant est capable de conjuguer les verbes (savoir, dessiner) qui succède le verbe principal (aimer) de la phrase : J'aimerais savoir dessiner → [J'aimais savais dessinais].

Nous avons donné dans ce chapitre un aperçu général sur la correction des erreurs. Afin d'étudier les erreurs dans l'utilisation des temps - le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel - chez les étudiants persanophones il nous est aussi apparu nécessaire de présenter l'expression de ces modes et temps en français et en persan. Sachant qu'il y a plusieurs formes temporelles en français, nous en avons sélectionné trois en considérant leurs valeurs fondamentales, dans le but, essentiellement, de chercher à comprendre le processus de l'erreur chez les apprenants persanophones dans leurs productions écrites.

Chapitre V

Méthodologie

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

1. Le terrain de la recherche

Le passage à l'écrit est une étape très difficile à franchir pour les étudiants et même pour les enseignants de FLE qui ont pourtant suivi une formation à cet effet. Ils avouent leur fréquent blocage en situation de production écrite. Les étudiants sont souvent dévalorisés à cause des erreurs commises, surtout en ce qui concerne des parties de langue enseignées une seule fois. Ceci apparaît lors de l'enseignement du français comme langue seconde chez les étudiants persans. Notons cependant qu'il existe un immense écart entre la langue persane et le français qui doit être pris en considération. C'est pourquoi les erreurs commises en production écrite par les étudiants persanophones font l'objet de cette recherche.

Il y a deux types d'erreurs dont la détection est du domaine de la docimologie¹³ :

- des "erreurs de savoir-faire": perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue, due à la fatigue, au stress, à l'émotion occasionnée par la situation d'évaluation. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment "une faute" ;
- des "erreurs de savoir": ils révèlent l'activité intellectuelle de l'étudiant, s'agissant d'erreurs systématiques que l'étudiant est incapable de corriger, alors qu'il est capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment "une erreur".

2. La problématique

Nous partons du principe que l'apprentissage nécessite des erreurs: « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard [...], mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée.* » (Brousseau, 1994), et aussi de l'idée que la didactique de l'écriture demande un traitement des productions écrites qui ne doit ni décourager le scripteur potentiel, ni occulter les problèmes qui y sont liés.

Il paraît nécessaire alors de voir comment ces erreurs peuvent jouer un rôle positif, non seulement parce qu'elles informent le formateur sur la manière dont s'élaborent les

¹³ Science de l'évaluation

apprentissages, mais également parce qu'elles désignent à l'apprenant ses points problématiques. L'erreur prise en compte dans notre recherche porte sur le verbe.

3. Les cas de la recherche

Compte tenu des différences dans le nombre de modes et de temps en persan et en français, rappelons que nous avons choisi de centrer notre recherche sur deux temps et deux modes : les temps présent et futur du mode de l'indicatif et le temps présent du mode conditionnel.

Pourquoi le présent ? Le présent détermine les autres temps, il est la racine. Le présent c'est ici et maintenant, c'est l'instant. Il existe en persan et s'emploie de la même façon qu'en français. En ce qui concerne la répartition des verbes français en trois groupes, pour le premier et le deuxième groupe des règles existent, ce qui n'est pas le cas pour le troisième. Alors l'application des verbes de deux premiers groupes est facilitée grâce aux règles, pourtant la conjugaison des verbes de troisième groupe au présent de l'indicatif reste compliquée car il n'existe pas de règles claires. Il faut préciser que le présent de l'indicatif en persan est également utilisé au lieu du futur de l'indicatif.

Pourquoi le futur simple ? Il existe dans les deux langues. Cependant il ne s'utilise pas dans les mêmes situations dans une langue et dans l'autre. Le futur de l'indicatif persan n'est utilisé que dans les contextes officiels. Il est souvent remplacé par le présent de l'indicatif et parfois par le subjonctif.

Pourquoi le mode conditionnel ? Il n'existe pas en persan ; dès lors, il doit présenter un défi pour les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à un mode qui n'appartient pas à leur langue. En effet, pour exprimer les valeurs temporelles du conditionnel en persan, les verbes sont conjugués en présent de l'indicatif ou au présent du subjonctif. Comme le persan n'arrive pas à rendre la nuance du présent du conditionnel sans le support du contexte, il a souvent recours aux moyens lexicaux comme éventuellement, potentiellement, probablement, etc. ou aux locutions adverbiales comme il est possible que, il faut que, on dit que, je rêve, je désire, j'aime, etc., ou encore à un auxiliaire modal comme vouloir, pouvoir, devoir ou croire.

4. Hypothèse générale

Les erreurs commises dans l'apprentissage d'une langue étrangère seront moins persistantes si l'enseignant les prend en compte de façon spécifique et surtout s'il leur est accordé un statut qui ne dévalorise pas l'auteur.

Etant donné que la répétition d'un enseignement des règles ne suffit pas à résoudre des difficultés qui relèvent davantage du maniement que du savoir, nous nous proposons de changer de perspective et de partir des productions des étudiants et de leurs stratégies. Confronter l'étudiant à sa propre erreur lui permettra, pensons-nous, de faire un retour sur lui-même, sur sa façon de réfléchir. Un étudiant qui est incité à progresser par une série de tâtonnements guidés va atteindre au mieux un objectif, donc l'erreur devient un facteur de progrès. On parle alors de pédagogie de la découverte.

Une telle approche de la production écrite constitue le principe didactique de notre expérimentation.

5. Hypothèse opérationnelle

Les étudiants soumis à une pédagogie de la découverte feront moins d'erreurs que ceux qui sont soumis à une pédagogie traditionnelle.

La logique de notre expérimentation didactique dans le groupe de découverte renvoie à un modèle socioconstructivisme où la pédagogie est centrée sur l'apprenant, lequel apprend en faisant évoluer ses représentations. D'un point de vue constructivisme, les conceptions initiales, qui comportent souvent des erreurs, seront au cœur du processus d'apprentissage. Toutefois, d'un point de vue socioconstructivisme, la reconstruction de savoir, bien que personnelle, s'effectue au sein d'un cadre social, en interaction avec l'expérimentateur et les camarades de classe. Une telle pédagogie privilégie donc l'action personnelle et sociale par rapport à la pédagogie traditionnelle utilisée dans nos deuxième et troisième groupes d'expérimentation qui renvoient au modèle classique basé sur le changement du comportement observable initial vers le comportement proposé final.

Dans notre cas d'étude, le changement du comportement observable vers le comportement proposé veut dire la correction directe des erreurs apparues dans les réponses données aux épreuves sans prendre en compte l'accompagnement que le processus de changement nécessite.

6. Objectif

L'objectif principal de ce travail de recherche consiste donc à tester l'effet d'une pédagogie de la découverte, un apprentissage grâce aux erreurs, par rapport à deux autres types de pédagogie classique - traditionnel et traditionnel reproduit - sur les performances des apprenants. Le résultat de cette expérimentation permettra de corroborer ou de réfuter nos hypothèses.

7. Population

Ce sont des étudiants de langue française des universités Tarbiat Modares et Azad de Téhéran, ainsi que des étudiants des instituts de langues Kishmehr, Kishair et Safir qui étudient le français comme langue étrangère.

Ils ont quatre ans d'expérience dans l'apprentissage de cette langue.

Ces étudiants ont approximativement le même niveau de connaissance du français ; le concours d'entrée et le contrôle continu similaires qu'ils passent durant chaque année d'étude permettent de conclure que leur niveau est pour l'essentiel le même.

Pour répondre à notre objectif, une didactique expérimentale est mise en place dans laquelle une pédagogie différente apparaît selon les trois groupes que nous avons constitués, chacun comportant 15 étudiants :

- Groupe Expérimental : pédagogie de la découverte (G1) ;
- Groupe Contrôle : pédagogie traditionnelle reproduite (G2) ;
- Groupe Témoin : pédagogie traditionnelle (G3).

Dans le G1 et G2, c'est l'expérimentatrice -nous-même- qui intervient comme enseignante, alors que dans le G3 c'est l'enseignant habituel qui poursuit comme à l'ordinaire son enseignement.

7.1. Pourquoi la population est-elle divisée en trois groupes ?

La population est-elle divisée en trois groupes pour empêcher un effet Hawthorne¹⁴, autrement dit garantir la validité et la fiabilité de notre expérimentation.

Les sujets de notre expérimentation ne sont pas informés que leurs cours font l'objet d'une recherche. Le fait de leur indiquer qu'un processus d'enseignement-apprentissage basé sur l'analyse de leurs erreurs les amènerait, selon notre hypothèse, à mieux résoudre leurs problèmes et à moins commettre d'erreurs-là les conduirait en effet à une prophétie auto-réalisatrice qui influencerait l'évolution de l'apprentissage. Par conséquent, le résultat obtenu ne résulterait pas uniquement du facteur expérimental, mais aussi de la conscience des sujets de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés.

Toutefois, dans le groupe expérimental que nous avons constitué, l'intervention de l'expérimentatrice est un autre élément qui pourrait entraîner un effet Hawthorne. Il nous faut donc assurer que la progression est due au facteur expérimental – la pédagogie de la découverte - et non à l'intervention de l'expérimentatrice. Compte tenu de ce risque, nous avons constitué un deuxième groupe, appelé groupe contrôle, auquel le chercheur enseigne exactement les mêmes matières qu'au premier groupe - le groupe expérimental dit groupe découverte – mais en utilisant la pédagogie classique qui est celle du groupe témoin. L'expérimentatrice ainsi que le contenu des cours étant la même dans le groupe 1 et dans le groupe 2, si le premier groupe progresse plus que le second, on pourra en conclure que la méthode d'enseignement, la méthode socioconstructiviste proposée dans le premier groupe, est plus efficace que la méthode traditionnelle utilisée dans le second groupe.

Le dispositif comporte également un troisième groupe, totalement indépendant des deux autres, dans lequel une autre enseignante va enseigner en recourant à sa propre méthode, dite traditionnelle. Ce groupe est constitué dans le but d'éviter les effets psychologiques involontaires qui pourraient intervenir et biaiser le niveau d'écart entre une pédagogie de découverte et une pédagogie traditionnelle. Dans ce groupe, qu'on appelle groupe témoin, l'expérimentatrice n'intervient pas. Si le premier groupe progresse plus que ce groupe 3, on pourra en conclure que la méthode d'enseignement mise en place pour le premier groupe est assurément plus efficace qu'une méthode traditionnelle d'enseignement.

¹⁴ L'effet Hawthorne ou expérience Hawthorne, décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés.

Nous nous attendons par ailleurs à ce que les résultats du groupe contrôle et du groupe témoin soient approximativement similaires, car la pédagogie utilisée dans ces deux groupes est autant que possible la même.

8. Pré test et post-test

Afin de vérifier si les trois groupes sont équivalents dans leur maîtrise des formes verbales retenues, ceux-ci passent un pré test qui comporte des éléments relatifs aux objectifs visés, et ce avant que le processus d'intervention soit mis en œuvre. En fin d'expérience, les mêmes épreuves sont réutilisées et constituent dès lors un post-test. Le but est alors d'évaluer de nouveau le niveau, mais cette fois-ci pour mesurer l'influence du processus d'intervention.

Afin de nous permettre d'effectuer une évaluation fiable de la pédagogie mise en pratique, le pré test et le post-test comportent exactement les mêmes épreuves. Seul le moment du déroulement diffère, le pré test se déroule avant les séances de l'intervention et le post-test a lieu après les séances de l'intervention.

Par ailleurs, le pré test et le post-test utilisés dans les trois groupes sont rigoureusement les mêmes, ce qui nous permet de comparer les résultats obtenus par chacun des trois groupes.

Le pré test est conçu de telle sorte qu'il évalue plusieurs compétences langagières. Il se compose de cinq épreuves dont les objectifs sont complémentaires. Pour éviter des erreurs dues à la non-compréhension de la consigne, cette dernière est proposée dans les deux langues. Le test consiste en cinq épreuves:

- **Epreuve 1** : elle évalue la capacité des étudiants à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif ; il suffit de connaître les règles de conjugaison pour ce temps et ce mode. Cette épreuve est proposée sous la forme d'un texte lacunaire qui comporte 10 verbes à conjuguer.

1. Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif

افعال داخل پرانتز را به زمان حال ساده صرف کنید.

La mariée

La voilà qui (arriver), habillée de blanc, marchant d'un pas majestueux le long du chemin qui la (conduire) à la mairie. Les gens dans la rue la (regarder), l'..... (applaudir). Je (être) la reine d'un jour,..... (penser) -t-elle. Devant la mairie, le marié l'attend; en la voyant il se (précipiter) vers elle, lui..... (prendre) la main et y..... (déposer) un baiser. Les invités, en lui lançant des pétales de fleurs,..... (crier) : « Vive la mariée, vive la mariée ».

- **Epreuve 2** : elle évalue la capacité des étudiants à conjuguer les verbes au futur simple de l'indicatif ; de ce fait il suffit de connaître les règles de conjugaison pour ce temps et mode ; nous utilisons un texte lacunaire qui comporte 10 verbes à conjuguer.

2. Ecrivez les verbes entre parenthèse au futur de l'indicatif

افعال داخل پرانتز را به زمان آینده ساده صرف کنید.

Le grand voyage

Arya pense à son voyage.

- Maman je (Partir) très bientôt faire un long voyage.
- Ah bon ! Tu (Aller) où, dans quel pays ?
- Pas de pays précis, je (Faire) le tour du monde.

Oui, Arya a décidé, comme tous les grands voyageurs, il (Acheter) un sac et y..... (Mettre) tout ce qu'il faut dedans. Peut-être ses amis (Partir) -ils avec lui ; dans ce cas il (Prendre) la voiture de sa mère, sinon il (Voyager) seul, en avion. Il (Voir). Pour le moment, il rêve à son voyage autour du monde. Il en (Garder) de bons souvenirs.

- **Epreuve 3** : elle évalue la capacité des étudiants à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif ; la connaissance des règles de conjugaison pour ce temps et ce mode suffit à répondre à ce texte lacunaire qui comporte 10 verbes à conjuguer.

3. Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent du conditionnel ?

افعال داخل پرانتز را به زمان حال شرطی صرف کنید.

La petite Louise

C'est l'hiver, la neige tombe et la petite Louise se dit : Je (Vaincre) la misère et je (être) heureuse si je savais lire et écrire. On (Pouvoir) alors avec mes frères et sœurs vivre sans problème. Nous (Manger) à notre faim, nous (Cueillir) les fleurs de notre beau jardin, (Dormir) dans un bon lit. Alors la petite Louise, désespérée, s'installe derrière le mur de l'école. Elle a longtemps espéré que les enfants la (Voir) et la (Rejoindre) au-delà du mur pour lui donner quelques livres. Mais le froid de l'hiver de plus en plus piquant est là. Je (Tenir), se dit-elle, si j'étais certaine qu'on fasse attention à moi. Mais voilà qu'un matin, blottie contre le mur de l'école, la petite Louise s'est endormie pour toujours. Le message que nous envoie la petite Louise est immense, dit le maître. J'irai lui rendre hommage car elle est un exemple de motivation pour quiconque (Fuir) devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

- **Epreuve 4** : En plus de l'évaluation des connaissances en conjugaison, l'épreuve 4 évalue la connaissance des valeurs temporelles convenables parmi les trois formes : présent de l'indicatif, futur de l'indicatif et présent du conditionnel. Comme les trois épreuves précédentes, cette épreuve prend la forme d'un texte lacunaire ; elle consiste en 12 lacunes partagées également entre les trois temps en question, donc à chacun est attribué quatre verbes.

4. Ecrivez les verbes entre parenthèses au mode et au temps qui convient, au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif !

افعال داخل پرانتز را و به زمان مناسب (یکی از سه زمان حال ساده، آینده ساده و یا حال شرطی) صرف کنید.

La récolte

Il (Faire) chaud aujourd'hui dans les près pour aller récolter le blé. Le fermier a demandé à des faucheurs et faucheuses de venir l'aider. Ils (Être) bientôt là. Il (Falloir) tout organiser, dit-il à sa femme. Disons que les faucheurs et faucheuses (Mettre) leur sac à dos ici et que moi je (Battre) le blé, là, sur la pelouse. Après le travail et avant le repas, tu leur (Offrir) l'apéritif. Ensuite, à 13 heures tout le monde (Aller) se reposer, puis nous (Reprendre) le travail à 14 heures. Bon, les voilà ! Les voilà ! Il faut leur dire quelques mots !

- Bonjour et bienvenue, faucheuses et faucheurs. Il fait chaud et orageux aujourd'hui, mais j'..... (Aimer) que nous travaillions vite quand même. Le repas (Pouvoir) alors vous être servi à midi. Si tout va bien vous (Terminer) votre travail à 18 heures, comme chaque année. Je (Penser) que c'est une bonne heure pour rentrer chez soi. Bon courage à tous.

- **Epreuve 5 :** Cette épreuve est complémentaire de l'épreuve précédente. L'évaluation s'effectue par des phrases et des mots isolés, hors contexte. Ceci nous permet de sélectionner les verbes problématiques, ceux qui sont le plus souvent utilisés. Etant donné qu'inventer un texte cohérent avec les verbes sélectionnés n'est pas aisé, cette épreuve est proposée telle quelle. Elle consiste en 20 phrases, soit 21 lacunes dont sept verbes au présent de l'indicatif, sept verbes au futur de l'indicatif et sept verbes au présent du conditionnel.

5. Complétez les phrases avec le verbe qui convient au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif

فعل مناسب هر جمله را از لیست انتخاب و به زمان مناسب (یکی از سه زمان حال ساده، آینده ساده و یا حال شرطی) صرف کنید.

A. aller, payer, plaire, recevoir, oublier, vouloir.

1. Cette table me dans une autre couleur.
2. Je tout le monde chez moi. Mais ils me quittent sans me dire merci.
3. Dans dix ans, ils en Espagne.
4. Nous les impôts, nous du travail.
5. Les enfants, vous n' pas de fermer la fenêtre avant de sortir.

B. avoir, courir, être, souhaiter, faire.

6. Il acheter quelques plantes pour fleurir le jardin.
7. Tu Astérix, et moi je serais Obélix.
8. Nous une institutrice remplaçante.
9. Tu pour rien.
10. Grand-mère nous des crêpes dimanche prochain.

C. appeler, devoir, falloir, obtenir, revoir.

11. J'espère que je vous bientôt.
12. Tu de bonnes notes si tu travailles.
13. Je paie deux fois une marchandise qui ne vaut rien et il que je vous dise merci !
14. Vous travailler plus régulièrement si vous voulez passer en classe supérieure.
15. Vous m' la semaine prochaine.

D. acheter, battre, jeter, pouvoir, rendre.

16. Tu ma vie plus belle.
17. Paul est blessé. -vous nous conduire à l'hôpital?
18. Si tu savais ce que c'est, tu tout à la poubelle. Ils boivent énormément d'alcool.
19. Mon cœur
20. Elles des bonbons si elles avaient des sous.

9. L'intervention auprès des étudiants

9.1. Matériel

Trois types d'exercices sont présentés à chacune des séances de l'intervention. Ces exercices sont les mêmes pour le groupe pédagogie de la découverte (groupe expérimental : **G1**) et le groupe pédagogie traditionnelle reproduite (groupe contrôle : **G2**).

- Exercices visant à connaître l'emploi des modes et des temps, type questions fermées ou semi- fermées.

Ex. 1. Questions fermées

Attribuez chaque phrase à la valeur du temps du verbe !

1. Je finirai mes devoirs demain.
2. "En ce cas, monsieur, je vous dirai franchement que je n'approuve point votre méthode".
3. Vous ferez cette dissertation pour la semaine prochaine.
4. On sonne, ce sera le facteur.
5. Je prendrai un café, s'il-vous-plaît.
6. Si je gagne à la loterie, j'achèterai une grande maison à la campagne.
7. Vous accepterez, n'est-ce pas ?
8. Ah ! Je lui apprendrai à vouloir désobéir.
9. Quoi ! Les gens se moqueront de moi !
10. Ils sont tous deux très agressifs et très insolents : Ils finiront par se battre.

- a. *Futur de colère ou dégoût*
- b. *L'accomplissement d'une action à l'avenir*
- c. *La valeur de l'impératif pour atténuer l'ordre*
- d. *Futur de supposition*
- e. *La valeur du présent pour atténuer le ton du propos*
- f. *Futur de menace*
- g. *Futur de condition*
- h. *Futur de politesse*

Ex. 2. Questions semi- fermées

Indiquez la valeur temporelle des verbes soulignés !

1. Il pensait que vous vous uniriez pour régler ce problème.
2. On frappe à la porte: ce sera le conducteur qui vient chercher les enfants.
3. Si tu te rendais libre ce soir, nous rendrions visite à notre oncle malade.
4. J'arrive un peu tard : tu me pardonneras.
5. Il verra les conséquences de ses actes criminels.
6. Un accident a eu lieu à l'usine ; il y aurait dix morts.
7. Voudriez-vous m'accompagner chez moi ?
8. On pourrait aller manger au restaurant, si ça te convient.
9. Tu lui montreras sa chambre.
10. Vous devriez respecter vos parents.
11. Tu serais Astérix, et moi je serais Obélix.
12. Comment ? Tu me quitterais ?
13. Dans deux ans ils partiront aux Etats-Unis.
14. J'aimerais savoir dessiner.
15. Il viendrait samedi soir pour repartir lundi matin.

- Exercices de conjugaison (type questions fermées ou semi- fermées).

Ex. 1. Questions fermées

Dans chaque phrase, barrez le ou les verbes incorrects et gardez le correct.

1. Qu'est-ce que c'est ? C'est/ce sont des roses rouges.
2. On oublie/oublies/oublie les mauvais souvenirs.
3. Tu a/as ton visa.
4. Je peux/peut te téléphoner ce soir ?
5. Tu doit/does te dépêcher.
6. Ils vont/vont marcher dans la forêt.
7. Qu'est-ce que cela veut/veut dire ?
8. Tout le monde as/a/ont un objectif précis.
9. Vous et votre équipe vient/venez à ce congrès international.
10. Cette rose sent/sentent très bon.
11. Ça me fais/fait plaisir.
12. Il apprend/apprend l'espagnol.
13. Je sais/sait que c'est urgent.
14. Les cheveux courts revient/reviennent à la mode.
15. Ces athlètes court/courent le 100 mètres.
16. Elle entend/entend une explosion.
17. Chut ! Pas de bruit ! Les petits dort/dorment.
18. Tu me suit/suis.
19. Je prends/prend le train.
20. Zoé sais/sait jouer de la flûte.

Ex. 2. Questions semi- fermées

Conjuguiez les verbes entre parenthèses au temps qui convient, le présent de l'indicatif ou le présent du conditionnel.

1. Je (désirer) vous parler.
2. Si mes parents étaient d'accord, j'..... (inviter) mes amis.
3. Pourquoi nous..... (finir) toujours par perdre ?
4. Tu (peindre) mieux à la lumière naturelle.
5. D'après moi, il..... (être) sur le point de partir.
6. S'il faisait beau, je (sortir).
7. Avec toutes ces négociations, il (paraître) que les médias américains sont de gauche.
8. (vouloir)-vous me prêter ce livre ?
9. Quand tu suis, on te fuit et quand tu (fuir) on te (suivre).
10. Est-ce que je (pouvoir) parler à M. Dupont ?
11. Il (rendre) indispensable ce dont nous n'avons pas besoin.
12. Nous nous (appuyer) sur un réseau international puissant.
13. Tu (venir) voir le volcan se lever ?
14. Il viendrait, je ne le (recevoir) pas.
15. Nous (connaître) la vérité, non seulement par la raison, mais encore par le cœur.
16. Si tu le souhaitais, nous (pouvoir) aller au cinéma.
17. D'après tes entraîneurs, tu (nager) beaucoup mieux qu'avant.
18. Ils (prendre) des photos avec des acteurs.
19. A ma place, vous (prendre) quelle route pour vous rendre à cet endroit ?
20. Je me doutais que les membres le (bannir) de l'association.

- Exercices visant à appliquer les trois temps retenus, en reconnaissant la signification des verbes, la valeur temporelle convenable et la conjugaison grammaticalement correcte (type questions semi- ouvertes).

Ex. 1. Questions semi-ouvertes

Complétez les phrases avec le verbe qui convient au présent ou futur de l'indicatif.

A. Aller, avoir, faire, pouvoir, vouloir.

1. Aujourd'hui, pour le plat du jour, les clients choisir entre de la viande ou du poisson.
2. L'université une grande bibliothèque.
3. Nous faire une pause.
4. Je au carnaval de Nice.
5. Je la grève.

A. Devoir, écrire, prendre, savoir, voir.

6. Vous ne pas où est l'arrêt de bus ?
7. Tu rendez-vous ?
8. Je beaucoup de film.
9. Je écrire cette lettre.
10. Il des poèmes.

B. Battre, devoir, entendre, mettre, revenir.

11. Mon cœur
12. Le président et les ministresse réunir dans la journée.
13. J' les cloches sonner.
14. Quand tu toi qui m'as quittée ?
15. Elle au monde un petit garçon, au mois prochain.

C. Aller, avoir, faire, envoyer, être.

- D. J'..... une carte postale dès que je serai arrivé.
- E. Dans dix ans, ils en Espagne.
- F. Les voitures au garage pendant la semaine.
- G. Nous une institutrice remplaçante.
- H. Après avoir déjeuné, tu ton lit.

Ex. 2. Questions semi-ouvertes

Complétez les phrases avec le verbe qui convient au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif.

A. avoir, ouvrir, passer, tolérer, voler

1. Vous tolérez ce geste ? – Non, je ne le..... pas.
2. -tu un stylo à me prêter?
3. Vous frapperez, on vous
4. Le facteur tous les deux jours.
5. On me et je ne pourrais rien dire !

B. falloir, finir, paraître, prendre, sortir

6. Je la vaisselle plus rapidement si tu m'aidais.
7. Je paierai deux fois une marchandise qui ne vaut rien et il que je vous dise merci !
8. La semaine prochaine, je deux jours de congé.
9. Nous entendons des bruits qui nous étranges.
10. Je à l'instant de chez dentiste.

C. dire, être, s'excuser, posséder, savoir

11. On qu'il fait la tête !
12. S'il utilisait tes doigts, il..... compter jusqu'à 10.
13. Selon les dires il paraît qu'elle une grosse fortune.
14. Personnelle, à ta place je..... très vite pour cette faute.
15. Mon petit chéri bien mignon, bien raisonnable, il va laisser mettre des gouttes dans le nez bien gentiment.

D. se battre, excuser, s'inquiéter, quitter, nettoyer

16. Ils, si vous tardez.
17. Ça fait quinze jours qu'on.....
18. Si vous le demandiez, nous cet endroit.
19. Vous m'....., n'est-ce pas, si tout n'est pas comme prévu.
20. Pour notre soirée de lundi prochain, vous l'appartement.

9.2. Déroulement

- l'intervention a lieu pendant 10 séances, à cela s'ajoutent deux séances, une séance de pré test et une séance de post-test ;

- la durée de l'intervention est d'une heure et demie par séance ;
- l'intervention est collective (tous les étudiants font les exercices en même temps, mais ils les font d'abord individuellement) ;
- la correction est fonction de la pédagogie adoptée (G1, G2, G3);
- la répartition de la matière d'enseignement entre 10 séances d'intervention est la suivante :

Séance 1 : enseignement du présent de l'indicatif I ;

Séance 2 : enseignement du présent de l'indicatif II ;

Séance 3 : enseignement du futur de l'indicatif ;

Séance 4 : enseignement comparatif du présent de l'indicatif et du futur de l'indicatif I ;

Séance 5 : enseignement comparatif du présent de l'indicatif et du futur de l'indicatif II ;

Séance 6 : enseignement du présent du conditionnel ;

Séance 7 : enseignement comparatif du présent du conditionnel et du présent de l'indicatif ;

Séance 8 : enseignement comparatif du présent du conditionnel et du futur de l'indicatif ;

Séance 9 : enseignement comparatif du présent de l'indicatif, du futur de l'indicatif et du présent du conditionnel I ;

Séance 10 : enseignement comparatif du présent de l'indicatif, du futur de l'indicatif et du présent du conditionnel II.

9.3. Mode d'intervention

9.3.1. Groupe pédagogie de la découverte ou groupe expérimental (G1)

- a) L'expérimentateur/enseignant donne aux étudiants des exercices de l'épreuve du jour. Les étudiants y répondent par écrit sur la feuille d'exercices. Ils recopient leurs réponses sur une autre feuille déjà codée par l'expérimentateur.
- b) L'expérimentateur/enseignant ramasse les feuilles des réponses.
- c) L'enseignant écrit la phrase au tableau avec un espace vide.
- d) L'enseignant interroge les étudiants et écrit toutes les réponses données. Ceci s'effectue pour chacun des exercices.
- e) L'enseignant interroge alors chaque étudiant sur la réponse donnée afin qu'il justifie sacc qu'il a écrit.

- f) L'étudiant doit alors dire pourquoi il a écrit comme ceci ou comme cela (il justifie toujours sa réponse).
- g) L'enseignant ne donne pas la réponse correcte et ne corrige pas la ou les réponses incorrectes. Il guide seulement le débat lancé entre les étudiants sur le comment écrire le verbe.
- h) Si l'apprenant ne trouve toujours pas, l'expérimentateur va proposer d'autres erreurs qui exigent la même règle, celles qui sont commises par lui-même ou même les erreurs faites par les autres étudiants, en les interrogeant.
- i) Chaque fois qu'un étudiant est persuadé que sa réponse est incorrecte, on barre sa réponse, on lui demande de la corriger lui-même, et on examine des autres réponses de la même manière pour arriver à la fin à la bonne réponse.
- j) S'ils ne trouvent toujours pas, on ne donne la réponse correcte qu'après la discussion.
- k) La règle grammaticale pour la notion étudiée lors de cette séance est construite ensemble par les apprenants et l'expérimentateur.

9.3.2. Groupe pédagogie traditionnelle reproduite ou groupe contrôle (G2)

- a) L'expérimentateur donne la règle grammaticale de la notion étudiée, en présentant assez d'exemples pour permettre aux étudiants de faire les exercices.
- b) L'expérimentateur distribue les mêmes exercices que ceux du groupe 1 aux étudiants du groupe 2.
- c) Les étudiants y répondent par écrit.
- d) L'expérimentateur relève les feuilles d'exercices.
- e) L'expérimentateur corrige et écrit alors sur chacune d'elle, lorsqu'il rencontre une erreur, la réponse qui convient. Sans donner d'explication, il les rend les feuilles d'exercices aux étudiants.

9.3.3. Groupe pédagogie traditionnelle ou groupe témoin (G3)

C'est l'enseignante de la classe qui intervient.

Elle ne sait pas que les tests font d'objet d'une recherche expérimentale et qu'ils seront comparés aux autres groupes (G1 et G2) soumis à d'autres pédagogies.

Elle est simplement renseignée sur la matière à enseigner (la conjugaison et l'emploi des formes temporelles : le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel).

Elle intervient par sa méthode habituelle, à travers les supports qu'elle a choisis.

Dans le chapitre qui suit, nous allons présenter les résultats obtenus par les trois groupes de l'expérimentation et nous en ferons premièrement une analyse quantitative, puis une analyse qualitative.

Chapitre VI

Les effets d'une pédagogie innovante
(Comparaison pré test vs post-test)

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Dans les chapitres précédents nous avons estimé que la pédagogie mise en place au sein de l'université et des institutions lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est traditionnelle dans la mesure où c'est l'objet enseigné, c'est-à-dire la langue, qui est au centre des préoccupations des enseignants. L'écriture non normée est de ce fait considérée comme une faute bien plus que comme une erreur. Notre recherche est de voir ce qu'il en est lorsque l'enseignement met en place une pédagogie différente.

Pour le savoir, nous avons soumis trois groupes d'étudiants à des formes différentes d'enseignement du français et nous comparons ici leur niveau initial (pré test) et final (post-test) grâce à une évaluation comportant plusieurs épreuves (*cf.* chapitre 5, la méthodologie).

1. Etape préalable, contrôle d'homogénéité au pré test

Pour effectuer cette comparaison, il faut nous assurer au préalable que le niveau initial des trois groupes est équivalent au départ. Nous regardons donc si dans le pré test les trois groupes pédagogie de découverte (expérimental, G1), pédagogie traditionnelle (contrôle, G2), pédagogie traditionnelle reproduite (témoin, G3) sont de même niveau, c'est à dire vérifier si le nombre d'erreurs au pré test est similaire, quel que soit le groupe considéré (Hypothèse : $G1 = G2 = G3$).

Pour ce faire, nous examinons à partir des mots que les étudiants doivent écrire, de façon générale et dans chacune des épreuves, combien d'erreurs ils ont commises. Rappelons que les étudiants doivent écrire 63 mots qui se répartissent comme suit : 10 mots pour le présent de l'indicatif, 10 mots pour le futur de l'indicatif, 10 mots pour le présent de conditionnel, 12 mots pour plusieurs temps 1 et 21 mots pour plusieurs temps 2¹⁵.

En ce qui concerne le nombre d'étudiants impliqués, nous avons écarté ceux qui présentent des valeurs extrêmes. Conséquemment, les 45 étudiants comparés de façon générale se répartissent dès lors ainsi : 15 en pédagogie de découverte (expérimental, G1), 15

¹⁵ Pour le présent, futur de l'indicatif, présent du conditionnel les étudiants doivent mettre les verbes du texte au seul temps demandé (dans un texte à trous, le verbe correspondant à chaque trou est déjà indiqué) ;
Pour plusieurs temps 1, les étudiants doivent mettre les verbes du texte au temps et au mode convenable (dans un texte à trous, le verbe correspondant à chaque trou est déjà indiqué) ;
Pour plusieurs temps 2, les étudiants doivent choisir un verbe de la liste et le mettre au temps et au mode convenable (dans les phrases isolées, seulement une liste des verbes est donnée).

en pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G2) et 15 en pédagogie traditionnelle (témoin, G3) pour le présent et le futur de l'indicatif, plusieurs temps 1 et 2. Par contre, si pour le présent du conditionnel le nombre d'étudiants reste le même, à savoir 15 pour la pédagogie traditionnelle (témoin, G3) il est différent pour la pédagogie de la découverte (expérimental, G1), soit 11 étudiants, ainsi que pour la pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G2), 9 étudiants.

Les comparaisons étant effectuées à partir du nombre de mots à écrire multiplié par le nombre d'étudiants (N), les totaux varient en fonction des épreuves : pour les trois groupes à l'épreuve 1 et l'épreuve 2, nous comptons (15 étudiants x10 mots, N=150) ; 180 (N=180) à l'épreuve 4 ; 315 à l'épreuve 5 (N=315) ; à l'épreuve 3, 110 (N=110) pour la pédagogie de découverte (expérimental, G1) ; 90 (N=90) pour la pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G3) ; 150 (N=150) pour la pédagogie traditionnelle (témoin, G3) ; ainsi, à l'ensemble des épreuves, ce nombre est de 905 (N=905) pour la pédagogie de découverte (expérimental, G1), il est de 885 (N=885) pour la pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G3) et de 945 (N=945) pour la pédagogie traditionnelle (témoin, G3).

Les comparaisons sont effectuées statistiquement pour six variables dépendantes :

- Nombre d'erreurs pour l'ensemble des épreuves
- Nombre d'erreurs pour l'épreuve 1 (présent de l'indicatif)
- Nombre d'erreurs pour l'épreuve 2 (futur de l'indicatif)
- Nombre d'erreurs pour l'épreuve 3 (présent du conditionnel)
- Nombre d'erreurs pour l'épreuve 4 (plusieurs temps 1)
- Nombre d'erreurs pour l'épreuve 5 (plusieurs temps 2)

Le traitement statistique des données pour les variables : épreuve 1, épreuve 2 et épreuve 3, est effectué avec des tests non paramétriques étant donné que la distribution ne suit pas une loi normale. Ainsi, pour la comparaison entre les trois groupes, nous avons eu recours au test Kruskal-Wallis ANOVA à un facteur (χ^2 , k échantillons indépendants). Puis, afin de comparer les variations des taux d'erreurs sur les verbes selon le test, nous avons effectué le test Wilcoxon (z, 2 échantillons liés). Enfin, pour la comparaison intergroupe (deux à deux), nous avons utilisé le test U de Mann-Whitney. Soulignons que la distribution pour les variables épreuve 4 et épreuve 5, suit une loi normale, nous avons donc utilisé dans un premier temps le test t de student pour la comparaison des taux d'erreurs selon le groupe, et

dans un second temps le test de l'Anova à un facteur pour la comparaison entre les trois groupes.

1.1. Homogénéité pour l'ensemble des épreuves dans les différents groupes au pré test

Pour l'ensemble des cinq épreuves (présent et futur de l'indicatif, présent du conditionnel, plusieurs temps 1 et plusieurs temps 2) en fonction des trois groupes, nous constatons que les étudiants font, dans l'ensemble, autant d'erreurs dans chacun d'eux qu'il s'agisse de la pédagogie de découverte (36%), de la pédagogie traditionnelle reproduite (38%), de la pédagogie traditionnelle (32%) ; aucune différence significative n'apparaît [$\chi^2(2) = 4,68$; NS] (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	905	885	945
Taux d'erreurs	35,3% (320)	36,8% (326)	31,8% (301)

Qu'est-ce qu'il en est des épreuves prise une à une ?

1.2. Homogénéité dans chacune des épreuves et en fonction de chacun des groupes au pré test

1.2.1. Présent de l'indicatif

L'homogénéité des trois groupes est observable pour cette épreuve. Il y a, en effet, significativement autant d'erreurs dans chaque groupe [$\chi^2(2) = 0,11$; NS] : groupe pédagogie de découverte (12%), pédagogie traditionnelle reproduite (12%), pédagogie traditionnelle (5%) (cf. tableau 2).

Tableau 2: Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	150	150	150
Taux d'erreurs	12% (18)	12% (18)	4,6% (7)

1.2.2. Futur de l'indicatif

Il en est de même pour cette épreuve où aucune différence significative n'apparaît [$\chi^2(2) = 4,56$; *NS*], avec pour le groupe pédagogie de découverte (12% d'erreurs), celui de la pédagogie traditionnelle reproduite (22%) et celui de la pédagogie traditionnelle (16%) (*cf.* tableau 3).

Tableau 3: Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	150	150	150
Taux d'erreurs	12% (18)	22% (33)	16% (24)

1.2.3. Présent du conditionnel

Même cas de figure pour le présent du conditionnel où l'homogénéité des groupes se manifeste également ici, les erreurs étant significativement [$\chi^2(2) = 4,543$; *NS*], aussi nombreuses dans le groupe pédagogie de découverte (42%) que celui de la pédagogie traditionnelle (32%) et que celui de la pédagogie traditionnelle reproduite (22%) (*cf.* tableau 4).

Tableau 4: Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	110	90	150
Taux d'erreurs	30% (33)	32,2% (29)	22% (33)

1.2.4. Plusieurs temps 1

Le même phénomène apparaît dans cette épreuve, à savoir que les erreurs sont significativement aussi nombreuses dans chacun des trois groupes [$\chi^2(2) = 0,22$; *NS*]. Pour les groupes pédagogie de découverte (49%), pédagogie traditionnelle reproduite (52%), pédagogie traditionnelle également 52% (*cf.* tableau 5).

Tableau 5: Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	180	180	180
Taux d'erreurs	48,8% (88)	52,2% (94)	50,5% (91)

1.2.5. Plusieurs temps 2

Dans cette épreuve, on observe la même homogénéité, les trois groupes ont significativement autant d'erreurs les uns que les autres [$\chi^2(2) = 0,82$; NS] qu'il s'agisse de la pédagogie de découverte (49%), de la pédagogie traditionnelle reproduite (52%) ou de la pédagogie traditionnelle (47%) (cf. tableau 6).

Tableau 6: Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	315	315	315
Taux d'erreurs	51,7% (163)	48,2% (152)	46,3% (146)

En résumé, à l'issue de cette analyse, les épreuves prises dans leur ensemble ou une à une, montrent que les trois groupes sont homogènes, à savoir que les étudiants font autant d'erreurs dans le groupe pédagogie de découverte, le groupe pédagogie traditionnelle reproduite et le groupe pédagogie traditionnelle. **Ainsi, selon la loi statistique, les trois groupes peuvent donc être comparés.**

2. Formulation des hypothèses

Après avoir vérifié l'homogénéité des trois groupes, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante :

Le niveau de compétence des étudiants de tous les trois groupes va améliorer, mais les étudiants soumis à une pédagogie de découverte progressent plus encore que ceux qui sont soumis à une pédagogie traditionnelle reproduite ou traditionnelle.

Cette hypothèse générale peut se traduire par les sous-hypothèses suivantes :

H1 : Quelle que soit la forme d'enseignement, les étudiants progressent.

- **H1 A.** : Pour le G1, le nombre d'erreurs au pré test est supérieur au nombre d'erreurs au post-test.
- **H1 B.** : Pour le G2, le nombre d'erreurs au pré test est supérieur au nombre d'erreurs au post-test.
- **H1 C.** : Pour le G3, le nombre d'erreurs au pré test est supérieur au nombre d'erreurs au post-test.

H2 : En fonction de la forme d'enseignement, les étudiants progressent différemment.

- **H2 A.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du G3.
- **H2 B.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du G2.
- **H2 C.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G2 est approximativement similaire au nombre d'erreurs du G3 (pas d'effet Hawthorne).

3. Progression à l'ensemble des épreuves dans trois groupes au pré test et au post-test

Y-a-t-il progression des étudiants entre les deux moments de la passation du test ? le pré test et le post-test constituent les deux moments de la passation du test. Rappelons qu'entre la passation du pré test et du post-test une intervention de l'enseignement de français a lieu auprès des étudiants iraniens. Rappelons aussi qu'il y a trois formes de pédagogie : pédagogie de la découverte, pédagogie traditionnelle reproduite, pédagogie traditionnelle.

Notre hypothèse : Quelle que soit la forme d'enseignement, les étudiants progressent, à savoir qu'ils font plus d'erreurs au pré test qu'au post-test.

Sur l'ensemble des cinq épreuves, les trois groupes montrent tous une diminution des erreurs entre le pré test et le post-test [$\chi^2(2) = 514,19 ; p < .01$]. Cependant si cette diminution est présente dans les trois groupes, elle s'avère être plus importante dans le groupe pédagogie de découverte que dans les deux autres groupes. Elles passent de 36% à 6% dans le groupe pédagogie de découverte, faisant preuve d'une progression de 30%, alors qu'elles passent de 38% à 24% pour la pédagogie traditionnelle reproduite avec 14% de progression et de 32% à 25% pour la pédagogie traditionnelle, la progression est de 7% dans ce groupe (cf. tableau 7).

Tableau 7: Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du pré test et du post-test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	905	885	945
Taux d'erreurs au pré test	35,3%(320)	36,8%(326)	31,8% (301)
Taux d'erreurs au post-test	5,8% (53)	23,6% (209)	27,1% (257)
Le différentiel des taux d'erreurs	-29,5%	-3,2%	-4,7%

En résumé, on peut dire que même si certains groupes font moins d'erreurs que d'autres, dans l'ensemble, quelle que soit la forme pédagogique mise en place (découverte, traditionnelle reproduite ou traditionnelle), on note que les étudiants font de moins en moins d'erreurs ; cela se traduit par le fait que les étudiants progressent entre les deux moments. Ceci nous conduit à nous demander ce qu'il en est non seulement en fonction de chacune des pédagogies mais en fonction de chacune des épreuves.

3.1. Progression dans chacune des épreuves et en fonction du groupe au pré test et au post-test

Notre sous-hypothèse : Le nombre d'erreurs au pré test est supérieur au nombre d'erreurs au post-test

3.1.1. Pédagogie de découverte (expérimental, G1)

3.1.1.1. Présent de l'indicatif

Les étudiants progressent dans cette épreuve, montrant une diminution des erreurs statistiquement significative entre les deux moments [$z = 2,54 ; p < .05$]. En effet, au pré test les erreurs sont de 12% alors qu'au post-test elles sont de 1% (cf. tableau 8).

Tableau 8 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test et du post-test dans le G1

	G1
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	12% (18)
Taux d'erreurs au post-test	0,6% (1)
Le différentiel des taux d'erreurs	-11,4%

3.1.1.2. Futur de l'indicatif

Il en est de même dans cette épreuve, les étudiants font significativement moins d'erreurs au post-test. En effet alors qu'elles sont au pré test de 12% elles ne sont plus que de 3% au post-test [$z = 2,36 ; p < .05$] (cf. tableau 9).

Tableau 9 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G1

	G1
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	12% (18)
Taux d'erreurs au post-test	3,3% (5)
Le différentiel des taux d'erreurs	-8,7%

3.1.1.3. Présent du conditionnel

La progression des étudiants est également manifeste ici, les erreurs se révèlent en effet moins nombreuses au post-test qu'au pré test [$z= 3,02$; $p <.05$] ; 29% au pré test et 1% au post-test (cf. tableau 10).

Tableau 10 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le G1

	G1
Nombre de verbes à écrire	110
Taux d'erreurs au pré test	30% (33)
Taux d'erreurs au post-test	0,9% (1)
Le différentiel des taux d'erreurs	-29,1%

3.1.1.4. Plusieurs temps 1

Comme précédemment, on voit que la progression des étudiants est manifeste également. En effet, on remarque une diminution significative des erreurs [$t (14) =6,20$; $p <.001$] entre les deux moments. Elles passent de 49% au pré test à 10% au post-test (cf. tableau 11).

Tableau 11 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le G1

	G1
Nombre de verbes à écrire	180
Taux d'erreurs au pré test	48,8% (88)
Taux d'erreurs au post-test	10,5% (19)
Le différentiel des taux d'erreurs	-38,3%

3.1.1.5. Plusieurs temps 2

La progression perçue précédemment vaut aussi pour cette épreuve. Il y a une diminution des erreurs entre les deux moments, avec 49% d'erreurs au pré test contre (9%) au post-test [$t (14) =9,15$; $p <.001$] (cf. tableau 12).

Tableau 12 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le G1

	G1
Nombre de verbes à écrire	315
Taux d'erreurs au pré test	51,7% (163)
Taux d'erreurs au post-test	8,5% (27)
Le différentiel des taux d'erreurs	-43,2%

En résumé, pour ce groupe pédagogie de découverte, nous remarquons que les étudiants progressent, quelle que soit l'épreuve à effectuer. En effet, il y a davantage d'erreurs au pré test qu'au post-test. Les résultats sont donc conformes à notre hypothèse. On peut penser que, dans ce cas, compte tenu des résultats obtenus, l'intervention pédagogique et plus spécifiquement la pédagogie de découverte, joue un rôle dans la diminution des erreurs et donc la progression des étudiants.

3.1.1. Pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G2)

3.1.1.1. Présent de l'indicatif

Contrairement à ce que l'on a vu dans le groupe précédent pour cette épreuve, les étudiants font approximativement autant d'erreurs aux deux moments de la passation du test [$z = ,38$; *NS*] ; 9% au pré test et 12% au post-test. Ils stagnent (*cf.* tableau 13).

Tableau 13 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve1 du pré test et du post-test dans le G2

	G2
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	12% (18)
Taux d'erreurs au post-test	9,3% (14)
Le différentiel des taux d'erreurs	-2,7%

3.1.2.2. Futur de l'indicatif

A l'inverse de l'épreuve précédente, dans celle-ci les étudiants progressent. Ils font, en effet, significativement moins d'erreurs au pos-test qu'au pré test [$z = 3,016$; $p < .05$] ; 22% au pré test contre 5% au post-test (*cf.* tableau 14).

Tableau 14 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G2

	G2
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	22% (33)
Taux d'erreurs au post-test	4,6% (7)
Le différentiel des taux d'erreurs	-17,4%

3.1.2.3. Présent du conditionnel

Cette progression des étudiants est patente également pour le présent du conditionnel où une baisse significative des erreurs est manifeste entre le pré test et le post-test [$z= 2,41$; $p <.05$]. On note 32% d'erreurs au pré test contre 15% au post-test (*cf.* tableau 15).

Tableau 15 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le G2

	G2
Nombre de verbes à écrire	90
Taux d'erreurs au pré test	32,2% (29)
Taux d'erreurs au post-test	15,5% (14)
Le différentiel des taux d'erreurs	-16,7%

3.1.2.4. Plusieurs temps 1

On trouve également une progression dans cette épreuve, les erreurs sont significativement moins nombreuses au post-test qu'au pré test [$t(14) = 3,12$; $p <.05$]. En effet, alors qu'au pré test elles sont au nombre de 52%, elles tombent à 34% au post-test (*cf.* tableau 16).

Tableau 16 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le G2

	G2
Nombre de verbes à écrire	180
Taux d'erreurs au pré test	52,2% (94)
Taux d'erreurs au post-test	34,4% (62)
Le différentiel des taux d'erreurs	-17,8%

3.1.2.5. Plusieurs temps 2

De la même manière que pour l'épreuve précédente, la progression est ici présente. Les étudiants font significativement moins d'erreurs au post-test qu'au pré test [$t(14) = 3,35$; $p <.05$] ; 52% au pré test contre 36% au post-test (*cf.* tableau 17).

Tableau 17 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le G2

	G2
Nombre de verbes à écrire	315
Taux d'erreurs au pré test	48,2% (152)
Taux d'erreurs au post-test	35,5% (112)
Le différentiel des taux d'erreurs	-12,7%

En résumé, pour ce groupe à pédagogie traditionnelle reproduite, on note, excepté pour le présent de l'indicatif où les étudiants stagnent, que les étudiants progressent. Cette progression se traduit par une diminution des erreurs entre le pré test et le post-test. Les résultats vont donc en grande partie dans le sens de notre hypothèse. Ainsi nous pouvons penser que la pédagogie traditionnelle, malgré la stagnation observée dans une des épreuves, joue un rôle auprès des étudiants en les aidant à faire moins d'erreurs.

3.1.3. Pédagogie traditionnelle (témoin, G3)

3.1.3.1. Présent de l'indicatif

Comme nous l'avons observé dans une des épreuves du groupe précédent, nous notons que les étudiants font autant d'erreurs au pré test qu'au post-test [$z = 2,49$; $p > .05$] ; 5%, au pré test comme au post-test. Ils stagnent entre ces deux moments (*cf.* tableau 18).

Tableau 18 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du pré test et du post-test dans le G3

	G3
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	4,6% (7)
Taux d'erreurs au post-test	5,3% (8)
Le différentiel des taux d'erreurs	+0,7%

3.1.3.2. Futur de l'indicatif

A l'inverse de l'épreuve précédente, les étudiants progressent dans celle-ci. On note, en effet, une diminution significative des erreurs entre les deux moments [$z = 3,90$; $p < .05$] ; alors qu'au pré test les erreurs sont de 16 %, elles arrivent à 10 % au post-test (*cf.* tableau 19).

Tableau 19 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du pré test et du post-test dans le G3

	G3
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	16% (24)
Taux d'erreurs au post-test	10% (15)
Le différentiel des taux d'erreurs	-6%

3.1.3.3. Présent du conditionnel

On retrouve ici la même stagnation entre les deux moments que celle observée pour le présent de l'indicatif. Les étudiants font significativement autant d'erreurs au pré test qu'au post-test [$z = 4,69$; $p > .01$] ; 22% au pré test et 22% au post-test (cf. tableau 20).

Tableau 20 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du pré test et du post-test dans le groupe 3

	G3
Nombre de verbes à écrire	150
Taux d'erreurs au pré test	22% (33)
Taux d'erreurs au post-test	19,3% (29)
Le différentiel des taux d'erreurs	-2,7%

3.1.3.4. Plusieurs temps 1

Il en est tout autrement dans cette épreuve car les résultats observés sont semblables à ceux du futur de l'indicatif où les étudiants progressent. Ils font en effet significativement moins d'erreurs au post-test (34%) qu'au pré test (52%) [$t(14) = 7,68$; $p < .01$] (cf. tableau 2).

Tableau 21 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du pré test et du post-test dans le groupe 3

	G3
Nombre de verbes à écrire	180
Taux d'erreurs au pré test	50,5% (91)
Taux d'erreurs au post-test	35,5% (64)
Le différentiel des taux d'erreurs	-15%

3.1.3.5. Plusieurs temps 2

Comme pour l'épreuve précédente les étudiants progressent faisant significativement moins d'erreurs au post-test [$t(14) = 5,39$; $p < .01$]. Alors qu'au pré test elles sont de 47% elles ne sont plus que 36% au post-test (cf. tableau 22).

Tableau 22 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du pré test et du post-test dans le groupe 3

	G3
Nombre de verbes à écrire	315
Taux d'erreurs au pré test	46,3% (146)
Taux d'erreurs au post-test	44,7% (141)
Le différentiel des taux d'erreurs	-1,6%

En résumé, pour ce groupe à pédagogie traditionnelle, nous constatons que dans certaines épreuves, trois sur cinq précisément, les étudiants progressent faisant moins d'erreurs au pré test qu'au post-test (futur de l'indicatif, plusieurs temps 1, plusieurs temps 2) alors que pour deux sur cinq (présent de l'indicatif et présent du conditionnel), ils stagnent faisant quasiment autant d'erreurs au pré test qu'au pos-test. Les résultats vont donc, comme pour le groupe à pédagogie traditionnelle reproduite, en partie dans le sens de notre hypothèse. Il se pourrait que la pédagogie traditionnelle ait joué en partie un rôle dans la progression des étudiants.

En synthèse, on peut dire que les trois groupes semblent avoir conduit les étudiants à progresser en les amenant à faire moins d'erreurs, dans les épreuves qui leur étaient proposées au deuxième moment de la passation. Cependant, ceci est totalement vrai pour la pédagogie de découverte, celle-ci amenant les étudiants dans toutes les épreuves à faire entre le pré test et le post-test moins d'erreurs. Ceci est presque vrai pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite où quatre épreuves sur cinq répondent au critère de la progression, les étudiants faisant moins d'erreurs au post-test qu'au pré test. Mais cela est partiellement vrai pour le groupe à pédagogie traditionnelle où trois épreuves sur cinq manifestent cette progression. S'il en est ainsi, on peut supposer que la forme pédagogique joue un rôle dans la diminution des erreurs. Ces résultats nous conduisent donc à examiner l'effet de la pédagogie sur la progression.

4. Effet de la pédagogie sur la progression

Nous comparons l'effet de la pédagogie dans les trois groupes différents: pédagogie de découverte, pédagogie traditionnelle reproduite et pédagogie traditionnelle dans les différentes épreuves. Nous utilisons les mêmes tests statistiques que ceux utilisé dans le pré test.

H2 : en fonction de la forme d'enseignement, les étudiants progressent différemment.

Cette hypothèse peut se décliner comme suit :

- **H2 A.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du groupe G2.
- **H2 B.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du G3.
- **H2 C.** : au post-test, le nombre d'erreurs du G2 est similaire au nombre d'erreurs du groupe G3 (pas d'effet Hawthorne).

4.1. Effet de la pédagogie sur la progression à l'ensemble des épreuves au post-test

Notre hypothèse veut qu'en fonction de la forme d'enseignement les étudiants progressent différemment.

Nous constatons que les étudiants font moins d'erreurs dans le groupe pédagogie de découverte que dans les autres. En effet, les erreurs sont significativement moins nombreuses dans le groupe pédagogie de découverte (6%) que dans celui de la pédagogie traditionnelle reproduite (24%), [U = 3,450 ; $p < .001$]. Moins nombreuses également dans le groupe pédagogie de découverte (6%) que dans le groupe pédagogie traditionnelle (25%) [U = 4,295 ; $p < .001$]. Nous remarquons aussi que les étudiants font un peu moins d'erreurs dans le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (24%) que dans celui de la pédagogie traditionnelle (25%), [U = 2,359 ; $p < .02$] (cf. tableau 23).

Tableau 23 : Taux d'erreurs commises à l'ensemble des épreuves du post-test dans les trois groupes

	G1	G2	G3
Nombre de verbes à écrire	905	885	945
Taux d'erreurs	5,8% (53)	23,6% (209)	25,8% (244)

En résumé, il apparaît que les étudiants soumis à la pédagogie de découverte progressent de façon plus importante que les autres groupes ; ils font beaucoup moins d'erreurs au post-test. Ainsi, si l'ensemble des épreuves montre qu'en fonction de la forme d'enseignement, les étudiants progressent différemment, on peut se demander ce qu'il en est pour chacune des épreuves.

4.2. Effet de la pédagogie sur la progression dans chacune des épreuves en fonction du groupe au post-test

Nous formulons la même hypothèse : en fonction de la forme d'enseignement, les étudiants progressent différemment.

4.2.1. Comparaison entre la pédagogie de la découverte (expérimental, G1) et la pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G2)

Notre sous-hypothèse est la suivante : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du G2.

4.2.1.1. Présent de l'indicatif

On retrouve ici la même configuration que ce qui apparaît dans la pédagogie de la découverte, à savoir que les étudiants progressent bien plus que dans la pédagogie traditionnelle reproduite, les erreurs étant significativement moins nombreuses dans le G1 (1%) que dans celui de le G2 (10%), [$\chi^2(1) = 8,26 ; p < .05$] (cf. tableau 24).

Tableau 24 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G1 et le G2

	G1	G2
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	0,6% (1)	9,3% (14)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	8,7%	

4.2.1.2. Futur de l'indicatif

Contrairement à l'épreuve précédente, les étudiants ne progressent pas davantage dans l'une que dans l'autre des pédagogies. En effet, le nombre d'erreurs est pratiquement identique dans le G1 (3 %) que dans le G2 (5 %) [$\chi^2(1) = 1,34 ; NS$] (cf. tableau 25).

Tableau 25 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G1 et le G2

	G1	G2
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	3,3%(5)	4,6% (7)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	1,3%	

4.2.1.3. Présent du conditionne

A l'inverse de l'épreuve précédente, on retrouve dans celle-ci la même configuration que celle relevée pour le présent de l'indicatif, à savoir que les étudiants progressent différemment en fonction de la pédagogie. En effet, les erreurs s'avèrent moins nombreuses dans le G1 (1%) que dans le G2 (15%), [$\chi^2(1) = 12 ; p < .05$] (cf. tableau 26).

Tableau 26 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G1 et le G2

	G1	G2
Nombre de verbes à écrire	110	90
Taux d'erreurs	0,9% (1)	15,5% (14)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	14,6%	

4.2.1.4. Plusieurs temps 1

La progression des étudiants en fonction de la pédagogie apparaît également ici. Les comparaisons menées Les comparaisons menées *a posteriori* entre les groupes de tests ANOVA révèlent significativement une différence des erreurs [$p < .01$] entre le G1 (10%) et le G2 (30%) (cf. tableau 27)

Tableau 27 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G1 et le G2

	G1	G2
Nombre de verbes à écrire	180	180
Taux d'erreurs	10,5% (19)	34,4% (62)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	23,9%	

4.2.1.5. Plusieurs temps 2

Il en est de même pour cette épreuve : les erreurs sont significativement moins nombreuses dans le G1 (9 %) que dans le G2 (36 %), [$p < .01$] (cf. tableau 28).

Tableau 28 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G1 et le G2

	G1	G2
Nombre de verbes à écrire	315	315
Taux d'erreurs	8,5% (27)	35,5% (112)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	27%	

En résumé, on peut voir que si les étudiants progressent cette progression est néanmoins davantage le fait du G1 que celui du G2. Les étudiants font moins d'erreurs dans le G1 que dans le G2. Cependant cette progression est valable pour quatre épreuves sur cinq. En effet, à l'épreuve du futur de l'indicatif, les étudiants font autant d'erreurs dans un groupe que dans l'autre.

4.2.2. Comparaison entre la pédagogie de découverte (expérimental, G1) et la pédagogie traditionnelle (témoin, G3)

Notre sous-hypothèse est la suivante : au post-test, le nombre d'erreurs du G1 est inférieur au nombre d'erreurs du G3.

4.2.2.1. Présent de l'indicatif

Les étudiants progressent différemment entre le G1 et le G3. En effet, les erreurs sont significativement moins nombreuses dans le G1 (1 %) que dans le G3 (5%), [$\chi^2(1) = 5,14 ; p < .05$]¹⁶ (cf. tableau 29).

Tableau 29 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G1 et le G3

	G1	G3
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	0,6% (1)	5,3% (8)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	4,7%	

4.2.2.2. Futur de l'indicatif

On retrouve pour cette épreuve la même configuration : les étudiants du G1 progressent davantage que ceux du G3, les erreurs sont en effet significativement moins nombreuses dans le G1 (3 %) que dans le G3 (10 %), [$\chi^2(1) = 7 ; p < .05$] (cf. tableau 30).

¹⁶ L'analyse statistique de cette partie comprenant la comparaison intergroupe (deux à deux), aurait pu se faire par le test U de Mann-Whitney ; vu que le test de Kruskal-Wallis qu'on a déjà utilisé pour la comparaison à K échantillons, nous a également fait la comparaison des groupes par pair, donc nous avons utilisé normalement ces résultats sans refaire le test par U.

Tableau 30 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G1 et le G3

	G1	G3
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	3,3% (5)	10% (15)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	6,7%	

4.2.2.3. Présent du conditionnel

Comme pour les deux épreuves précédentes, les étudiants font moins d'erreurs dans le G1 (1%) que le G3 (23%), [$\chi^2(1) = 18,43 ; p < .05$] (cf. tableau 31).

Tableau 31 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G1 et le G3

	G1	G3
Nombre de verbes à écrire	110	150
Taux d'erreurs	0,9% (1)	19,3% (29)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	18,4%	

4.2.2.4. Plusieurs temps 1

Même cas de figure pour cette épreuve : les étudiants progressent différemment selon qu'ils ont suivi une pédagogie de découverte ou une pédagogie traditionnelle. En effet, l'analyse par l'ANOVA révèle significativement une différence [$P < .01$] entre le G1 (10%) et le G3 (34%) 17 (cf. tableau 32).

Tableau 32 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G1 et le G3

	G1	G3
Nombre de verbes à écrire	180	180
Taux d'erreurs	10,5% (19)	35,5% (64)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	20%	

4.2.2.5. Plusieurs temps 2

Comme pour plusieurs temps 1, les étudiants font significativement moins d'erreurs dans le G1 (9 %) que le G3 (36 %), [$p < .01$] (cf. tableau 33).

¹⁷ L'analyse statistique de cette partie comprenant la comparaison intergroupe (deux à deux), aurait pu se faire par un t de Student; vu que le test de l'ANOVA qu'on a déjà utilisé pour la comparaison à K échantillons, nous a également fait la comparaison *a posteriori* des groupes par pair, donc nous avons gardé ces résultats sans refaire un t de Student.

Tableau 33 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G1 et le G3

	G1	G3
Nombre de verbes à écrire	315	315
Taux d'erreurs	8,5% (27)	44,7% (141)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	36,2%	

En résumé, les cinq épreuves, prises séparément, montrent que les étudiants progressent différemment en fonction de la pédagogie. Ceci se traduit par le fait suivant : au post-test, les étudiants font moins d'erreurs dans le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) que dans celui de la pédagogie traditionnelle (G3).

4.2.3. Comparaison entre la pédagogie traditionnelle reproduite (contrôle, G2) et la pédagogie traditionnelle (témoin, G3)

Notre sous-hypothèse est la suivante: au post-test, le nombre des erreurs du G2 est similaire au nombre d'erreurs du G3 (*Pas d'effet Hawthorne*).

4.2.3.1. Présent de l'indicatif

Les étudiants, dans cette épreuve, ne manifestent pas davantage de progression dans un groupe que dans l'autre. En effet le nombre des erreurs est significativement similaire dans le G2 (10%) et le G3 (5%), [$\chi^2(1) = 3,34$; NS] (*cf.* tableau 34).

Tableau 34 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 1 du post-test dans le G2 et le G3

	G2	G3
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	9,3% (14)	5,3% (8)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	4%	

4.2.3.2. Futur de l'indicatif

Il en est de même dans cette épreuve : aucun changement n'apparaît. Les erreurs sont, en effet, approximativement aussi nombreuses dans le G2 (5 %) que dans le G3 (10 %), [$\chi^2(1) = 5,54$; NS] (*cf.* tableau 35).

Tableau 35 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 2 du post-test dans le G2 et le G3

	G2	G3
Nombre de verbes à écrire	150	150
Taux d'erreurs	4,6% (7)	10% (15)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	5,4%	

4.2.3.3. Présent du conditionnel

La même configuration apparaît dans cette épreuve où le nombre d'erreurs est statistiquement semblable entre le G2 (15%) et le G3 (23 %), [$U = 0,849$; *NS*] (cf. tableau 36).

Tableau 36 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 3 du post-test dans le G2 et le G3

	G2	G3
Nombre de verbes à écrire	90	150
Taux d'erreurs	15,5% (14)	19,3% (29)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	3,8%	

4.2.3.4. Plusieurs temps 1

On peut voir ici, comme pour les épreuves précédentes, que les étudiants manifestent le même comportement à savoir qu'ils font autant d'erreurs dans le G2 que dans le G3. Les comparaisons menées *a posteriori* entre les groupes par le test de l'ANOVA ne révèlent aucune différence significative entre le G2 (30%) et le G3 (34%), [$p = 1.000$] (cf. tableau 37).

Tableau 37 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 4 du post-test dans le G2 et le G3

	G2	G3
Nombre de verbes à écrire	180	180
Taux d'erreurs	34,4% (62)	35,5% (64)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	1,1%	

4.2.3.5. Plusieurs temps 2

Il en est de même pour cette épreuve : les étudiants font autant d'erreurs dans le G2 (36 %) que dans le G3 (36 %) (cf. tableau 38).

Tableau 38 : Taux d'erreurs commises à l'épreuve 5 du post-test dans le G2 et le G3

	G2	G3
Nombre de verbe à écrire	315	315
Taux d'erreurs	35,5% (112)	44,7% (141)
Le différentiel intergroupe des taux d'erreurs	9,2%	

En résumé, on peut voir que les étudiants des groupes à pédagogie traditionnelle (G2) et pédagogie traditionnelle (G3) ont le même comportement lorsqu'on regarde chacune des épreuves selon les différents groupes. En effet, les étudiants du groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) font autant d'erreurs que celui de la pédagogie traditionnelle (G3). Ce qui laisse penser que ces deux **types de pédagogie** ont des effets semblables.

Conclusion

Après avoir vérifié au pré test l'homogénéité des trois groupes, les étudiants de la pédagogie de découverte (G1), de la pédagogie traditionnelle (G2) et de la pédagogie traditionnelle (G3) faisant statistiquement autant d'erreurs les uns que les autres au niveau de l'ensemble des épreuves, aussi bien qu'au niveau de chaque épreuve séparément, nous nous sommes demandé quels sont les effets d'une pédagogie innovantes sur les erreurs effectuées à l'écrit par les étudiants persanophones lors de l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons alors formulé l'hypothèse suivante :

Le niveau de compétence de tous les étudiant va augmenter, mais nous supposons que ce sera encore plus vrai pour les étudiants soumis à une pédagogie de découverte (G1) que pour ceux qui sont soumis à une pédagogie traditionnelle reproduite (G2) ou traditionnelle (G3).

Pour y répondre, nous avons formulé deux questions :

- Y-a-t-il une progression entre les deux moments de la passation du test ?

Entre le pré test et le post-test, les étudiants progressent quelle que soit la pédagogie mise en place, ils progressent dans l'ensemble des épreuves aux différents groupes et également dans chacune des épreuves en fonction de groupe. Les étudiants font, en effet, davantage d'erreurs au pré test qu'au post-test.

- Y-a-t-il un effet de la pédagogie sur la progression ?

L'analyse du post-test montre qu'en fonction de la pédagogie les étudiants progressent différemment. En effet, que ce soit dans l'ensemble des épreuves aux différents groupes ou pour une seule épreuve, les étudiants progressent davantage dans le groupe pédagogie de découverte (G1) que dans celui de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) et que celui de la pédagogie traditionnelle (G3). S'il en est ainsi, on peut penser que la démarche que développe cette pédagogie de la découverte, joue un rôle non négligeable dans la diminution des erreurs.

En effet, la démarche mise en place au G1 exige une participation active des étudiants dans les erreurs qu'ils commettent. Ils doivent dans un premier temps trouver des erreurs, dans un second temps, réfléchir sur le type d'erreurs commises et, dans un troisième temps, les corriger en justifiant oralement les raisons qui les ont poussés à corriger de telle manière. Tout à la fin, ils sont conduits avec l'aide de l'expérimentatrice à énoncer la règle grammaticale qui

convient. Il en est tout autrement en ce qui concerne le groupe pédagogie traditionnelle reproduite (G2) : la règle grammaticale est d'emblée donnée aux étudiants qui sont invités à la mettre immédiatement en pratique. Les erreurs sont trouvées par l'expérimentatrice et corrigées par elle.

Cependant, s'il est vrai que la pédagogie de découverte conduit les étudiants à faire moins d'erreurs dans la majorité des épreuves, ce n'est pas le cas en ce qui concerne le futur de l'indicatif. En effet, au post-test, on remarque que les étudiants de pédagogie de la découverte (G1) font moins d'erreurs que ceux de la pédagogie traditionnelle (G3) mais font, par contre, autant d'erreurs que les étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2). Cette absence de différence entre ces deux groupes nous interroge. Pourquoi les erreurs diffèrent-elles avec le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G3) et pas avec celui de la pédagogie traditionnelle (G2) alors que ces deux groupes s'apparentent dans leur forme pédagogique ? Nous pouvons penser, sous réserve de vérification, que cela peut venir de l'expérimentatrice qui joue le rôle de l'enseignant aussi bien pour le groupe pédagogie de découverte (G1) que pour celui de la pédagogie traditionnelle reproduite. La question est alors de savoir si l'expérimentatrice *vs* enseignante n'a pas mélangé quelque peu, lors de son intervention auprès des étudiants, les deux types de pédagogie découverte et traditionnelle dans un même groupe, utilisant à la fois l'une et l'autre démarche pour enseigner le futur de l'indicatif.

Chapitre VII

Les erreurs au présent de l'indicatif en fonction de la pédagogie

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, une des formes temporelles choisies, sur laquelle notre recherche a porté, est le présent de l'indicatif car il présente le point de référence des autres temps.

En effet, le présent de l'indicatif est utilisé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il sert d'une manière générale à exprimer :

- Une action qui est en train de se réaliser ou un état : "*Les enfants jouent dans la cour.*" ou "*Il est malade.*"

En persan également, un état et une action qui se déroule, s'exprime avec le présent de l'indicatif (dite : /mozâre eabâri/ مضارع اخباری) :

"بچه ها در حیاط بازی می کنند." / "او بیمار است."

- Une action proche du moment présent, une action du futur immédiat dont la réalisation est évidente : "*J'arrive dans une heure*";

En persan, le futur immédiat s'exprime aussi avec le présent de l'indicatif ; En persan, même une action qui a la valeur temporelle d'un futur de l'indicatif s'exprime très souvent avec le présent de l'indicatif. Le futur de l'indicatif est réservé aux situations très officielles.

"تا یک ساعت دیگر می رسم."

- Une action habituelle ou une action qui se répète : "*Je me lève à 6 heures*" ou "*c'est l'été, il nage beaucoup*".

En persan, l'habitude ou la répétition s'expriment également avec le présent de l'indicatif.

"تابستان است، او زیاد شنا می کند." / "من ساعت 6 از خواب بیدار می شوم."

- Une vérité générale, perpétuelle ou scientifique : "*La girafe se nourrit d'herbe.*", "*La terre tourne autour du soleil.*" ou "*Les oiseaux pondent*".

En persan, cette valeur temporelle s'exprime exactement de même manière, au présent de l'indicatif.

"زمین به دور خورشید می گردد." / "زرافه از گیاهان تغذیه می کند." / "پرنندگان تخم می گذارند."

- Un proverbe ou des conseils avisés : "*vouloir est pouvoir*", "*Rien ne sert de courir*" ou "*La raison du plus forte et toujours la meilleure*". C'est aussi le cas de la langue persane d'exprimer des proverbes et des conseils au présent de l'indicatif.

"خواستن توانستن است." / "هیچ چیز ارزش شتابزدگی را ندارد." / "همیشه محکمترین دلیل، بهترین دلیل است."

- Une action très récente : "*J'arrive à l'instant de Paris*".

Une action qui s'est déroulée à un moment très proche du moment d'expression de la phrase, peut s'exprimer également en persan au présent de l'indicatif.

”همین الان از پاریس می رسم.“

- Une action qui dure : “*Je suis ici depuis l'aube*” :

Pour exprimer une action du présent étendu, en persan comme en français, le présent de l’indicatif s’utilise.

”از سحر تا الان اینجا هستم.“

- Un ordre ou un conseil ferme : “*Tu fermes ton livre et tu viens.*”, ou “*Tu ne lèves jamais la main sur ton frère.*”.

Cette valeur temporelle s’exprime en persan de la même façon.

”کتابت را می بندی و می آیی.“ / ”هرگز دست روی برادرت بلند نمی کنی.“

- Une narration ou une action historique : “*Il se promenait tranquillement sur la route, soudain une voiture survient...*” ou “*A 60 ans, Voltaire découvre la vie rustique...*”.

C’est aussi le cas de la langue persane.

”با خیالی آرام در جاده قدم میزد، ناگهان اتومبیلی از راه می رسد.“ / ”ولتر در سن ۶۰ سالگی با زندگی روستائی آشنا می شود.“

- Un résumé, une analyse ou un commentaire : “Dans le Père Goriot, Balzac peint un amour paternel passionné.” ou “Ce document des années 80 décrit la vie des animaux en Afrique.”.

En persan, le présent de l’indicatif sert également dans les résumés, les analyses et les commentaires.

”در بابا گوریو، بالزاک عشق پر شور پدرانه را به تصویر می کشد.“ / ”این اثر سال های ۸۰، زندگی حیوانات آفریقا را توصیف می کند.“

- La proposition conditionnelle ; après la conjonction de condition [si] dans la formule grammaticale : si + présent de l’indicatif + futur de l’indicatif : “*S’il pleut demain, je ne sortirai pas*”.

Au contraire, en persan, la conjonction de condition [si] ne peut être précédée du verbe du présent de l’indicatif, mais du présent du subjonctif ; [Formule grammaticale persane : si + présent du subjonctif + futur de l’indicatif].

”اگر فردا باران بیارد، بیرون نمی روم.“

- La conséquence inévitable d’une action : “*Un pas de plus, tu es mort*”.

En persan, le présent ne s’emploie pas pour cette valeur temporelle, elle s’exprime souvent avec les propositions de conditionnel : “*Si tu prends un pas de plus, tu mourras*”.

”اگر یک قدم جلوتر بیایی، کشته می شوی.“

Nous constatons donc que, excepté quelques cas, la forme temporelle du présent de l'indicatif existe en persan comme en français et s'emploie plutôt de la même façon dans les deux langues. On peut donc penser que ces similitudes facilitent la reconnaissance des valeurs temporelles du présent de l'indicatif afin de l'employer à bon escient.

Néanmoins, le présent de l'indicatif est soumis à des règles spécifiques qui, en français, rendent compliquée la conjugaison des verbes. En effet, il existe pour le présent de l'indicatif, comme pour tous les autres temps, une répartition en trois groupes qui détermine le morphème grammatical ou même le radical des verbes. Ainsi, on n'aura pas le même morphème grammatical, voire le même radical selon que le verbe est un verbe du 1^{er} groupe et qui se termine par **-er** à l'infinitif, ou un verbe du 2^e groupe qui se termine par **-ir** à l'infinitif, ou bien encore si c'est un verbe du 3^e groupe qui comprend tous les autres verbes qui se terminent par **-re, -oir, et -ir** dont le participe présent ne se termine pas par **-issant** ; Ex. partir → partant, alors que pour finir → finissant.

Le morphème grammatical est également déterminé par la personne du sujet auquel le verbe est rattaché. Cela peut être la 1^e [je et nous], 2^e [tu et vous], ou 3^e [elle, il, elles et ils] personne du singulier ou du pluriel. Or, en persan, les verbes ne constituent pas des groupes, les règles de la conjugaison (constitution des radicaux et des morphèmes grammaticaux) sont identiques pour tous les verbes, sans aucune exception.

De ce fait, cette pluralité de règles induit chez les étudiants iraniens apprenant le français comme langue étrangère des difficultés qui se traduisent par des erreurs lorsqu'ils sont confrontés à l'écrit des verbes au présent de l'indicatif. Cependant, compte tenu des résultats présentés dans le chapitre précédent, on peut supposer qu'en fonction de la pédagogie mise en place ces erreurs seront plus ou moins nombreuses. On peut plus précisément faire l'hypothèse que les étudiants du groupe de pédagogie de la découverte feront moins d'erreurs que les deux autres groupes (pédagogie traditionnelle reproduite et pédagogie traditionnelle). Etant vraisemblable qu'apparaissent des erreurs relatives à la mise en place de ces règles, il est intéressant alors de voir si le type et la fréquence des erreurs sont différents avant et après l'intervention pour chacun des groupes et s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement un certain type d'erreur.

Nous examinerons donc, pour chacun des trois groupes :

- a) Quels sont les types d'erreurs commis par les étudiants avant et après l'intervention ;
- b) Quel est le nombre de chaque type d'erreurs, avant et après l'intervention ;

- c) Quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ;
- d) Comment expliquer ces erreurs;
- e) Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Présent de l'indicatif

Epreuve 3

Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif ?

افعال داخل پراتنز را به زمان حال ساده صرف کنید.

La mariée

La voilà qui (arriver), habillée de blanc, marchant d'un pas majestueux le long du chemin qui la (conduire) à la mairie. Les gens dans la rue la (regarder), l'..... (applaudir). Je (être) la reine d'un jour,..... (penser) -t-elle. Devant la mairie, le marié l'attend; en la voyant il se (précipiter) vers elle, lui..... (prendre) la main et y..... (déposer) un baiser. Les invités, en lui lançant des pétales de fleurs,..... (crier) : « Vive la mariée, vive la mariée ».

Le texte intégral

La mariée

La voilà qui arrive, habillée de blanc, marchant d'un pas majestueux le long du chemin qui la conduit à la mairie. Les gens dans la rue la regardent, l'applaudissent. Je suis la reine d'un jour, pense-t-elle. Devant la mairie, le marié l'attend; en la voyant il se précipite vers elle, lui prend la main et y dépose un baiser. Les invités, en lui lançant des pétales de fleurs, crient : « Vive la mariée, vive la mariée ».

Catégorisation des erreurs

A partir des erreurs répertoriées, nous avons défini trois catégories d'erreurs :

- **L'erreur grammaticale** : le radical ou le morphème grammatical est remplacé par celui d'une autre forme temporelle ou/ et d'une autre personne.

a) le radical est écrit de manière orthographique et l'erreur concerne le morphème grammatical, absent ou remplacé par un autre morphème grammatical.

Ex. **regardent** → [regarde]

Ex. **applaudissent** → [applaudit]

Ex. **crient** → [crie]

b) le morphème est écrit de manière grammaticale et l'erreur concerne le radical qui est remplacé par le radical d'une autre forme temporelle ou/et d'une autre personne.

Ex. **applaudissent** → [applaudient]

Ex. **conduit** → [conduise]

Nous insistons sur le fait que nos erreurs grammaticales pourraient parfois représenter un non mot, pourtant nous ne les considérons pas comme une erreur lexicale car, selon nous, la source de l'erreur est d'ordre grammatical lorsque le radical ou le morphème grammatical est remplacé par celui d'une autre forme temporelle ou/ et d'une autre personne.

c) l'erreur porte sur la syntaxe : il s'agit de remplacer le verbe par un des noms de sa famille morphologique ; cette erreur est considérée comme de type grammatical.

Ex. **crient** → [cri]

- **L'erreur lexicale** : production d'un radical non-existant ou/et d'un morphème grammatical non-existant, qui aboutit automatiquement à un non mot.

Ex. **applaudissent** → [applautent]

Ex. **précipite** → [precipite]

Ex. **crie** → [cies]

- **L'erreur d'interversion** : un autre verbe, souvent voisin, a été conjugué au lieu du verbe demandé à conjuguer dans la consigne:

Ex. **précipite** → [prends]

1. Pédagogie de la découverte

1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1

Nous relevons, d'une part, avant l'intervention (pré test) et après l'intervention (post-test) tous les verbes qui font l'objet d'une erreur ; d'autre part, nous regardons à quel type elle appartient (*cf.* Tableau 39).

Avant l'intervention

L'erreur est de type **grammatical** : elle porte uniquement sur le morphème grammatical: **regardent**→ [regarde] et **crient**→ [crie]. Ou bien uniquement sur le radical : **applaudissent**→ [applaudient], **conduit**→ [conduise] et **applaudissent**→ [applaudit]. Ou l'erreur est syntagmatique lorsqu'un nom est mis à la place d'un verbe : **crient**→ [cri].

L'erreur est de type **lexical** : c'est la production d'un non mot : **précipite**→ [participite], **applaudissent**→ [applautent] et **crie**→ [cies].

L'erreur de type **d'interversion** : le verbe voisin a été remplacé par celui demandé par la consigne : **précipite**→ [prends].

Après l'intervention

Un seul type d'erreur apparaît, l'erreur de type **grammatical**. Le radical est remplacé par un autre : **applaudissent**→ [applaudient].

Tableau 39 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G1				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Type	Erreur	Type
conduit	conduise	Gram.		
regardent	regarde	Gram.		
applaudissent	applaudit	Gram.		
	applaudient	Gram.	applaudient	Gram.
	applaudisent	Lex.		
	applautent	Lex.		
précipite	precipite	Lex.		
	participite	Lex.		
	prends	Inter.		
crient	crie	Gram.		
	cies	Lex.		
	cri	Gram.		

En résumé, il apparaît avant l'intervention une diversité de types d'erreur : grammatical, lexical et d'interversion, alors qu'après l'intervention les erreurs de type lexical et d'interversion disparaissent ; seule l'erreur de type grammatical subsiste mais uniquement pour la forme verbale **applaudissent**.

Compte tenu de la diversité des erreurs, nous nous sommes demandé quelle est la fréquence d'apparition de chaque type d'erreur relevé.

1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1

Avant l'intervention

Nous comptons le nombre de fois que chaque type d'erreur apparaît à l'épreuve 1 du G1.

Sur l'ensemble des 18 erreurs effectuées (12%), inégalement, les plus nombreuses sont l'erreur de type grammatical (12), suivies des erreurs lexicales qui sont moins présentes (5) et d'une erreur d'interversion.

Après l'intervention

La seule erreur qui apparaît est de type grammatical (0,6). Le différentiel est de -17. Cette baisse touche l'ensemble des différents types d'erreurs (*cf.* Tableau 40).

Tableau 40 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	12	1
Lexical	5	0
D'interversion	1	0
Total des erreurs	18	1
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, les erreurs les plus représentées avant l'intervention sont de type grammatical, les autres étant moins nombreux. Après l'intervention, l'erreur de type grammatical persiste, mais elle est très peu présente. Par contre, tous les autres types d'erreur ont disparu.

Ainsi, la présence de l'erreur de type grammatical après l'intervention nous laisse penser que les problèmes auxquels les apprenants du français langue étrangère se confrontent souvent sont plutôt d'ordre grammatical. C'est pourquoi il nous paraît intéressant de voir quel sont les verbes qui les conduisent à faire des erreurs de ce type.

1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G1

Nous retenons uniquement les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical (*cf.* tableau 39). Nous comptabilisons alors le nombre d'étudiants qui font ce type d'erreur, avant et après l'intervention (*cf.* tableau 41).

Avant l'intervention

Sur les 15 étudiants, 4 étudiants font des erreurs sur la forme verbale **applaudissent**→ [applaudit] ou [applaudient].

L'autre forme verbale sur laquelle les étudiants sont nombreux à commettre des erreurs (4 étudiants) est **crient**→ [crie] ou [cri].

Vient ensuite la forme verbale **regardent**→ [regarde] (3 étudiants).

Enfin, celle qui comptabilise le moins d'étudiants (un seul) est **conduit**→ [conduise].

Après l'intervention

Sur les 15 étudiants, un seul fait une erreur sur la forme verbale **applaudissent**→ [applaudient].

Tableau 41 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G1, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G1				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
conduit	conduise	1		
regardent	regarde	3		
applaudissent	applaudit	3	applaudient	1
	applaudient	1		
crient	crie	3		
	cri	1		
Total des erreurs		12		1
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, il semble qu'avant l'intervention quatre formes verbales fassent problème aux étudiants : **applaudissent**, **crient**, **regardent** et **conduit**. Après l'intervention, les formes verbales rencontrées avant l'intervention pour **crient**, **regardent** et **conduit** disparaissent. Par contre, la forme verbale **applaudissent** est toujours présente et fait difficulté aux étudiants.

En synthèse, pour le groupe pédagogie de la découverte : avant l'intervention les étudiants commettent différents types d'erreur, et parmi celles-ci les erreurs de type

grammatical sont les plus nombreuses. Après l'intervention, toutes ces erreurs de type grammatical disparaissent, excepté une sur la forme verbale **applaudissent**.

1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G1

Nous reprenons les formes verbales qui font problème aux étudiants avant et après l'intervention pour essayer d'expliquer ce qui pourrait conduire les étudiants à produire un morphème grammatical ou/et un radical plutôt qu'un autre.

Avant l'intervention

Lorsque les étudiants remplacent un morphème grammatical ou un radical par un autre, on voit apparaître plusieurs caractéristiques d'erreurs :

- L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés

Dans les cas suivants, on peut penser que l'étudiant n'arrive pas à reconnaître le sujet du verbe dans le contexte.

Le pronom personnel placé avant le verbe à conjuguer : l'étudiant accorde le verbe avec l'élément le plus proche. Ainsi, pour "Les gens dans la rue la regardent [...]", **regardent**→ [regarde], il se sert du pronom personnel singulier [la] pour faire son accord. Il en est de même pour "Les gens dans la rue [...] et l'applaudissent.", **applaudissent**→ [applaudit].

Quand deux verbes se suivent, l'étudiant se sert de celui qui précède le verbe à conjuguer et fait une erreur d'autocopie, " Les gens dans la rue la regardent, l'applaudissent.", **applaudissent**→ [applaudient].

L'étudiant prend le pronom relatif qui placé avant le verbe à conjuguer et le considère comme la conjonction de subordination que introduisant le subjonctif. "La voilà qui arrive, habillée de blanc, [...] le long du chemin qui la conduit à la mairie", **conduit**→ [conduise], utilisant alors un présent du subjonctif à la place du présent de l'indicatif. C'est une erreur de mode.

- L'erreur de proximité induite par des éléments postposés :

L'étudiant va se servir des éléments qui se situent après le verbe à conjuguer. On peut le voir pour la phrase "Les invités, en lui lançant des pétales de fleurs, crient : "Vive la mariée", **crient**→

[crie], l'étudiant accorde avec la mariée. Il se sert de la troisième personne du singulier. C'est une erreur de sujet.

Après l'intervention

Une seule caractéristique d'erreur rencontrée avant l'intervention réapparaît : *l'erreur de proximité induite par des éléments antéposés, une erreur d'autocopie*. Comme elle a fait l'objet plus haut d'une explication, nous n'y reviendrons pas ici.

En ce qui concerne des erreurs lexicales, même si elles sont très souvent déformées et non-explicables dans les analyses d'erreur, et ne font pas l'objet de notre analyse, nous en trouvons parfois quelques-unes pour lesquelles on peut trouver des explications. C'est le cas de [applaudissent] où il semble que l'étudiant généralise la règle de conjugaison du verbe **applaudir** avec des verbes similaires comme **interdire**, **prédire**, **contredire**. Ex. ils interdisent, ils prédisent, ils contredisent.

On peut penser que si des étudiants ne sont pas à même d'accorder un verbe avec son sujet lorsque celui-ci se trouve dans un texte, ceci est surtout vrai avant l'intervention ; ceci est dû au fait qu'ils ont appris à conjuguer le verbe en dehors d'un texte et de façon linéaire, en récitant les formes du verbe de la première personne du singulier à la dernière personne du pluriel ; par exemple pour le verbe **finir** : je finis, tu finis, il/elle finit, nous finissons, vous finissez, ils/elles finissent. Il est vraisemblable qu'apprendre ainsi la conjugaison et la mettre en application dans un texte, conduit les étudiants à faire des erreurs de type grammatical de cet ordre.

2. Pédagogie traditionnelle reproduite

2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2

Nous utilisons les mêmes définitions de l'erreur de type grammatical et de type lexical énoncées plus haut. Rappelons que, dans l'erreur de type grammatical, le radical ou/ et le morphème grammatical est écrit de façon non-conforme, remplacé par un autre ; l'erreur est dite syntaxique quand le verbe est remplacé par le nom. Dans l'erreur de type lexical, un

radical non-existant ou/et un morphème grammatical non-existant est produit, qui aboutit automatiquement à un non mot (*cf.* Tableau 42).

Avant l'intervention

On retrouve quasiment la même configuration d'erreurs.

Erreurs de type grammatical : **conduit**→ [conduise] ou conduis, **applaudissent**→ [applaudis], **prend**→ [prends], **dépose**→ [déposent], **crient**→ [crie].

On rencontre aussi des erreurs de type lexical : **arrive**→ [arrivee], **applaudissent**→ [applauds] ou [applaudisent], **précipite**→ [participte], **crient**→ [crisent].

Après l'intervention

Les mêmes types d'erreur, rencontrées avant l'intervention, apparaissent à nouveau après l'intervention.

Les erreurs de type grammatical : **conduit**→ [conduise], **applaudissent**→ [applaudit] et **prend**→ [prends] ou [prenne].

Les erreurs de type lexical : **applaudissent**→ [applaudent] ou [applaudisent], **pense**→ [pensee], **précipite**→ [précipitite], **dépose**→ [depose] et **arrive**→ [arrivee].

Tableau 42 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G2				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Type	Erreur	Type
arrive	arrivee	Lex.	arrivee	Lex.
conduit	conduise	Gram.	conduise	Gram.
	conduis	Gram.		
applaudissent	applaudis	Gram.	applaudit	Gram.
	applaudisent	Lex.	applaudisent	Lex.
	applauds	Lex.	applaudent	Lex.
pense			pensee	Lex.
précipite	participite	Lex.	prècipitite	Lex.
prend	prends	Gram.	prends	Gram.
			prenne	Gram.
dépose	déposent	Gram.	depose	Lex.
	depose	Lex.		
crient	crisent	Lex.	crie	Gram.
	crie	Gram.		

En résumé, pour le groupe pédagogie traditionnelle reproduite, les types d'erreurs grammaticales et lexicales présentes avant l'intervention apparaissent également après celle-ci.

Comme pour le groupe précédent, voyons ce qu'il en est de leur fréquence.

2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2

Avant l'intervention

Sur les 150 réponses, les étudiants font 18 erreurs (12%) (cf. chapitre 6). Ces erreurs se distribuent également dans les deux types et les erreurs de type grammatical sont autant que les erreurs de type lexicales (9).

Après l'intervention

Sur les 150 réponses, les étudiants font 14 erreurs (9,3%) (cf. chapitre 6). On observe que les erreurs de type grammatical sont exceptionnellement moins nombreuses (6) que les erreurs de type lexical (8) (cf. Tableau 43).

Tableau 43 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	9	6
Lexical	9	8
Total des erreurs	18	14
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, les étudiants du groupe de pédagogie traditionnelle reproduite font de façon générale légèrement moins d'erreurs après l'intervention qu'avant. On note que les erreurs de type grammatical et lexical diminuent légèrement après l'intervention.

La question est d'identifier maintenant, comme pour le groupe précédent, quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical.

2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G2

Avant l'intervention

La forme verbale où trois étudiants font le plus d'erreur est **conduit**→ [conduisent] ou [conduis].

Elle est suivie par la forme : **crient**→ [crie], sur laquelle deux étudiants font des erreurs.

Arrive en dernière position : **prend**→ [prends] **dépose**→ [déposent] et **applaudissent**→ [applaudis] où un étudiant fait, pour chacune d'elles, une erreur.

Après l'intervention

On note que, sur les cinq formes verbales rencontrées avant l'intervention, quatre réapparaissent après l'intervention.

Les formes verbales **applaudissent**→ [applaudit] et **prend**→ [prends] ou [prenne] avec deux étudiants pour chacune.

Les formes verbales **conduit**→ [conduise] et **crient**→ [crie] où seul un étudiant fait l'erreur pour chacune de ces formes (*cf.* Tableau 44).

Tableau 44 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G2, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G2				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
conduit	conduise	2	conduise	1
	conduis	1		
applaudissent	applaudis	1	applaudit	2
prend	prends	1	prends	1
			prenne	1
dépose	déposent	1		
crient	crie	2	crie	1
Total des erreurs		12		9
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, on remarque que, de façon générale, les étudiants du groupe pédagogie traditionnelle reproduite font moins d'erreurs après l'intervention (6) qu'avant l'intervention (9). Cependant, si les étudiants sont légèrement moins nombreux, après l'intervention, à faire des erreurs de type grammatical, il apparaît que ce sont les mêmes formes verbales sur lesquelles les étudiants faisaient des erreurs avant l'intervention que l'on retrouve après l'intervention.

2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G2

Comme nous l'avons fait pour le groupe pédagogie de la découverte, nous regardons ce qui conduit les étudiants à produire un radical et/ou un morphème grammatical plutôt qu'un

autre. Compte tenu que les erreurs suivantes **regardent**→ [regarde], **applaudissent**→ [applaudit], **conduit**→ [conduise], **crient**→ [crie] ont déjà été commentées (cf. 1.4), nous nous bornerons à expliquer uniquement les nouvelles erreurs qui apparaissent dans ce groupe de pédagogie traditionnelle reproduite.

Avant l'intervention

Lorsque l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre, on peut voir émerger dans ce groupe de pédagogie traditionnelle reproduite les caractéristiques suivantes.

- L'erreur de proximité induite par des éléments postposés

L'étudiant se sert de l'élément le plus proche après le verbe. Ainsi, pour "Devant la mairie, le marié l'attend; [...] lui prend la main et y dépose un baiser. Les invités [...]", **dépose**→ [déposent], il se sert du mot : **invités**.

- L'erreur centripète induite par l'identification au héros

Une autre caractéristique apparaît qui semble liée au sujet scripteur, contrairement à la précédente qui est liée à l'objet langue. Nous supposons que l'étudiant s'identifie au héros et utilise, pour écrire le verbe, la première personne du singulier [je] comme dans "La voilà qui arrive, habillée de blanc, marchant d'un pas majestueux le long du chemin qui la conduit à la mairie.", **conduit**→ [(je) conduis]. Il en est de même pour "Les gens dans la rue la regardent et l'applaudissent.", **applaudissent**→ [(j)'applaudis], ainsi que pour "[...] il se précipite vers elle, lui prend la main [...]", **prend**→ [(je) prends].

Après l'intervention

Lorsque l'étudiant remplace le radical par un autre, une autre caractéristique d'erreurs peut apparaître.

- La généralisation abusive des règles

Il s'agit là d'une erreur développementale, observable avant que scripteur arrive à un stade de maîtrise du français: pour un grand nombre de verbes français, en remplaçant –ent du verbe conjugué à la 3^e personne de **pluriel**, par –e nous aurons le verbe conjugué à la 3^e personne de **singulier**. De ce fait l'étudiant fait une règle qu'il généralise à d'autres verbes qui

ne sont pas adéquats : Ex. ils prennent→ /ils prennent/→ [il prenne], il prend. Ceci montre la façon d'appliquer la conjugaison chez les apprenants du français langue étrangère, leur tendance à écrire les verbes suivant des règles inventées par eux-mêmes. Ainsi, "Devant la mairie, le marié l'attend; en la voyant il se précipite vers elle, lui prend la main et y dépose un baiser", **prennent**→ [prenne].

En résumé, on peut penser que des étudiants du G2, qui ne sont pas à même d'accorder un verbe avec son sujet lorsque celui-ci se trouve dans un texte, font la même erreur après l'intervention ; l'apprentissage de la conjugaison en dehors d'un texte et de façon linéaire, laisse des traces après l'intervention dans le G2.

3. Pédagogie traditionnelle

3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3

Comme pour les deux groupes précédents, nous examinons les types d'erreurs qui apparaissent aux deux moments, avant et après l'intervention (*cf.* Tableau 45).

Avant l'intervention

Deux types d'erreurs apparaissent :

- des erreurs de type grammatical : **conduit**→ [conduis], **regardent**→ [regarde], **applaudissent**→ [applaudit], **crient**→ [crie] ;
- des erreurs de type lexical : **applaudissent**→ [apludis], [applaudisent].

Après l'intervention

On retrouve :

- des erreurs de type grammatical : **applaudissent**→ [applaudient], [applaudit], **crient**→ [cris] ou [crie] ;
- des erreurs de type lexical : **applaudissent**→ [applaudisent].

Tableau 45 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G2				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Type	Erreur	Type
conduit	conduis	Gram.		
regardent	regarde	Gram.		
applaudissent	applaudit	Gram.	applaudient	Gram.
	apludis	Lex.	applaudit	Gram.
	applaudisent	Lex.	applaudisent	Lex.
crient	crie	Gram.	cris	Gram.
			crie	Gram.

En résumé, pour le groupe pédagogie traditionnelle, on retrouve avant l'intervention, comme pour les deux groupes précédents, les deux types d'erreurs, grammatical et lexical. Après l'intervention, ces deux types d'erreurs demeurent présents.

Comme pour les deux groupes précédents, nous nous intéressons à la fréquence des erreurs commises par les étudiants dans chacun des types proposés.

3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3

Avant l'intervention

Les étudiants de ce groupe, sur les 150 réponses produites (cf. chapitre 6), commettent 7 erreurs (4,6), parmi lesquelles on trouve 5 erreurs de type grammatical et 2 de type lexical.

Après l'intervention

Le nombre d'erreurs augmente : il est de 8 (5,3), dont 6 sont de type grammatical et 2 de type lexical (cf. Tableau 46).

Tableau 46 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 1 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	5	6
Lexical	2	2
Total des erreurs	7	8
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, les étudiants de la pédagogie traditionnelle font un peu moins d'erreurs avant qu'après l'intervention. Parmi ces erreurs, ce sont celles de type grammatical qui sont les plus nombreuses, aussi bien avant qu'après.

Il est intéressant, comme pour les groupes précédents, de voir plus spécifiquement les verbes qui conduisent les étudiants à faire ces erreurs.

3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 1 du G3

La démarche mise en œuvre pour les deux groupes précédents est reprise pour ce groupe en comptabilisant le nombre d'étudiants faisant ce type d'erreur. Nous nous référons aux erreurs relevées précédemment dans le tableau 7 (cf. Tableau 47).

Avant l'intervention

La forme verbale qui présente le plus d'erreurs (2) est : **applaudissent** → [applaudit]. Celles pour lesquelles il y a le moins d'erreurs (1 seul) sont: **conduit** → [conduis], **regardent** → [regarde], **crient** → [crie].

Après l'intervention

La forme verbale où les étudiants sont nombreux (4) à faire des erreurs est **applaudissent** → [applaudit] ou [applaudient].

Celle où l'on relève le moins d'erreur (2) est **crient** → [cris] ou [crie].

Tableau 47 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test

Epreuve 1 du G3				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
conduit	conduis	1		
regardent	regarde	1		
applaudissent	applaudit	2	applaudit	2
			applaudient	2
crient	crie	1	crie	1
			cris	1
Total des erreurs		5		6
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, on voit que les étudiants sont un peu plus nombreux après qu'avant l'intervention à faire des erreurs de type grammatical. Cependant, si les erreurs sur certaines formes verbales ont disparu après l'intervention, celles qui restent comptent par contre un nombre plus important d'étudiants : 4 pour **applaudissent** alors qu'ils n'étaient que 2 avant l'intervention, et 2 pour **crient** alors qu'il n'y en avait qu'un seul.

En synthèse, les étudiants de ce groupe pédagogie traditionnelle, comme les étudiants des deux groupes précédents, font deux types d'erreurs, grammatical et lexical. Parmi celles-ci, les erreurs les plus nombreuses sont les erreurs de type grammatical. Il apparaît par ailleurs que les étudiants sont plus nombreux après l'intervention qu'avant à faire ces erreurs de type grammatical.

3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 1 du G3

Avant l'intervention

Certaines des erreurs du G3 ont déjà été commentées (*cf.* 1.4 ou 2.4.) : **conduit**→ [conduis], **regardent**→ [regarde], **applaudissent**→ [applaudissent], [applaudit], **crient**→ [crie].

Après l'intervention

Comme précédemment, certaines de ces erreurs ont été commentées plus haut : **applaudissent**→ [applaudit], [applaudient], **crient**→ [crie] ; nous n'examinerons donc que la nouvelle erreur.

- L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés

L'étudiant se sert de l'élément qui précède le verbe pour écrire celui-ci. Ainsi, pour "Les invités, en lui lançant des pétales de fleurs, crient [...]", **crient**→ [cris], l'étudiant se sert du pronom personnel [lui] de la troisième personne du singulier pour écrire le verbe. Pour l'écrire, il se peut également qu'il considère cette forme non pas comme un verbe du 1^{er} groupe mais comme un verbe du 2^e groupe. Cette erreur pourrait être analysée d'une autre manière : il est possible que l'étudiant commette une erreur syntaxique, en remplaçant le -ent du 3^e personne du pluriel en conjugaison des verbes, avec le -s du pluriel des noms.

Nous avons vu dans l'analyse groupe par groupe que, quel que soit le groupe, les étudiants font surtout des erreurs de type grammatical et lexical, qu'ils sont plus nombreux à faire des erreurs de type grammatical que lexical, et que certains verbes plus que d'autres engendrent les erreurs de type grammatical. Nous nous demanderons maintenant, afin de compléter notre investigation, si la pédagogie a un effet sur les erreurs commises par les étudiants.

4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 1

Sachant que les étudiants de la pédagogie de la découverte, de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle font tous des erreurs de type grammatical et lexical, la question est de savoir si les étudiants de la pédagogie de la découverte en font moins que les deux autres (pédagogie traditionnelle reproduite et pédagogie traditionnelle).

4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes

Nous reprenons l'analyse effectuée précédemment sur la fréquence des erreurs pour chacun des groupes et comparons leur fréquence respective afin de voir comment évoluent les erreurs avant et après l'intervention. Pour le groupe de pédagogie de la découverte, il apparaît une baisse sensible des types d'erreurs. En effet, alors qu'elles sont au nombre de 18 avant l'intervention, on en compte une seule après l'intervention. Pour le groupe pédagogie traditionnelle reproduite, on note aussi une baisse mais moins marquée que pour le groupe précédent : 18 avant l'intervention, 14 après. Cette baisse est, par contre, inexistante pour le groupe pédagogie traditionnelle ; au contraire, on relève une légère augmentation des erreurs entre les deux moments : 7 contre 8. Conformément à notre hypothèse, dans le groupe de pédagogie de la découverte les erreurs baissent plus sensiblement que les autres.

Comparons maintenant uniquement le nombre d'erreurs après l'intervention. Comme précédemment, nous notons que, pour la pédagogie de la découverte, les erreurs sont moins nombreuses (1) que pour la pédagogie traditionnelle reproduite (14) et pour la pédagogie traditionnelle (8) (cf. Tableau 48).

Tableau 48 : Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 1						
Type	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Grammatical	12	1	9	6	5	6
Lexical	6	0	9	8	2	2
D'interversion	1	0	0	0	0	0
Total des erreurs	18	1	18	14	7	8
Total des verbes à écrire	150	150	150	150	150	150
Pourcentage des erreurs	12	0,6	12	9,3	4,6	5,3
Différence des pourcentages	-11,4		-2,7		+0,7	

En résumé, ces résultats montrent que la pédagogie de la découverte, plus que les autres types de pédagogie, conduit les étudiants à faire moins d'erreurs.

Cet effet de la pédagogie de la découverte peut-il se voir également lorsqu'on considère le nombre d'étudiants qui font, dans les différents groupes, des erreurs de type grammatical ?

4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes

Nous procédons comme précédemment à une comparaison. Nous reporterons ici uniquement le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical. Si on examine ce type d'erreurs dans les différents groupes, on constate qu'avant l'intervention les étudiants de la pédagogie de la découverte et traditionnelle reproduite font autant d'erreurs les uns que les autres. Par contre, ceux de la pédagogie traditionnelle en font moins. Si on regarde maintenant les différents groupes après l'intervention, on remarque que les étudiants de la pédagogie de la découverte en font beaucoup moins (1) que ceux des deux autres groupes (9) et (6) respectivement (cf. Tableau 49).

Tableau 49 : Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 1, avant et après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 1						
Erreur grammatical	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Total des erreurs	12	1	9	6	5	6
Total des verbes à écrire	150	150	150	150	150	150
Pourcentage des erreurs	8	0,6	6	4	3,3	4
Différence des pourcentages	-7,4		-2		+0,7	

En résumé, le fait qu'il y ait moins d'erreurs après l'intervention qu'avant nous montre que la pédagogie de la découverte a un effet sur l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

La supériorité de la pédagogie de la découverte sur les deux autres pédagogies est visible pour les erreurs de type grammatical qui persistent après l'intervention.

4.3. Les verbes grammaticalement erronés persistant après l'intervention aux trois groupes

Lorsqu'on regarde les erreurs de type grammatical qui persistent après l'intervention, sur les dix verbes présents dans le texte, on relève que les étudiants de la pédagogie de la découverte continuent à faire des erreurs sur un seul d'entre eux : **applaudissent**, alors que les étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite continuent à en faire sur quatre: **applaudissent**, **conduit**, **prend**, **crient**. Par contre, si les étudiants de la pédagogie

traditionnelle continuent à en faire davantage que ceux de la pédagogie de la découverte, ils en font moins que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite : **applaudissent, crient** (cf. Tableau 50).

Tableau 50 : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 1				
Erreur grammaticale	Post-test			
		G1	G2	G3
Verbes erronés	applaudissent →	applaudient	applaudit	applaudit applaudient
	crient →		crie	crie cris
	prend →		prends prenne	
	conduit →		conduise	

En résumé, on peut dire que, compte tenu de la faible présence des erreurs de type grammatical après l'intervention, la pédagogie de la découverte a eu une influence positive sur l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Conclusion-discussion

Nous nous sommes demandé si les étudiants du groupe de pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres groupes (pédagogie traditionnelle reproduite et pédagogie traditionnelle).

Pour cela, nous avons regardé si le type et le nombre des erreurs sont différents avant et après l'intervention pour chacun des groupes et s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement que d'autres un certain type d'erreur. Notre analyse montre que les trois groupes pédagogiques ont des résultats différents, mais aussi semblables.

A la question : « Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ? », on relève des différences entre les trois groupes. En effet, avant l'intervention, le groupe de la pédagogie de la découverte présente des types d'erreur : grammatical, lexical et d'interversion, alors que les groupes de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle présentent uniquement des types d'erreurs grammatical et lexical.

Après l'intervention, le groupe de pédagogie de la découverte et de pédagogie traditionnelle reproduite présentent un seul type d'erreur grammatical, alors que le groupe de pédagogie traditionnelle reproduite et de pédagogie traditionnelle manifestent les types d'erreur présents avant l'intervention : grammatical et lexical.

A la question « Quel est le nombre d'erreurs dans chacun des différents types, avant et après l'intervention ? », on note avant comme après l'intervention une ressemblance : les erreurs les plus nombreuses, pour tous les groupes, sont de type grammatical.

A cette ressemblance, s'ajoutent des différences. Dans les groupes de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle, l'erreur de type grammatical est une erreur fortement représentée après l'intervention, mais pour le groupe de la pédagogie de la découverte, même si les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses par rapport aux deux autres groupes, elles sont quasiment absentes après l'intervention.

A la question « Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ? », si on regarde après l'intervention, on voit apparaître des ressemblances entre les trois groupes. En effet, la forme verbale où les étudiants des trois groupes pédagogiques font des erreurs est **applaudissent**. Puis, la forme verbale **orient** conduit les deux groupes de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle à faire des erreurs. Cependant, si après l'intervention nous voyons

des ressemblances intergroupes, on peut également voir émerger des différences. En effet, chez les étudiants du groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, d'autres formes verbales persistent parmi les erreurs, c'est le cas de **prend** et **conduit**.

A la question « Comment expliquer ces erreurs ? », nous dirons que, pour une grande majorité, les étudiants font des erreurs de proximité induites par des éléments antéposés ou postposés : ils prennent, pour faire leur accord, l'élément le plus proche, soit avant soit après le verbe. On trouve également des erreurs de généralisation abusive des règles ou des erreurs psychologiques de type centripète où l'étudiant s'identifiant à l'histoire écrit à la première personne du singulier.

A la question « Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs ? », la comparaison des trois groupes avant et après l'intervention concernant la fréquence selon le type d'erreurs, le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical et les erreurs grammaticales qui résistent après l'intervention, montre que les étudiants du groupe de pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres groupes. Il semble donc que la pédagogie de la découverte ait davantage aidé les étudiants à réduire leurs erreurs au présent de l'indicatif dans l'apprentissage du français comme langue étrangère que les deux autres groupes.

Sachant toutefois que nous nous attendions à ce que les résultats de la pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle soient assez semblables, le fait qu'il en soit autrement nous interroge. On peut supposer que l'expérimentatrice a été, dans son intervention avec G2, plus traditionnelle que l'enseignant dans sa classe, les étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite faisant davantage d'erreurs que celui de la pédagogie traditionnelle. Néanmoins, le fait que les étudiants de la pédagogie traditionnelle fassent avant et après l'intervention autant d'erreurs voire même plus, nous invite à penser que la pédagogie traditionnelle semble avoir peu d'effet sur les erreurs commises par les étudiants. Ce qui n'est pas le cas pour la pédagogie traditionnelle reproduite et encore moins pour la pédagogie de la découverte.

Chapitre VIII

Les erreurs au futur simple de l'indicatif en fonction de la
pédagogie

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Une autre forme temporelle choisie sur laquelle porte notre recherche est le futur simple de l'indicatif. Le futur de l'indicatif appelé aussi futur simple a une valeur générale : Il permet en cela d'évoquer des actions ou des états qui vont se réaliser dans l'avenir. Il est alors souvent accompagné de marqueurs temporels, par exemple : **demain, la semaine prochaine** ou **dans un mois**, qui précisent la distance entre le fait à venir et le présent :

En persan, le futur de l'indicatif est utilisé dans des écrits officiels et administratifs ou parfois dans un écrit soutenu ; il se rencontre très rarement à l'oral et alors uniquement dans un contexte judiciaire ou dans les journaux télévisés. Ainsi, même si le futur de l'indicatif existe dans la langue persane, il est rarement utilisé dans la vie de tous les jours, c'est le présent de l'indicatif qui tient cette place, le futur de l'indicatif est réservé essentiellement aux contextes officiels.

Il sert d'une manière générale à exprimer :

- Une action ou un état qui va se réaliser dans l'avenir: "*La conférence aura lieu à 2 h. dans le grand amphithéâtre*" ou "*Le directeur ne sera pas présent à cette réunion.*"

En persan, s'il s'agit d'un contexte officiel, cette idée sera exprimée au futur de l'indicatif ; dans un contexte non-officiel, elle sera au présent de l'indicatif avec une valeur du futur que les autres éléments de la phrase ou de la situation permettront de comprendre.

Contexte officiel : "*کنفرانس، ساعت ۲ در آمفی تئاتر اصلی برگزار خواهد شد.*"

Contexte non-officiel : "*کنفرانس، ساعت ۲ در آمفی تئاتر اصلی برگزار می شود.*"

- Une demande atténuée par politesse : "*je vous demanderai une bienveillante attention*"

Cet emploi du futur ne se trouve pas en persan, le verbe s'exprime au présent de l'indicatif avec la valeur du temps présent même.

"*درخواست می کنم توجه خاص بفرمائید.*"

- L'éventualité, lorsque le verbe est **être** ou **avoir** : "On a sonné : ce sera le facteur" ou "Notre ami est absent : il aura encore sa migraine".

En persan, à la place de cette structure, on utilise le présent de l'indicatif avec la valeur du temps présent, accompagné d'une locution adverbiale : éventuellement, probablement, il se doit ...

"*زننگ زند، باید پستی باشد.*" / "*دوست ما غایب است، احتمالاً باز میگردنش عود کرده است.*"

- Un ordre poli : "*Tu lui montreras sa chambre.*"

En persan également, la valeur du futur pourrait servir à donner poliment un ordre, mais dans ce cas c'est le présent de l'indicatif avec la valeur du temps futur qui est employé.

"*اتاقش را به او نشان می دهی.*"

- L'empêchement d'un reproche ou d'une critique : *"Vous demanderez si j'étais au courant."*

De même en persan, le futur est ainsi employé, sauf que comme cet emploi est plutôt courant dans les contextes non-officiels, le verbe se présente au présent de l'indicatif, le présent qui porte la valeur du temps futur.

"حالا از من می پرسید که آیا در جریان بودم."

- Une menace : *"Je lui apprendrai à vouloir désobéir."*

En persan également, le futur sert à une menace, exprimée au présent de l'indicatif mais avec une valeur de futur.

"معنی نافرمانی را به او می فهمانم."

- Une supposition : *"Ils sont tous les deux très agressifs et très insolents : ils finiront par se battre."*

C'est aussi le cas en persan, avec un présent de l'indicatif à valeur de futur.

"هر دو تهاجمی و بد دهن هستند، آخر دست به گریبان می شوند."

- La colère mêlée au dégoût: *"Vous vous emparez de son bien, de son cœur et cette personne ne criera pas !"* ou *"Quoi ! Les gens se moqueront de mon enfant !"*

Cet usage du temps futur n'a pas lieu en persan ; le dégoût ou la colère d'un fait du présent s'exprime au présent de l'indicatif avec la valeur du présent même.

"دارائیش را می گیرید، قلبش را تصاحب می کنید، ولی این شخص صدایش در نمی آید." / "چه! مردم بچه من را مسخره می کنند."

- La vérité générale, surtout pour préciser que cette vérité est valable pour le présent, le passé et le futur : *"Il y aura toujours des gens très riches et des gens très pauvres."*

Cette valeur temporelle s'exprime avec le présent de l'indicatif portant la valeur du futur ou le futur de l'indicatif, selon que le contexte est non-officiel ou officiel.

Contexte officiel : *"انسان های خیلی ثروتمند و خیلی فقیر همیشه وجود خواهند داشت."*

Contexte non-officiel : *"انسان های خیلی ثروتمند و خیلی فقیر همیشه وجود دارند."*

- Un futur historique, évoquant un événement du passé : *"Plus tard, il écrira ses mémoires pour ses petits-enfants."*

Le futur historique, s'emploie de même manière en persan avec un présent de l'indicatif ayant valeur de futur.

"بعد ها، او خاطراتش را برای نوه هایش می نویسد."

- Une recommandation : *"Vous prendrez tous les matins votre médicament."*

Pour exprimer une recommandation, en persan, le présent de l'indicatif s'utilise avec la valeur du temps futur.

“هر روز صبح دارویتان را می خورید.”

- Une affirmation ou une réalité dont on veut restreindre la portée: " *Tu comprendras que je ne peux pas venir tous les jours.*"

En persan, pour restreindre la portée d'une affirmation ou une réalité, le présent de l'indicatif s'applique avec une valeur de futur.

En français, le futur de l'indicatif est utilisé à l'oral comme à l'écrit et soumis à des règles qui diffèrent de la forme verbale précédente du présent de l'indicatif. En effet, le verbe conjugué dans cette forme verbale se compose de deux parties : un radical et un morphème grammatical. Le radical indique le sens du verbe; le morphème grammatical, la personne, le nombre ainsi que le temps auquel le verbe est conjugué. Les morphèmes grammaticaux de tous les verbes de 1^e, 2^e ou 3^e groupes sont les mêmes : [-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont]. Quant au radical, il reste la forme entière de l'infinitif du verbe pour les verbes de 1^e et 2^e groupes : manger→ je **mangerai**, sortir→ nous **sortirons**, alors qu'il est différent pour le 3^e groupe : pouvoir→ je **pourrai**, tenir→ tu **tiendras**. Notons cependant que certains ont tendance à le conserver : prendre→ je **prendrai**, vendre→ tu **vendras**.

Le futur de l'indicatif est cependant source d'erreurs chez les apprenants de FLE et plus encore chez les étudiants iraniens apprenant le français comme langue étrangère. Il est donc intéressant de voir, comme nous l'avons fait pour le présent de l'indicatif, si le type et la fréquence des erreurs sont différents avant et après l'intervention pour chacun des groupes et s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement un certain type d'erreurs.

Nous examinerons donc pour chacun des trois groupes :

- a) Quels sont les types d'erreurs commis par les étudiants, avant et après l'intervention ;
- b) Quel est le nombre d'erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ;
- c) Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ;
- d) Comment expliquer ces erreurs;
- e) Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Présent de l'indicatif

Epreuve 2

Ecrivez les verbes entre parenthèse au futur de l'indicatif

افعال داخل پرانتز را به زمان آینده ساده صرف کنید .

Le grand voyage

Arya pense à son voyage.

- Maman je..... (Partir) très bientôt faire un long voyage.

- Ah bon ! Tu (Aller) où, dans quel pays ?

- Pas de pays précis, je (Faire) le tour du monde.

Oui, Arya a décidé, comme tous les grands voyageurs, il (Acheter) un sac et y..... (Mettre) tout ce qu'il faut dedans. Peut-être ses amis (Partir) -ils avec lui ; dans ce cas il (Prendre) la voiture de sa mère, sinon il (Voyager) seul, en avion. Il (Voir). Pour le moment, il rêve à son voyage autour du monde. Il en (Garder) de bons souvenirs.

Le texte intégral

Le grand voyage

Arya pense à son voyage

- Maman je partirai très bientôt faire un long voyage.

- Ah bon ! Tu iras où, dans quel pays ?

Oui, Arya a décidé, il fera comme tous les grands voyageurs. Il achètera un sac et y mettra tout ce qu'il faut dedans. Peut-être ses amis partiront-ils avec lui ; dans ce cas il prendra la voiture de sa mère, sinon il voyagera seul, en avion. Il verra. Pour le moment, il rêve à son voyage autour du monde. Il en gardera de bons souvenirs.

Catégorisation des erreurs

Nous retrouvons en grande partie la même catégorisation des erreurs que celle du chapitre précédent, à ceci près que les erreurs de type grammatical se révèlent plus diversifiées que pour le présent de l'indicatif.

Rappelons que la catégorisation des erreurs considère le radical et le morphème grammatical de manière indépendante, car nous supposons que le processus d'apprentissage qui se déroule chez l'apprenant l'amène à construire grammaticalement le radical, puis le morphème pour ne les réunir qu'en deuxième temps dans un seul mot. Donc un verbe conjugué comprend deux parties grammaticales dont chacune peut connaître des variations contraintes, en rapport avec la syntaxe, en ce qui concerne le nombre, la personne, le mode et

le temps. De fait, l'enseignement du français langue étrangère est fondé dans les méthodes d'apprentissage de langue sur la présentation des morphèmes grammaticaux séparément du radical. C'est pourquoi, avant de faire l'analyse des erreurs, nous nous sommes interrogée pour savoir s'il s'agissait vraiment de l'erreur lexicale, quoique le mot n'existe pas.

Soulignons le fait que nous faisons le choix de prendre l'approche qui consiste à distinguer les parties composantes des verbes dans la détermination du type d'erreurs ; c'est pourquoi, en cas de cooccurrence d'erreur sur le radical et le morphème grammatical, cette double erreur grammaticale est définie comme grammaticale, même si le résultat ressemble plutôt à un non mot.

Notre but n'est pas spécialement de catégoriser des erreurs, la catégorisation des erreurs nous aide à reconnaître la source de l'erreur afin de mieux analyser les erreurs. Autrement dit, nous analysons les erreurs en suivant le processus mental de l'apprenant qui, même s'il conduit à une erreur, est le produit de sa réflexion. Lorsqu'on a affaire à une réponse dont le radical ou/et le morphème grammatical est déformé et ne fait pas partie de la langue, nous nous demandons dans quelle mesure il faut aller à la recherche des raisons ou des arguments potentiels qui pourraient avoir dirigé l'apprenant vers cette réponse, et si les réponses données ne sont pas parfois seulement le fruit du hasard ou dues à un manque de connaissances. Tel est le cas des erreurs lexicales graves que nous avons dès lors décidé de ne pas analyser.

- L'erreur grammaticale

a) le radical est écrit de manière orthographique et l'erreur concerne seulement le morphème grammatical qui est remplacé par un autre morphème grammatical.

Ex. **partirai** → [partiras]

Ex. **prendra** → [prendrai]

Ex. **gardera** → [garde]

Ex. **partiront** → [partirent], [partiraient]

Ex. **mettra** → [mettrait]

b) le morphème est écrit de manière grammaticale et l'erreur concerne seulement le radical qui est remplacé par un autre radical ou par la forme infinitive du verbe.

Ex. **ferai** → [faisai]

Ex. **achètera** → [achetera].

c) l'erreur concerne aussi bien le radical que le morphème grammatical, ils sont remplacés par un autre ou par l'infinifit.

Ex. **achètera**→ [acheterai]

- **L'erreur lexicale** : production d'un radical non-existant ou/et d'un morphème grammatical non-existant, qui aboutit automatiquement à un non mot.

Ex. **ferai**→ [ferrai]

Ex. **achètera**→ [achetrera]

Ex. **partiront**→ [partirient]

Ex. **verra**→ [ver]

Remarque :

Certaines réponses qui sont des non mots ne sont pas catégorisées comme erreurs lexicales : lorsque les composantes de la réponse (radical et morphème grammatical) existent dans la langue, la réponse est codée comme erreur grammaticale.

Ex : Ex. **achètera**→ [achetera].

- **L'erreur sémantique** : une forme verbale qui existe dans la langue mais est non conforme à la consigne donnée.

Ex. **iras**→ [seras].

1. Pédagogie de la découverte

1.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G1

Nous relevons avant l'intervention (pré test) et après l'intervention (post-test) tous les verbes qui font l'objet d'une erreur et nous regardons à quel type d'erreur elle appartient (*cf.* Tableau 51).

Avant l'intervention

Les erreurs commises par les étudiants sont de différents types : grammatical, lexical et sémantique.

Dans les erreurs de type grammatical, les erreurs se trouvent soit sur le morphème grammatical, soit sur le radical et parfois sur les deux.

Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le morphème grammatical où celui-ci est remplacé par un autre : **partirai**→ [partiras], **prendra**→ [prendrai], **partiront**→ [partirent], **mettra**→ [mettrait].

Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le radical où celui-ci est remplacé par un autre ou par l'infinitif : **ferai**→ [faisai], **achètera**→ [achetera].

Les erreurs de type grammatical qui touchent aussi bien le radical que le morphème grammatical, ceux-ci étant remplacés par un autre ou par l'infinitif : **achètera**→ [acheterai].

Il apparaît également des erreurs de type lexical : **ferai**→ [ferrai], **achètera**→ [achetrera], **mettra**→ [mettera], **partiront**→ [partirient].

On relève aussi une erreur de type sémantique : **iras**→ [seras].

Après l'intervention

Sur les trois types d'erreur, deux d'entre eux persistent encore : les erreurs de type grammatical et lexical.

Concernant les erreurs de type grammatical, on note que si certaines disparaissent, comme les erreurs qui touchent à la fois le radical et le morphème grammatical, par contre les autres où l'erreur touche uniquement le morphème grammatical sont encore présentes après l'intervention : **partiront**→ [partiraient], **gardera**→ [garde], ainsi que celles où l'erreur touche uniquement le radical : **achètera**→ [achetera].

Comme avant l'intervention, on retrouve les erreurs de type lexical : **mettra**→ [mettera], **verra**→ [vera].

Tableau 51 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G1						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
partirai	partiras	Gram.				
iras	seras	Sém.				
ferai	faisai ferrai	Gram. Lex.				
achètera	achetrera acheterai achetera	Lex. Gram. Gram.		achetera	Gram.	
mettra	mettera mettrait	Lex. Gram.		mettera	Lex.	
partiront	partirent partirient	Gram. Lex.		partiraient	Gram.	
prendra	prendrai	Gram.				
verra				vera	Lex.	
gardera				garde	Gram.	

En résumé, pour le futur de l'indicatif, avant l'intervention, les erreurs sont de différents types : grammatical, lexical et sémantique. On remarque au sein de ces erreurs grammaticales des formes d'erreur différentes. En effet, l'erreur peut toucher uniquement le morphème grammatical, la terminaison renvoie alors au morphème grammatical d'un autre temps ou d'une autre personne que ce qui est demandé. Dans d'autres cas, c'est le radical qui est le centre de l'erreur, celui-ci n'étant pas écrit à la forme temporelle qui convient. Dans d'autre cas encore, c'est à la fois, le radical et le morphème grammatical qui sont affectés. Après l'intervention, malgré le maintien d'erreurs de type grammatical et lexical, plusieurs changements apparaissent : disparition de l'erreur de type sémantique et de celle où l'erreur de type grammatical touche à la fois le radical et le morphème grammatical.

Compte tenu de la diversité des erreurs dans les différents types relevés précédemment, nous allons voir, comme nous l'avons fait pour le présent de l'indicatif, quelle est leur fréquence d'apparition.

1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2

Avant l'intervention

Nous relevons combien de fois chacune des erreurs de chacun des types relevés précédemment apparaissent, avant et après l'intervention (cf. Tableau 52).

Avant l'intervention

Sur les 18 erreurs (12%) effectuées par les étudiants du G1, on note que les erreurs concernent 7 verbes sur 10. Ces erreurs sont inégalement représentées. En effet les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses (11), elles sont suivies des erreurs de type lexical (6) et des erreurs sémantiques qui sont très faiblement présentes (1).

Après l'intervention

Les 5 erreurs (3,3%) qui apparaissent après l'intervention, montrent que ce sont toujours les erreurs de type grammatical qui sont les plus nombreuses (3), alors que les erreurs lexicales le sont moins (2). Les sémantiques se révèlent, par contre, totalement absentes.

Tableau 52 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	11	3
Lexical	6	2
Sémantique	1	0
Total des erreurs	18	5
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, il apparaît que le type d'erreur le plus présent avant l'intervention est l'erreur de type grammatical. Elle est suivie de l'erreur de type lexical, puis sémantique. Après l'intervention, nous retrouvons la même configuration à ceci près que les erreurs de type sémantique ont disparu. Si on compare l'avant et l'après l'intervention, outre la disparition des erreurs de type sémantique, on remarque une diminution générale du nombre des erreurs. En effet, les erreurs de type grammatical passent de 11 à 3, les lexicales de 6 à 2.

Ainsi, comme nous l'avons remarqué pour le présent de l'indicatif, l'erreur de type grammatical reste celle qui semble faire le plus problème aux étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue étrangère, c'est pourquoi il nous paraît intéressant de voir quel sont les verbes qui les conduisent à faire des erreurs de ce type.

1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G1

Nous retenons uniquement les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical (cf. Tableau 51). Nous comptabilisons alors le nombre d'étudiants qui font ce type d'erreur avant et après l'intervention

Avant l'intervention

Sur 15 étudiants, 11 (73,3%) font des erreurs de type grammatical. Le verbe qui fait le plus problème aux étudiants (6) est : **achètera** → [achéterai], [achetera]. Les autres verbes, comme **partirai** → [partira], **ferai** → [faisai], **mettra** → [mettrait], **partiront** → [partirent], **prendra** → [prendrai], paraissent faire moins de problème, puisque un seul étudiant fait, sur chacun d'eux, une erreur (cf. Tableau 53).

Après l'intervention

Sur les 15 étudiants, on en trouve 3 (20%) qui font des erreurs de type grammatical. Seul un étudiant fait pour chacun d'entre eux, une erreur sur ces verbes : **achètera** → [achetera], **partiront** → [partiraient] et **gardera** → [garde] (cf. Tableau 53).

Tableau 53 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G1, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G1				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
partirai	partiras	1		
ferai	faisai	1		
achètera	acheterai	1	achetera	1
	achetera	5		
mettra	mettrait	1		
partiront	partirent	1	partiraient	1
prendra	prendrai	1		
gardera			garde	1
partirai	partiras	1		
Total des erreurs		11		3
Total des verbes à écrire		15		15

En résumé, avant l'intervention, la forme verbale qui fait le plus problème aux étudiants est **achètera**, alors que les formes verbales comme **partirai, ferai, mettra et prendra** posent moins de problème. Après l'intervention, des changements apparaissent : on relève la disparition de certaines formes verbales sur lesquelles les étudiants faisaient des erreurs : **partirai, ferai, mettra, prendra**. On note également la diminution du nombre d'étudiants sur la forme verbale **achètera**. En effet, alors que 6 étudiants faisaient une erreur sur cette forme elle est maintenant le fait d'un seul.

Au-delà de la disparition ou de la diminution des erreurs, nous notons l'apparition d'une nouvelle forme verbale sur laquelle un étudiant fait une erreur : **gardera**.

En synthèse, pour le groupe pédagogie de la découverte : avant l'intervention, les étudiants commettent, comme pour le présent de l'indicatif, différents types d'erreurs. Parmi celles-ci, les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses, les autres étant moins représentées. Après l'intervention, ce sont toujours les erreurs de type grammatical qui dominent, mais la comparaison entre avant et après l'intervention montre que certaines erreurs de type grammatical disparaissent et que d'autres diminuent, alors que de nouvelles apparaissent.

1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G1

Nous reprenons les formes verbales qui font problème aux étudiants avant et après l'intervention afin de voir ce qui les conduit à produire une forme verbale plutôt qu'une autre.

Avant l'intervention

Lorsque les étudiants remplacent un morphème grammatical ou le radical par un autre, on voit apparaître plusieurs caractéristiques d'erreurs. Certaines sont les mêmes que celles du présent de l'indicatif tandis que certaines nouvelles caractéristiques d'erreurs apparaissent avec le futur de l'indicatif.

- L'erreur de proximité induite par des éléments sous-posés

L'étudiant se servirait de l'élément qui se situe en dessous du verbe à conjuguer. En effet, il utiliserait le pronom personnel [tu] qui se trouve en dessous pour écrire le verbe. Ainsi ferait-il pour écrire le verbe partir : « - Maman je partirai très bientôt faire un long voyage

- Ah bon ! Tu iras où, dans quel pays ? », **partirai**→ [partiras].

- L'erreur de proximité induite par des éléments postposés

L'étudiant se servirait de l'élément proche [peut-être] qui commence une nouvelle phrase pour déterminer la valeur temporelle du verbe. [Peut-être] montre l'incertitude de l'action qui renvoie au conditionnel, ce serait la raison pour laquelle l'étudiant va écrire le verbe **mettre** à cette forme temporelle, " Il achètera un sac et y mettra tout ce qu'il faut dedans. Peut-être [...] avec lui. ", **mettra**→ [mettrait].

- L'erreur de recours au présent

A force de rencontrer la composante [-ent-ils] dans les inversions sujet-verbe, l'étudiant aurait recours au présent de l'indicatif dans son choix de morphème grammatical. On le voit dans « Peut-être ses amis partiront-ils avec lui », **partiront**→ [partirent (-ils)].

- L'erreur de généralisation d'une règle

Ici, l'erreur porte sur le radical. L'étudiant généraliserait la règle générale de conjugaison du futur de l'indicatif : l'infinitif + le morphème grammatical = la forme temporelle du futur de l'indicatif, Ex. acheter + a→ [achetera]. "Il achètera un sac [...]", **achètera**→ [il achetera].

- L'erreur d'assimilation

L'erreur porte, ici aussi, sur le radical. Par le rapprochement phonologique de deux formes verbales [je faisais] et [je ferai], l'étudiant assimilerait le radical [fer-] au radical de la forme verbale imparfait [fais-], "Pas de pays précis, je ferai le tour du monde.", **ferai**→ [je faisai].

On trouve aussi, comme pour le présent de l'indicatif, des caractéristiques plus psychologiques que linguistiques.

- L'erreur centripète induite par l'identification au héros

L'étudiant s'identifierait au héros du texte et, pour écrire le verbe, utiliserait la première personne du singulier [je] comme dans " [...] dans ce cas il prendra la voiture de sa mère.", **prendra**→ [je prendrai].

Après l'intervention

Certaines erreurs, présentes avant l'intervention, réapparaissent après l'intervention, comme [achetera]. Nous avons vu plus haut comment on peut expliquer cette erreur.

- L'erreur de proximité induite par l'élément antéposé

L'étudiant se servirait de l'élément proche situé avant le verbe, juste au commencement de la phrase, pour déterminer la valeur temporelle du verbe. Donc, pour l'étudiant, l'adverbe **peut-être** serait un indice exprimant l'éventualité de l'action, l'amenant à utiliser le conditionnel pour écrire le verbe **partir**, "Peut-être ses amis partiront-ils avec lui.", **partiront**→ [partiraient].

- L'erreur de proximité induite par reproduction du verbe antéposé

L'étudiant va conjuguer le verbe à conjuguer à la forme temporelle du verbe la plus proche. Dans le cas présent, il prendrait comme modèle [il rêve] qui est au présent de l'indicatif pour écrire le verbe de la phrase suivante "[...] il rêve à son voyage autour du monde. Il en gardera de bons souvenirs.", **gardera**→ [garde].

Concernant des erreurs lexicales et l'erreur sémantique rencontrées, il existe des cas pour lesquels d'autres explications sont possibles. Dans le cas d'**iras**→ [**seras**], nous voyons que le morphème grammatical est correctement choisi et l'erreur porte sur le radical du verbe ; cela pourrait être dû à la non-ressemblance du radical à sa forme d'infinitif qui demande un apprentissage basé sur la mémoire. Etant donné que les verbes : **aller**, **être** et **avoir** sont enseignés consécutivement dans la plupart des méthodes de l'apprentissage de FLE, les étudiants pourraient confondre dans la conjugaison les radicaux liés à ces verbes. De la même manière, on pourrait expliquer les erreurs **verra**→ [**vera**] et **ferai**→ [**ferrai**]. Et finalement dans le cas de **mettra**→ [**mettera**], nous pouvons faire un rapprochement avec les verbes du premier groupe se terminant en [-era].

Comme pour le présent de l'indicatif, nous retrouvons des étudiants qui avant l'intervention ont des difficultés à accorder le verbe avec son sujet lorsque celui-ci se trouve dans un texte et également à reconnaître la valeur temporelle du verbe en fonction du contexte. Car, selon le même principe, la conjugaison du futur de l'indicatif s'enseigne en dehors d'un contexte ; cela, semble-t-il, peut conduire les apprenants à faire des erreurs. Alors qu'il en est tout autrement lorsqu'on examine ce qui se passe après l'intervention dans la pédagogie de la découverte. En effet, on peut voir que les erreurs diminuent ou disparaissent.

2. Pédagogie traditionnelle reproduite

2.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2

Nous relevons toutes les erreurs que commettent les étudiants avant et après l'intervention.

Avant l'intervention

On ne trouve deux types d'erreurs : grammaticale et lexicale (cf. Tableau 54). Dans les erreurs de type grammatical, comme nous l'avons vu précédemment pour la pédagogie de la découverte, l'erreur touche soit le morphème grammatical, soit le radical, soit les deux à la fois.

a) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **partiront**→ [partent], **iras**→ [irai], **partirai**→ [pars], **mettra**→ [met], **prendra**→ [prend], **voyagera**→ [voyage], **gardera**→ [garde].

b) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le radical qui est remplacé par un autre : **iras**→ [vas], **achètera**→ [achetera], **mettra**→ [mettrea], **prendra**→ [prendrea].

c) Les erreurs de type grammatical qui touchent aussi bien le radical que le morphème grammatical, ceux-ci étant remplacés par un autre : **verra**→ [voit], **ferai**→ [fais].

Les erreurs de type lexical avec production d'un non mot : **achètera**→ [achete], **verra**→ [vera].

On note sur certaines formes verbales des non-réponses sur les verbes : **mettre** et **prendre**.

Après l'intervention

Les différents types d'erreur, grammatical et lexical, persistent après l'intervention. Au sein des erreurs de type grammatical on trouve des erreurs qui touchent uniquement le morphème grammatical : **partirai**→ [partiras], [partira], ou qui touchent uniquement le radical **achètera**→ [achetera]. Les erreurs qui touchent les deux à la fois ont, par contre, disparu.

Erreurs de type lexical : **ferai**→ [ferrai].

Les non-réponses présentes avant l'intervention ont maintenant disparu.

Tableau 54 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G2						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
partirai	pars	Gram.		partiras partira	Gram. Gram.	
iras	irai vas	Gram. Gram.				
ferai	fais	Gram.		ferrai	Lex.	
achètera	achetera achete	Gram. Lex.		achetera	Gram.	
mettra	mettre met	Gram. Gram.	*			
partiront	partent	Gram.				
prendra	prendrea prend	Gram. Gram.	*			
voyagera	voyage	Gram.				
verra	vera voit	Lex. Gram.				
gardera	garde	Gram.				

En résumé, dans ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, on note avant l'intervention deux types d'erreurs : grammatical et lexical. Parmi les erreurs de type grammatical on trouve, avant l'intervention, les mêmes caractéristiques que celles rencontrées dans le groupe précédent, à savoir les erreurs qui portent soit uniquement sur le morphème grammatical, soit uniquement sur le radical, soit sur les deux à la fois. Apparaissent également des erreurs de type lexical. A ces erreurs viennent s'ajouter des non-réponses. On note cependant une différence par rapport au groupe précédent. En effet, on voit émerger dans ce groupe des erreurs de type grammatical portant sur la conservation du radical à l'infinitif,

alors que ce type d'erreurs n'apparaît pas dans le groupe pédagogie de la découverte. Après l'intervention, les erreurs de type grammatical restent toujours présentes avec néanmoins une disparition des erreurs touchant à la fois le morphème lexical et le radical, ainsi que celui où le radical à l'infinitif est conservé. Sont présentes également les erreurs de type lexical. On note par contre la disparition des non-réponses.

Voyons maintenant, dans les différents types relevés précédemment, quelle est leur fréquence d'apparition.

2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 2 du G2

Avant l'intervention

Sur les 30 erreurs (20%), les erreurs sont inégalement réparties entre les types grammatical et lexical. Les plus nombreuses sont les erreurs de type grammatical (25) suivies des erreurs de type lexical (5) (cf. Tableau 55).

Après l'intervention

Une diminution des erreurs est manifeste : de 30 à 7 (4,6%). Cependant, sur les 7 erreurs commises après l'intervention, les erreurs de type grammatical dominent. Elles sont au nombre de 6, alors que l'erreur lexicale est le fait d'un seul étudiant (cf. Tableau 55).

Tableau 55 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	25	6
Lexical	5	1
Total des erreurs	30	7
Non-réponse	3	0
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, ce groupe pédagogie traditionnelle reproduite montre qu'avant l'intervention les erreurs sont nombreuses et de type grammatical et lexical. Parmi celles-ci ce

sont les erreurs de type grammatical qui sont les plus présentes, alors que ce n'est pas le cas des erreurs lexicales. Après l'intervention, même si le nombre d'erreurs diminue considérablement, nous retrouvons la même configuration, avec une prédominance des erreurs de type grammatical sur les autres. Par contre, les cas de non-réponses présentes avant l'intervention disparaissent après l'intervention.

La question est d'identifier maintenant, pour ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical.

2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G2

Avant l'intervention

La forme verbale sur laquelle les étudiants (11) font le plus d'erreurs, est **achètera**→ [achetera]. Elle est suivie de la forme verbale **iras**→ [irai], sur laquelle moins d'étudiants (4) font des erreurs. S'ajoutent à la précédente la forme verbale **mettra**→ [mettre] et [met], **prendra**→ [prendre] et [prend], là où les étudiants sont moins nombreux (2) à faire des erreurs. Les formes verbales suivantes sont encore moins nombreuses: **partirai**→ [pars], **ferai**→ [fais], **mettra**→ [met], **partiront**→ [partent], **voyagera**→ [voyage], **verra**→ [voit] et **gardera**→ [garde], où seul un étudiant fait une erreur (cf. Tableau 56).

Après l'intervention

On note que, sur les 10 formes verbales rencontrées comme erreur grammaticale avant l'intervention, on en retrouve 2 après l'intervention, les autres ayant disparu. Sur les formes verbales restantes, celle où les étudiants (4) sont nombreux à faire des erreurs est **achètera**→ [achetera]. Celle où ils le sont moins, c'est **partirai**→ [partiras] ou [partira] (cf. Tableau 56).

Tableau 56 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G3				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
partirai	pars	1	partiras partira	1 1
iras	irai vas	1 3		
ferai	fais	1		
achètera	achetera	11	achetera	4
mettra	mettrea met	1 1		
partiront	partent	1		
prendra	prend prendrea	1 1		
voyagera	voyage	1		
verra	voit	1		
gardera	garde	1		
Total des erreurs		25		6
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, on remarque pour le groupe pédagogie traditionnelle reproduite que les étudiants sont avant l'intervention nombreux à faire des erreurs de type grammatical (25). On remarque également que la forme verbale sur laquelle les étudiants sont nombreux à faire ces erreurs est **achètera** et de façon moindre **iras**. Après l'intervention, les étudiants sont beaucoup moins nombreux à faire des erreurs (6). Cependant, si deux étudiants seulement font des erreurs sur la forme verbale **partirai**, il apparaît que la forme verbale **achètera** est, comme avant l'intervention, celle sur laquelle les étudiants sont plus nombreux à faire des erreurs.

En synthèse, ce groupe de pédagogie traditionnelle reproduite révèle deux types d'erreurs : grammatical et lexical et ceci aussi bien avant qu'après l'intervention. On note également qu'entre les deux moments les erreurs de type grammatical et lexical diminuent. Pour ce qui est des erreurs de type grammatical, on peut voir qu'avant l'intervention les formes verbales concernées sont nombreuses alors qu'elles diminuent après l'intervention. Cependant, certaines formes verbales plus que d'autres font problème aux étudiant, c'est **achètera**, où l'on trouve avant l'intervention, 11 étudiants et 4 après l'intervention qui font des erreurs sur celle-ci.

2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G3

Compte tenu que les erreurs suivantes : **partirai**→ [partiras], **achètera**→ [achetera] et **gardera**→ [garde], ont déjà été commentées (cf. 1.4), nous nous bornerons à l'explication des nouvelles erreurs.

Avant l'intervention

On peut voir émerger les mêmes caractéristiques d'erreurs que dans le chapitre précédent, mais également des nouvelles.

Lorsque l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre, la caractéristique se fonde sur la langue. Ainsi, on peut voir apparaître des erreurs qui peuvent être considérées de la façon suivante :

- L'erreur de proximité induite par un élément antéposé

L'étudiant se servirait de l'élément qui se situe avant le verbe à conjuguer. Il va reprendre le morphème grammatical du verbe précédent [ai] de **partirai** pour écrire le verbe sans se soucier de faire l'accord avec le pronom personnel auquel il se rapporte. "- Maman je partirai très bientôt faire un long voyage. - Ah bon ! Tu iras où, dans quel pays ? ", **iras**→ [irai].

- L'erreur induite par l'indice temporel du futur immédiat

L'indice temporel [bientôt] du futur immédiat, présent dans la phrase amènerait l'étudiant à mettre le verbe au présent de l'indicatif. Il se sert de cet indice pour montrer la réalisation de l'action dans un futur très proche. Ainsi il écrit le verbe au futur immédiat pour " Maman je partirai très bientôt faire un long voyage.", **partirai**→ [pars].

- L'erreur induite par référence au présent de l'indicatif

Lorsque l'étudiant ne trouve pas facilement un indice temporel dans la phrase, il ferait appel au présent de l'indicatif pour écrire le verbe : "- Ah bon ! Tu iras où, dans quel pays?", **iras**→ [vas]. Il en est de même pour : "Pas de pays précis, je ferai le tour du monde.", **ferai**→ [fais] ; "Il achètera un sac et y mettra tout ce qu'il faut dedans.", **mettra**→ [met] ; "Peut-être ses amis partiront-ils avec

lui [...]", **partiront**→ [partent] ; "[...] dans ce cas il prendra la voiture de sa mère [...]", **prendra**→ [prend] ; "[...sinon il voyagera seul, en avion. ", **voyagera**→ [voyage] ; "Il verra.", **verra**→ [voit].

D'autres caractéristiques apparaissent liées au sujet scripteur et non pas à l'objet langue.

- L'erreur de conservation ou généralisation d'une règle

Dans ce cas l'étudiant, par peur de tout perdre ou par généralisation de la règle de conjugaison (infinitif+ morphème grammatical), conserverait l'infinitif et rajouterait le morphème grammatical [-a]. On peut le voir dans " Il [...] y mettra tout ce qu'il faut dedans." [mettre] à l'infinitif, plus rajout de [-a], **mettra**→ [mettrea]. De même dans le cas de "[...] dans ce cas il prendra la voiture de sa mère [...]", **prendra**→ [il prendrea].

- L'erreur centripète induite par l'identification au héros

L'étudiant s'identifierait au héros et, pour écrire le verbe, utiliserait la première personne du singulier [je] comme dans " - Ah bon ! Tu iras où, dans quel pays ?", **iras**→ [j'irai].

Après l'intervention

Comme avant l'intervention, on retrouve des erreurs de type grammatical où l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre. Ainsi on peut voir apparaître des erreurs qui peuvent être considérées de la façon suivante :

- L'erreur de proximité induite par un élément antéposé

L'étudiant se servirait du premier élément de la phrase en tant que le sujet du verbe. Ainsi dans la phrase " - Maman je partirai très bientôt faire un long voyage.", l'étudiant utilise le nom commun [Maman], pour écrire le verbe : **je partirai**→ [partira], laissant de ce fait de côté le pronom personnel [je] sujet du verbe.

Parmi des erreurs lexicales de ce groupe, on note des erreurs auxquelles on a été également confronté dans le groupe précédent : **verra**→ [vera] et **ferai**→ [ferrai]. Cela nous conforte à penser que pour ces erreurs il y a des explications et qu'elles ne doivent pas être classées en tant que des réponses données au hasard. Pour **achètera**→ [achete], à part un recours au présent de l'indicatif, qui souligne une sorte de simplification de conjugaison,

l'étudiant supprime le [-r] de l'infinitif comme c'est le cas de la majorité des verbes du premier groupe pour arriver à la réponse.

Comme pour le groupe pédagogie de la découverte, on voit que les étudiants ont, avant l'intervention, des difficultés à mettre les verbes à la forme verbale demandée lorsque ceux-ci sont consignés dans un texte. De la même façon, on note, comme pour le groupe précédent, une baisse sensible des erreurs après l'intervention. Cependant la présence de certaines erreurs laisse penser que la pédagogie traditionnelle reproduite mise en place n'arrive pas à endiguer les problèmes que rencontrent les étudiants iraniens apprenant de FLE. En effet, le fait de donner la règle grammaticale au départ, en demandant aux étudiants de la mettre en application semble engendrer des erreurs que l'on ne rencontre pas dans la pédagogie de la découverte.

3. pédagogie traditionnelle

3.1. Types d'erreurs commises avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3

Comme pour les deux groupes précédents, nous regardons quels sont les types d'erreur qui apparaissent (*cf.* Tableau 57).

Avant l'intervention

Il apparaît différentes erreurs de type grammatical, comme pour les groupes précédents :

a) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **achètera**→ [achéte], **mettra**→ [met], **partiront**→ [partent] ou [partirent] ou [partiont], **prendra**→ [prend], **voyagera**→ [voyage], **verra**→ [verras], **gardera**→ [garde].

b) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le radical qui est remplacé par un autre ou par l'infinitif : **ferai**→ [fais], **achètera**→ [achetera].

A ces erreurs de type grammatical, s'ajoutent des erreurs de type lexical : **iras**→ [irras], **ferai**→ [faurai] ou [ferrai], et **verra**→ [vera] ou [voi].

Après l'intervention

Certaines erreurs de type grammatical présentes avant l'intervention disparaissent alors que d'autres restent constantes et que d'autres encore apparaissent.

a) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : une erreur constante **partiront**→ [partont]. Nouvelle erreur **partiront**→ [partiont].

b) Les erreurs de type grammatical qui touchent uniquement le radical qui est remplacé par un autre : une erreur constante, **achètera**→ [achetera].

Les autres erreurs n'apparaissent plus après l'intervention.

De la même façon, en ce qui concerne les erreurs de type lexical, certaines disparaissent après l'intervention, alors que d'autres restent constantes et que d'autres apparaissent : des erreurs constantes, **iras**→ [irras], **ferai**→ [faurai] ou [ferrai]. Une nouvelle erreur apparaît : **achètera**→ [achetra].

Tableau 57 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G2						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
iras	irras	Lex.		irras	Lex.	
ferai	faurai	Lex.		faurai	Lex.	
	ferrai	Lex.		ferrai	Lex.	
	fais	Gram.				
achètera	achetera	Gram.		achetera	Gram.	
	achète	Gram.		achetra	Lex.	
mettra	met	Gram.	*			
partiront	partiont	Gram.		partiont	Gram.	
	partent	Gram.		partont	Gram.	
	partirent	Gram.				
prendra	prend	Gram.				
voyagera	voyage	Gram.				
verra	vera	Lex.				
	voi	Lex.				
	verras	Gram.				
gardera	garde	Gram.				

En résumé, pour ce groupe pédagogie traditionnelle, on note avant l'intervention deux types d'erreur : grammatical et lexical. Ces erreurs de type grammatical touchent, comme

pour la pédagogie traditionnelle reproduite, soit le morphème grammatical soit le radical. A côté de ces erreurs, on trouve également des erreurs de type lexical. Après l'intervention, les erreurs de type grammatical et lexical diminuent, mais quelques-unes d'entre elles demeurent, alors que d'autres disparaissent et que de nouvelles apparaissent.

Nous nous intéressons maintenant à la fréquence des erreurs dans chacun des types relevés.

3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3

Avant l'intervention

On relève 23 erreurs soit (15,3%). Parmi ces 23 erreurs, ce sont les erreurs de type grammatical qui sont les plus nombreuses (17), puis les erreurs de type lexical (6). On note également la présence d'une non-réponse.

Après l'intervention

Une baisse des erreurs est visible entre les deux moments, passant de 23 à 15 (10%) Cependant certaines de ces erreurs persistent, et ce sont les erreurs de type grammatical qui dominant (10) alors que les erreurs de type lexical viennent ensuite (5). On relève la disparition des non-réponses (cf. Tableau 58).

Tableau 58 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 2 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	17	10
Lexical	6	5
Total des erreurs	23	15
Non-réponse	1	0
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, ce groupe de pédagogie traditionnelle révèle que les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses avant comme après l'intervention, même si ces types d'erreurs ont tendance à diminuer au deuxième moment. En ce qui concerne les erreurs de type lexical, la diminution entre avant et après n'est pas manifeste, les erreurs étant en effet aussi nombreuses avant qu'après l'intervention.

Il est intéressant d'identifier, pour ce groupe pédagogie traditionnelle, quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical.

3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après intervention à l'épreuve 2 du G3

Avant l'intervention

C'est la forme verbale **achètera**→ [achetera] ou [achète] sur lequel les étudiants sont les plus nombreux (8) à faire des erreurs. De façon moindre, on trouve **partiront**→ [partiont], [partent] ou [partirent] avec 3 étudiants. On trouve également un étudiant qui fait une erreur sur **mettra**→ [met]. Un seul étudiant fait une erreur sur chacune des formes verbales suivantes : **ferai**→ [fais], **prendra**→ [prend], **voyagera**→ [voyage], **verra**→ [verras] et **gardera**→ [garde].

Après l'intervention

Si certaines formes verbales ne font plus problème aux étudiants, celles-ci ayant disparu au deuxième moment, d'autres paraissent toujours engendrer des difficultés. En effet, la plus fréquente (8) est la forme verbale : **achètera**→ [achetera]. Vient ensuite, mais de façon moindre (2), la forme: **partiront**→ [partiont], [partont] (cf. Tableau 59).

Tableau 59 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical au G3, au pré test et au post-test

Epreuve 2 du G3				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
achètera	achetera	7	achetera	8
	achète	1		
partiront	partiont	1	partiont	1
	partent	1		
	partirent	1	partont	1
ferai	fais	1		
mettra	met	1		
prendra	prend	1		
voyagera	voyage	1		
verra	verras	1		
gardera	garde	1		
Total des erreurs		17		10
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, avant l'intervention, on remarque, parmi les 17 formes erronées, que celle qui suscite le plus d'erreurs est **achètera**. Ce même cas de figure apparaît après l'intervention. En effet, les étudiants sont les plus nombreux à faire des erreurs sur cette même forme verbale. On note également qu'ils sont aussi nombreux avant comme après l'intervention à faire des erreurs sur cette forme. La deuxième forme verbale qui fait problème et que l'on retrouve avant comme après l'intervention, est **partiront**. Par contre, si les six autres formes verbales conduisent les étudiants à faire des erreurs avant l'intervention, cela n'est pas le cas après l'intervention, ces formes verbales ayant alors disparu.

En synthèse, dans ce groupe pédagogie traditionnelle, on constate que les erreurs de type grammatical et lexical sont présentes avant comme après l'intervention. Il est à remarquer également que ces erreurs de type grammatical et lexical diminuent après l'intervention. Cependant des erreurs, qu'elles soient de type grammatical ou lexical, persistent après l'intervention, certaines formes verbales faisant davantage problème aux étudiants que d'autres, comme c'est le cas de **achètera** sur laquelle un nombre important d'étudiants font des erreurs.

3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 2 du G3

Avant l'intervention

Compte tenu que l'on retrouve ici des erreurs qui sont apparues dans les deux groupes précédents et qui ont fait l'objet d'une explication, comme : **achètera**→ [achetera], **ferai**→ [fais], **mettra**→ [met], **partiront**→ [partirent], **prendra**→ [prend], **voyagera**→ [voyage], **gardera**→ [garde], nous ne commenterons que les nouvelles, soit : **achètera**→ [achète], **partiront**→ [partent], [partirent], [partiont] ou [partont], **verra**→ [verras].

Avant l'intervention

Lorsque l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre, on voit émerger les mêmes caractéristiques d'erreurs rencontrées dans les deux groupes précédents, mais en apparaître aussi de nouvelles.

Des erreurs peuvent s'expliquer en prenant en compte les aspects linguistiques de la langue.

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à un autre

Vu le manque l'indice temporel, l'étudiant utilise la forme temporelle qu'il connaît le mieux, le présent de l'indicatif, l'assimilant à autre forme verbale, "Il achètera un sac et y mettra tout ce qu'il faut dedans.", **achètera**→ [il achète].

- L'erreur de transformation du radical en celui d'une autre forme verbale

Dans ce cas, l'étudiant transformerait le radical en lui donnant la forme verbale du présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier. A la place du radical **partir** ce sera [part]. Il va donc écrire le verbe à partir du radical qu'il s'est donné [part-] et rajouter [-ont] dans la phrase « Peut-être ses amis partiront-ils avec lui. », **partiront**→ [partont].

- L'erreur de généralisation orale

L'étudiant fait ici, semble-t-il, appel à l'oral. En effet, il utiliserait le pronom personnel [tu] qu'il a l'habitude d'utiliser à l'oral lorsqu'il s'adresse à quelqu'un. Passant ainsi de l'oral à

l'écrit, il va mettre le verbe à la deuxième personne du singulier dans la phrase "Il verra.", **verra**→ [tu verras].

Des erreurs autres que linguistiques sont également présentes et peuvent s'expliquer par l'aspect psychologique, comme nous l'avons vu dans les groupes précédents.

- L'erreur de conservation ou généralisation d'une règle

Dans ce cas l'étudiant, par crainte de tout perdre ou par généralisation de la règle de conjugaison (infinitif+ morphème grammatical), conserverait l'infinitif et rajouterait le morphème grammatical [-a]. On peut le voir dans " Il [...] y mettra tout ce qu'il faut dedans." [mettre] à l'infinitif, plus rajout de [-a], **mettra**→ [mettrea].

Après l'intervention

Les erreurs qui apparaissent ici ont été, soit expliquées dans les groupes précédent : **achètera**→ [achetera], soit expliquées avant l'intervention : **partiront**→ [partont].

Précisons la présence des erreurs lexicales commentées précédemment, encore une autre fois dans le groupe de pédagogie traditionnelle. Etant donné que ce groupe suivait des manuels proposant une approche différent des deux groupes précédents, ce genre d'erreur nous laisse penser qu'il peut être imputé à des facteurs didactiques, **verra**→ [vera] et **ferai**→ [ferrai] et nous y ajoutons : **iras**→ [irras] confondu avec le radical du verbe [voir], qui double en [r] comme [tu verras]. On note aussi des erreurs lexicales d'origine phonologique. La langue française dispose de sons inconnus pour les persanophones, dont la prononciation exige un effort supplémentaire dans l'apprentissage de cette langue. Comme exemple nous pouvons citer : /œ/, /y/, /ə/, /ɲ/, /ã/, /ẽ/, /õ/, /õ/, /w/ et /ɥ/. Remarquons que l'étudiant a, par défaut, régulièrement recours au son le plus proche existant dans sa langue source. Par conséquent, des traces d'écrit pourraient être laissées, comme dans ferai→ [faurai], le son /o/ est produit au lieu de /ə/. Par ailleurs, le retrait de [e] dans l'erreur suivante : achètera→ [achetra] serait dû au fait que cette lettre ne se prononce pas à l'oral /aʃɛtɛʁa/ ; concernant l'omission de l'accent, on suppose que l'étudiant commet une erreur de conservation dû à l'absence d'accent dans la forme infinitive du verbe.

Comme pour le présent de l'indicatif, l'analyse groupe par groupe révèle que les étudiants font surtout des erreurs de type grammatical, même si on trouve des erreurs de type lexical et sémantique. Par ailleurs, compte tenu que ces erreurs diminuent ou disparaissent dans chacun des groupes, il est intéressant de regarder, comme pour le présent de l'indicatif, quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs commises par les étudiants.

4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 2

Les erreurs de type grammatical et lexical sont le fait des trois groupes pédagogiques. Regardons maintenant, au futur de l'indicatif, si les étudiants de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que ceux des deux autres types de pédagogie : traditionnelle reproduite et traditionnelle.

4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 2, avant et après intervention aux trois groupes

Regardons l'évolution des erreurs dans chacun des groupes avant et après l'intervention (cf. Tableau 60).

- Pour la pédagogie de la découverte, il apparaît une baisse des erreurs entre les deux moments, 12% contre 3,3%.
- Pour la pédagogie traditionnelle reproduite, on note également une baisse. Les erreurs sont avant l'intervention de 20%, alors qu'après on en relève 4,6%.
- Pour la pédagogie traditionnelle, on relève également une diminution des erreurs entre les deux moments, 15,3 contre 10%.

On remarque donc que c'est la pédagogie traditionnelle reproduite qui montre plus que les autres, une baisse des erreurs entre les deux moments. Elle est suivie de très près par la pédagogie de la découverte et de plus loin par la pédagogie traditionnelle. Toutefois, même si la progression des étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite est plus remarquable que les deux autres, le niveau de départ de ces étudiants au pré test était bien inférieur que des deux autres groupes dans cette épreuve et permettait donc plus de progrès.

Comparons maintenant uniquement le nombre d'erreurs après l'intervention. Comme précédemment, on note que, pour la pédagogie de la découverte, les erreurs sont moins

nombreuses (3,3%) que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (4,6%) et de même que ceux de la pédagogie traditionnelle (10%).

Tableau 60 : Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 2, avant et après l'intervention aux trois groupes

Type	Epreuve 2					
	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Grammatical	11	3	24	6	17	10
Lexical	6	2	6	1	6	5
Sémantique	1	0	0	0	0	0
Total des erreurs	18	5	30	7	23	15
Total des verbes à écrire	150	150	150	150	150	150
Pourcentage des erreurs	12	3,3	20	4,6	15,3	10
Différence des pourcentages	8,7		15,4		5,3	

En résumé, il apparaît que ce sont les étudiants de la pédagogie de la découverte qui font le moins d'erreurs après l'intervention, suivis de près des étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite. Par contre, ceux de la pédagogie traditionnelle ont un nombre d'erreurs beaucoup plus élevé. Il semble donc que, bien que deuxième en termes de progression dans cette épreuve, la pédagogie de la découverte aide les étudiants à faire moins d'erreurs au futur de l'indicatif.

Nous vérifions également si cet effet de la pédagogie de la découverte apparaît lorsqu'on regarde le nombre d'étudiants qui font, dans les différentes formes pédagogiques, des erreurs de type grammatical.

4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 2, avant et après intervention aux trois groupes

Nous reportons seulement le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical. Examinons, avant l'intervention, les étudiants de la pédagogie de la découverte et comparons-les avec ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle.

On constate qu'ils sont moins nombreux (11) que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (24) et aussi moins que ceux de la pédagogie traditionnelle (17).

Examinons maintenant, après l'intervention, les étudiants de la pédagogie de la découverte et comparons-les avec ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle.

On voit qu'ils sont moins nombreux dans la pédagogie de la découverte (3) que dans la pédagogie traditionnelle reproduite (6) et aussi de la pédagogie traditionnelle (10) (cf. Tableau 61).

Tableau 61 : Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 2, avant et après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 2						
Erreur grammatical	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Total des erreurs	11	3	24	6	17	10
Total des verbes à écrire	150	150	150	150	150	150
Pourcentage des erreurs	7,3	2	16	4	11,3	6,6
Différence des pourcentages	5,3		12		4,7	

En résumé, même si avant l'intervention le nombre d'étudiants diffère dans chacun des groupes, il est à noter qu'il est dans chacun d'eux, supérieur à 10. Après l'intervention, on relève que, quelle que soit la forme pédagogique mise en place, une diminution du nombre d'étudiants faisant des erreurs est manifeste. Cependant, la baisse est fortement sensible pour les étudiants de la pédagogie de la découverte, moyennement sensible pour ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite et peu sensible pour la pédagogie traditionnelle. On peut donc penser que la pédagogique de la découverte paraît mieux aider les étudiants à aborder le futur de l'indicatif.

Regardons si cette prédominance de la pédagogie de la découverte sur les deux autres types de pédagogie se voit au niveau des erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention.

4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 2

Sur les 10 verbes présents dans le texte, on relève que les formes verbales qui résistent sont soit communes aux trois groupes comme **achètera**. Ou bien communes à deux,

pédagogie de la découverte et traditionnelle, **partiront**. Ou spécifiques à un seul groupe, pédagogie de la découverte : **gardera** ; pédagogie traditionnelle reproduite : **partirai**.

On note également que ces erreurs se distribuent de façon inégale entre les trois groupes. En effet, alors que les étudiants de la pédagogie de la découverte font des erreurs sur trois formes verbales [**achètera**, **partiront** et **gardera**], les étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite en font sur deux [**partirai** et **achètera**], comme ceux de la pédagogie traditionnelle [**achètera** et **partiront**] (cf. Tableau 62).

Tableau 62 : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 2				
Erreur grammatical	Post-test			
		G1	G2	G3
Verbes erronés	partirai →		partiras partira	
	achètera →	achetera	achetera	achetera
	partiront →	partiraient		partiont partont
	gardera →	garde		

En résumé, il apparaît que le nombre de formes verbales qui résistent après l'intervention ne permet pas de dégager de façon claire la forme pédagogique la plus efficace pour le futur de l'indicatif. On peut toutefois dire que le problème semble ici concerner moins la forme pédagogique que les formes verbales. En effet, il apparaît que certaines formes verbales résistent à ces formes pédagogiques puisque nous les retrouvons soit dans les trois groupes comme : **achètera** ou dans deux comme : **partiront**.

Conclusion-discussion

Nous nous sommes demandé si les étudiants du groupe de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres groupes.

Pour cela nous avons regardé si le type et le nombre des erreurs sont différents avant et après l'intervention pour chacun des groupes pédagogiques et s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement que d'autres un certain type d'erreur. Notre analyse montre que les trois groupes pédagogiques ont, comme pour le présent de l'indicatif, des résultats à la fois différents et semblables.

A la question : Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ? On relève que les trois groupes pédagogiques montrent des différences. En effet, alors que le groupe pédagogie de la découverte présente une diversité des types d'erreurs avant l'intervention (grammaticale, lexicale et sémantique), celui de la pédagogie traditionnelle reproduite et de la pédagogie traditionnelle ont des types plus restreints (grammatical et lexical). Après l'intervention, on note par contre des ressemblances. En effet, pour les groupes pédagogie de la découverte, traditionnelle reproduite et traditionnelle, on trouve deux types d'erreur : grammaticale et lexical.

A la question : Quelle est la fréquence des erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ? On note avant comme après l'intervention, dans les différents groupes, des ressemblances. En effet, dans la pédagogie de la découverte, traditionnelle reproduite et traditionnelle, les erreurs les plus nombreuses sont les erreurs de type grammatical. On note également des différences, à savoir que l'erreur de type grammaticale est moins présente dans le groupe pédagogie de la découverte que dans les deux autres groupes. Après l'intervention, il en est de même.

A la question : Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical après l'intervention ? Si on regarde après l'intervention, on voit apparaître des ressemblances entre les trois groupes. En effet, les verbes où les étudiants sont les plus nombreux à faire des erreurs est **achètera**, puis **partiront**.

A la question : Comment expliquer ces erreurs ? Nous trouvons, selon les groupes pédagogiques considérés, des erreurs dont les aspects sont d'ordre linguistique : la majorité des étudiants font des erreurs de proximité induites par des éléments antéposés ou postposés. On relève également des erreurs d'assimilation à une autre forme verbale ou des erreurs de conservation ou de généralisation. A ces aspects linguistiques s'ajoutent des erreurs qui

relèvent davantage des aspects psychologiques où, par exemple, l'étudiant s'identifie à l'histoire, écrivant alors à la première personne du singulier.

A la question : Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs ? , la comparaison des trois groupes avant et après l'intervention, concernant la fréquence des types d'erreurs, révèle que les étudiants de la pédagogie de la découverte sont moins nombreux à faire des erreurs que les deux autres groupes. Pourtant la progression est plus importante pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite. Ainsi, si le nombre d'étudiants de la pédagogie de la découverte est moins grand (3) à faire des erreurs que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (6) et ceux de la pédagogie traditionnelle (10), on peut supposer que la pédagogie de la découverte tend à aider les étudiants à progresser. Cependant le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention, compte tenu qu'il y a presque autant d'erreurs dans chacun des groupes, ne permet pas de conclure de façon claire sur le fait que la pédagogie de la découverte ait davantage aidé les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs au futur de l'indicatif. Si on ne peut donc pas conclure aussi clairement que l'on a pu le faire pour le présent de l'indicatif, on peut penser que le matériel choisi, les verbes, a fait problème aux étudiants. En effet, le fait de devoir accorder au temps demandé des verbes du premier, deuxième ou troisième groupe, le fait également de devoir accorder des verbes réguliers et irréguliers entraîne, nous semble-t-il, chez les étudiants qui ne maîtrisent pas bien la langue, des erreurs. Ce serait peut-être la raison du fait quel que soit le groupe pédagogique considéré, il y ait autant d'erreurs chez les uns que les autres qui résistent après l'intervention.

Chapitre IX

Les erreurs au présent du conditionnel en fonction de la pédagogie

**La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones**

Parmi les temps choisis, nous avons également retenu le présent du conditionnel que nous analysons comme les temps précédents. Rappelons que le présent du conditionnel sert à exprimer un fait qui n'est pas certain, qui est soumis à une condition, à des éventualités, à des réserves. Il est proche par sa forme du futur de l'indicatif car les verbes ont le même radical : -

- au futur de l'indicatif : "Il dit qu'il sera là demain" ;

- au présent du conditionnel : "Il disait qu'il serait là demain".

Il est proche, toujours par sa forme, également de l'imparfait, les morphèmes grammaticaux étant les mêmes [-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient] :

- à l'imparfait : "Il dit qu'il était là pendant quelques jours." ;

- au présent du conditionnel : "Il disait qu'il serait là demain".

Comme les autres formes temporelles, le présent du conditionnel est utilisé à l'écrit comme à l'oral. Il sert d'une manière générale à exprimer :

- L'éventualité : "*Il pourrait arriver d'un instant à l'autre*" ou "*Il viendrait samedi soir pour repartir lundi matin.*"

Le mode conditionnel n'existant pas en persan, l'éventualité s'exprime au mode subjonctif ou indicatif du temps présent, accompagné des adverbes,

Ex. éventuellement, potentiellement, probablement, ou accompagné des locutions adverbiales qui montrent l'éventualité de l'action,

Ex. Il est possible que, il est probable que.

“هر لحظه ممکن است از راه برسد.” / “احتمالا شنبه شب می آید و دوشنبه صبح بر می گردد.”

- Une information non confirmée : "*Le président de la république rencontrerait le Pape prochainement.*" ou "*Un accident aurait eu lieu à l'usine ; il y aurait dix morts.*"

En persan, les adverbes ou les locutions adverbiales viennent à l'aide du verbe du présent de l'indicatif ou du futur de l'indicatif (si le contexte est officiel) pour nuancer cette valeur du conditionnel du français : éventuellement, probablement, apparemment, il semble que ..., il se doit, il paraît que ..., on dit que, il se doute que ..., etc.

“گمانه زنی ها حاکمیت که رئیس جمهور به زودی با پاپ ملاقات خواهد کرد.” / “گفته می شود حادثه ای در کارخانه رخ داده است و گویا ده نفر جان خود را از دست داده اند.”

- Une suggestion, une proposition : "*Il fait beau aujourd'hui. Tu aimerais sortir ?*", ou "*On pourrait aller voir l'exposition ce soir : qu'est-ce que tu en penses ?*" ?

En persan, on utilise le présent de l'indicatif pour le premier verbe et le présent du subjonctif pour le deuxième verbe de la même phrase, accompagné d'une des locutions adverbiales complémentaires citées plus haut.

“امروز هوا آفتابی ، دوست داری برویم بیرون.” / “می توانیم برویم از نمایشگاه دیدن کنیم، نظرت چیست؟”

- Un conseil : *“Il fait très froid, il devrait mieux habiller l'enfant”* ou *“vous devriez voir un médecin.”*

En persan, le présent du subjonctif s'emploie pour donner des conseils, souvent accompagné des locutions comme : c'est mieux que, c'est préférable que, il faut que, vous devez/ tu dois.

“هوا خیلی سرد است، باید/ بهتر است، لباس بیشتری برای بچه بپوشانید.” / “باید به پزشک مراجعه کنید.”

- Un souhait ou un rêve: *“Je souhaiterais partir à la mer.”* et *“Je rêverais d'aller sur Mars.”*

En persan, cela s'exprime avec le côté sémantique des verbes, comme : souhaiter, rêver, avoir envie, aimer, vouloir et désirer, conjugués au présent de l'indicatif ; s'il y a un deuxième verbe dans la même phrase, il doit se conjuguer au présent du subjonctif.

“دلم می خواهد به دریا بروم.” / “رفتن به مریخ رویای من است.”

- Une demande polie : *“Voudrais-tu m'aider ?”*, ou *“Est-ce que je pourrais parler à M. Martin ?”*.

En persan, le verbe modal **pouvoir**, conjugué au présent de l'indicatif, ou le verbe modal **vouloir**, conjugué à l'imparfait et précédés du verbe principal conjugué au présent du subjonctif, sous-entendent la politesse dans une demande.

“می توانی به من کمک کنی؟” / “می خواستم / آیا می توانم، با آقای مارتین صحبت کنم؟”

- Un reproche : *“Tu pourrais te peigner.”*

Cela peut s'exprimer avec l'intonation péjorative au présent de l'indicatif.

“می توانی موهایت را شانه کنی.”

- Un fait imaginaire ou fictif : *“Je chanterais à l'opéra en m'entraînant beaucoup.”*, ou *“Deux enfants jouent. L'un dit à l'autre : je serais la maîtresse très sévère, tu serais l'élève insupportable.”*

En persan, des faits imaginaires ou fictifs s'expriment au présent de l'indicatif.

“با تمرین زیاد، خواننده اپرا می شوم.” / دو کودک در حال بازی هستند. یکی به دیگری می گوید: من می شوم معلم سختگیر و تو می شوی شاگرد شیطان.”

- L'étonnement mêlé de la colère : *“J'ouvrirai pour si peu le bec ! (La Fontaine).”*

L'équivalent de ce genre de phrase ne peut s'exprimer qu'au présent de l'indicatif en persan.

“برای این مقدار ناچیز منقارم را باز کنم!”

- Le futur dans le passé : *“Je lui ai dit la semaine précédente que je viendrais le voir le lendemain.”* ou *“Je savais qu'il n'achèterait pas cette voiture.”*

Cette valeur temporelle s'exprime, en persan, avec le présent de l'indicatif.

“هفته گذشته به او گفتم که فردای آن روز به دیدنش می آیم.” / “می دانستم که این اتومبیل را نمی خرد.”

- La supposition après des conjonctions de subordination comme : Quand bien même, dans l’hypothèse où, au cas où : “*Au cas où il pleuvrait, le match aurait lieu le lendemain.*”, “*Quand bien même tu jugerais que c’est vrai, je ne croirais pas.*” ou “*Dans l’hypothèse où il n’accepterait pas votre proposition, que feriez-vous ?*”

En persan, l’un des emplois du présent du subjonctif est d’exprimer la supposition, donc dans ces exemples et les exemples similaires, le premier verbe (le verbe de la proposition de subordination) se conjugue au présent du subjonctif et le deuxième (le verbe de la proposition principale) au présent de l’indicatif avec la valeur du temps futur.

“در صورتی که باران بیارد، مسابقه به فردا موکول می شود.” / “حتی اگر سوگند بخوری که این موضوع حقیقت دارد، باور نمی کنم.” / “به فرض این که پیشنهاد شما را نپذیرد چه می کنید؟”

Il est soumis, comme toutes les autres formes temporelles, à des règles et en une répartition en trois groupes. Cependant, contrairement au présent de l’indicatif où le morphème grammatical varie en fonction du groupe auquel le verbe appartient, il en est autrement pour le présent du conditionnel. En effet, on trouve le même morphème grammatical qu’au futur de l’indicatif, quel que soit le groupe du verbe (1^e groupe, 2^e groupe, 3^e groupe). Ce morphème grammatical est dépendant de la personne du sujet, cela peut être la 1^e [je et nous], la 2^e [tu et vous], ou la 3^e [elle/ il, elles/ ils] personne du singulier ou du pluriel.

Il apparaît donc que le présent du conditionnel s’appuie dans sa valeur temporelle sur un temps et pour les morphèmes grammaticaux sur un autre, ce qui complexifie sa conjugaison et de ce fait peut être difficile à maîtriser pour les étudiants iraniens apprenants le français comme langue étrangère, d’autant plus que, contrairement aux temps précédents, celui-ci n’existe pas en persan. En persan, les valeurs temporelles du conditionnel présent s’expriment par l’intermédiaire des adverbes ou les locutions adverbiales : éventuellement, potentiellement, apparemment, on dit que, il faut que, je dois, je rêve, je désire, j’aime, je voulais, je ne crois pas que, etc., accompagnés des verbes au présent de l’indicatif ou au subjonctif du présent.

Par conséquent, l’application du présent du conditionnel entraîne chez les étudiants des difficultés qui se manifestent par des erreurs lorsqu’ils sont confrontés à l’écrit d’un texte au présent du conditionnel. Il est donc intéressant de voir si le type et la fréquence des erreurs sont différents avant et après l’intervention pour chacun des groupes, et s’il existe des verbes qui engendrent plus facilement un certain type d’erreur.

Nous examinerons donc pour chacun des trois groupes :

- a) Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ;
- b) Quel est le nombre d'erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ;
- c) Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ;
- d) Comment expliquer ces erreurs ;
- e) Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Présent du conditionnel

Epreuve 3

Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent du conditionnel ?

افعال داخل پرانتز را به زمان حال شرطی صرف کنید .

La petite Louise

C'est l'hiver, la neige tombe et la petite Louise se dit : Je (Vaincre) la misère et je (être) heureuse si je savais lire et écrire. On (Pouvoir) alors avec mes frères et sœurs vivre sans problème. Nous (Manger) à notre faim, nous (Cueillir) les fleurs de notre beau jardin, (Dormir) dans un bon lit. Alors la petite Louise, désespérée, s'installe derrière le mur de l'école. Elle a longtemps espéré que les enfants la (Voir) et la (Rejoindre) au-delà du mur pour lui donner quelques livres. Mais le froid de l'hiver de plus en plus piquant est là. Je (Tenir), se dit-elle, si j'étais certaine qu'on fasse attention à moi. Mais voilà qu'un matin, blottie contre le mur de l'école, la petite Louise s'est endormie pour toujours. Le message que nous envoie la petite Louise est immense, dit le maître. J'irai lui rendre hommage car elle est un exemple de motivation pour quiconque (Fuir) devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Le texte intégral

La petite Louise

C'est l'hiver, la neige tombe et la petite Louise se dit : Je vaincrais la misère et je serais heureuse si je savais lire et écrire. On pourrait alors avec mes frères et sœurs vivre sans problème. Nous mangerions à notre faim, nous cueillerions les fleurs de notre beau jardin, dormirions dans un bon lit. Alors la petite Louise, désespérée, s'installe derrière le mur de l'école. Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur pour lui donner quelques livres. Mais le froid de l'hiver de plus en plus piquant est là. Je tiendrais, se dit-elle, si j'étais certaine qu'on fasse attention à moi. Mais voilà qu'un matin, blottie contre le mur de l'école, la petite Louise s'est endormie pour toujours. Le message que nous envoie la petite Louise est immense, dit le maître. J'irai lui rendre hommage car elle est un exemple de motivation pour quiconque fuirait devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Catégorisation des erreurs

Nous retrouvons, en grande partie, la même catégorisation des erreurs que celle du chapitre précédent.

Précisons que la catégorisation des erreurs considère le radical et le morphème grammatical de manière indépendante, sous le postulat que le processus d'apprentissage qui se déroule chez l'apprenant l'amène à construire le verbe conjugué en prenant en compte tout d'abord le radical, puis le morphème grammatical pour ne les réunir enfin en un seul mot. Ainsi des variations peuvent apparaître en ce qui concerne le nombre, la personne, le mode et le temps. D'ailleurs, notons que la plupart des méthodes d'enseignement du français langue étrangère se fondent sur la présentation d'une part du morphème grammatical et d'autre part du radical. C'est pourquoi, avant de faire l'analyse des erreurs, nous nous demandons, dans le cas de la cooccurrence d'erreurs grammaticales sur le radical et le morphème grammatical, s'il s'agit d'une erreur de type lexical, sachant que le mot produit n'existe pas dans la langue.

Nous avons alors fait le choix de distinguer les parties composantes des verbes pour déterminer le type d'erreurs. Ainsi, pour un verbe, dans le cas d'une double erreur grammaticale - une sur le radical et une sur le morphème grammatical – nous considérerons qu'il s'agit d'une erreur grammaticale, même si le résultat ressemble plutôt à un non mot.

- L'erreur grammaticale

a) le radical est écrit de manière orthographique et l'erreur concerne le morphème grammatical, absent ou remplacé par un autre morphème grammatical

Ex. **serais** → [serai]

Ex. **mangerions** → [mangerons]

Ex. **dormirions** → [dormiront]

Ex. **rejoindraient** → [rejoindrait]

Ex. **verraient** → [verront]

Ex. **pourrait** → [pourra]

Ex. **fuirait** → [fuir]

Ex. **mangerions** → [mangeions]

Ex. **tiendrais** → [tenirais]

b) le morphème est écrit de manière grammaticale et l'erreur concerne le radical qui est conservé par généralisation abusive de la règle, à la forme de l'infinitif.

Ex. **vaincrais**→ [vaincrerais]

Ex. **cueillerions**→ [cueillirions]

Ex. **cueillerions**→ [cueilliriont]

Ex. **tiendrais**→ [tenirais]

- **L'erreur lexicale** : production d'un radical non-existant ou/et d'un morphème grammatical non-existant, qui aboutit automatiquement à un non mot.

Ex. **cueillerions**→ [cuillirions]

Ex. **cueillerions**→ [cuilliron]

Ex. **fuirait**→ [fuisserait]

- **L'erreur d'interversion** : un autre verbe, souvent voisin formellement, a été conjugué au lieu du verbe demandé à conjuguer dans la consigne:

Ex. **vaincrais**→ [vivrais]

1. Pédagogie de la découverte

1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G1

Rappelons que nous relevons avant l'intervention et après l'intervention tous les verbes qui font l'objet d'une erreur, en regardant à quel type elles appartiennent (cf. Tableau 63).

Avant l'intervention

On trouve des erreurs de type grammatical où le morphème grammatical remplacé par un autre ou est absent : **serais**→ [serai], **mangerions**→ [mangerons], **dormirions**→ [dormiront], **rejoindraient**→ [rejoindrait], **verraient**→ [verront], **pourrait**→ [pourra], **mangerions**→ [mangeions], **fuirait**→ [fuir].

On trouve également des erreurs où le morphème est écrit de manière grammaticale mais où l'erreur concerne le radical qui est conservé à la forme de l'infinitif : **cueillerions**→ [cueillirions], [cueilliriont], **tiendrais**→ [tenirais].

On relève aussi des erreurs de type lexical: **vaincrais**→ [vaincrerais], **cueillerions**→ [cuillirions], [cuillirons], [cuilliront], **fuirait**→ [fuisserait].

On relève également un cas laissé sans réponse : **fuirait**→ pas de réponse.

Après l'intervention

Un seul type d'erreur apparaît, l'erreur de type grammatical où le morphème grammatical est remplacé par un autre : **rejoindraient**→ [rejoindrait].

On relève aussi un cas laissé sans réponse : **fuirait**→ pas de réponse.

Tableau 63 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G1						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
vaincrais	vaincrerais	Lex.				
serais	serai	Gram.				
pourrait	pourra	Gram.				
mangerions	mangerons	Gram.				
cueillerions	cueillirions	Gram.				
	cueilliriont	Lex.				
	cuillirons	Lex.				
	cuillirions	Lex.				
dormirions	dormiront	Gram.				
	dormiraient	Gram.				
	dormirons	Gram.				
verraient	verront	Gram.				
	verrait	Gram.				
rejoindraient	rejoindront	Gram.		rejoindrait	Gram.	
	rejoindrait	Gram.				
tiendrais	tenirais	Gram.				
fuirait	fuisssais	Lex.	*			

En résumé, avant l'intervention deux types d'erreur apparaissent : grammatical et lexical. Parmi les erreurs de type grammatical, on peut voir des erreurs où le morphème grammatical est remplacé par un autre ou est absent, comme on peut voir des erreurs qui concernent uniquement le radical. On relève également une non-réponse. Après l'intervention les erreurs de type lexical ainsi que les erreurs de type grammatical disparaissent, exception faite de la forme verbale **rejoindraient**. La non-réponse présente, avant l'intervention, disparaît également.

Regardons, dans chacun des différents types relevés précédemment, quelle est leur fréquence d'apparition.

1.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2

Nous relevons combien de fois chacune des erreurs de chacun des types relevés précédemment apparaissent, avant et après l'intervention.¹⁸ (cf. Tableau 64)

Avant l'intervention

Sur les 110 réponses fournies par les étudiants du groupe G1, on relève 32 erreurs. Parmi celles-ci, les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses (27) alors que les erreurs de type lexical sont moins présentes (5). On relève également une non-réponse.

Après l'intervention

La seule erreur qui apparaît est de type grammatical et elle affiche un score minimal d'une erreur.

¹⁸ Rappelons que, pour la variable "présent du conditionnel", une analyse exploratoire des données a révélé que des scores atypiques exercent une influence excessive sur les valeurs statistiques telles que la moyenne et l'écart-type (la quantité caractérisant la répartition d'une variable aléatoire autour de sa moyenne). Nous avons donc retiré les valeurs éloignées et répété et nous avons refait l'analyse avec les scores restants ; de ce fait, le nombre d'étudiants varie selon les groupes : pédagogie de la découverte (11), pédagogie traditionnelle reproduite (9), pédagogie traditionnelle (15).

Tableau 64 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	27	1
Lexical	5	0
Total des erreurs	32	1
Non-réponse	1	0
Total des verbes à écrire	110	110

En résumé, le type d'erreur le plus fréquent avant l'intervention est de type grammatical. Après l'intervention, ces erreurs diminuent considérablement, mais il persiste cependant une erreur de ce type, alors que les erreurs de type lexical, peu présentes avant l'intervention, ont totalement disparu après l'intervention. Il semble donc que si l'erreur de type grammatical perdure après l'intervention, c'est que certains verbes plus que d'autres font problème aux étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue étrangère.

1.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G1

Rappelons que seuls sont retenus les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical (cf. tableau 63). Regardons alors combien d'étudiants font ce type d'erreur, avant et après l'intervention (cf. Tableau 65).

Avant l'intervention

Sur les 11 étudiants de ce groupe, 8 font des erreurs sur la forme verbale **cueillerions**→ [cueillirions]. Moins nombreux sont les étudiants (5) qui font des erreurs sur **dormirions**→ [dormiront], [dormiraient] et [dormirons]. Beaucoup moins nombreux encore (4) sont ceux qui écrivent **verraient**→ [verront] ou [verrait] et (4) également **rejoindraient**→ [rejoindrait] ou [rejoindront].

Les formes verbales qui comptent peu d'étudiants (2) et qui font donc moins problèmes sont **mangerions**→ [mangerons], **tiendrais**→ [tiendrais], ainsi que **serais**→ [serai] et **pourrait**→ [pourra] où l'on trouve un seul étudiant.

Après l'intervention

Sur les 11 étudiants, un seul fait une erreur sur la forme verbale **rejoindraient**→ [rejoindrait], toutes les autres ayant disparu.

Tableau 65 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G1				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
cueillerions	cueillirions	8		
dormirions	dormiront	2		
	dormiraient	2		
	dormirons	1		
verraient	verrait	3		
	verront	1		
rejoindraient	rejoindrait	3	rejoindrait	1
	rejoindront	1		
mangerions	mangerons	2		
tiendrais	tenirais	2		
serais	serai	1		
pourrait	pourra	1		
Total des erreurs		27		1
Total des verbes à écrire		11		11

En résumé, avant l'intervention 8 formes verbales font problème aux étudiants. Parmi celles-ci, certaines plus que d'autres, les conduisent à faire des erreurs. C'est le cas de **cueillerions** et, de façon moindre, **dormirions** et **rejoindraient**. Après l'intervention, parmi les erreurs représentées, les erreurs de type lexical disparaissent ainsi que la grande majorité des erreurs de type grammatical. Seule persiste parmi ces dernières la forme verbale **rejoindraient** écrit [rejoindrait] où un seul étudiant fait une erreur.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie de la découverte, avant l'intervention, les étudiants commettent deux types d'erreur : grammatical et lexical. Les erreurs de type grammatical sont plus nombreuses que les erreurs de type lexical. Après l'intervention, la plupart de ces erreurs de type grammatical disparaissent, excepté **rejoindraient**, seule forme verbale sur laquelle un étudiant fait encore une erreur.

1.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G1

Comment expliquer les erreurs qui apparaissent avant et après l'intervention ? Nous voyons apparaître des caractéristiques identiques aux chapitres précédents, mais également de nouvelles. Certaines de ces caractéristiques sont singulières, d'autres se révèlent plurielles, relevant uniquement de l'aspect linguistique ou des aspects linguistique et psychologique.

Avant l'intervention

Lorsque les étudiants remplacent un morphème grammatical par un autre, on voit plusieurs caractéristiques d'erreurs :

- *L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés*

L'étudiant va se servir de l'élément qui se situe avant le verbe à conjuguer. Il utilise, en effet, l'élément [fleurs] pour faire son accord dans la phrase : "[...], nous cueillerions les fleurs de notre beau jardin, dormirions dans un bon lit.", **dormirions**→ [dormiraient]. On peut voir également la prise en considération d'un élément antéposé au verbe où, dans ce cas, l'étudiant se sert du pronom [la] situé immédiatement avant le verbe à conjuguer "Les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur, pour lui donner quelques livres.", **verraient**→ [verrait]. Il fait de même pour **rejoindraient**→ [rejoindrait].

- *L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre*

L'étudiant utilise ici la forme temporelle qu'il connaît le mieux, le futur de l'indicatif, et va donc écrire le morphème grammatical à cette forme temporelle, l'assimilant de ce fait à la forme temporelle du présent du conditionnel. C'est ce que l'on voit dans de nombreuses phrases "[...] nous dormirions dans un bon lit.", **dormirions**→ [dormirions], "Nous mangerions à notre faim [...]", **mangerions**→ [mangerons], " Nous mangerions à notre faim [...]", **mangerions**→ [mangerons], "je serais heureuse si je savais lire et écrire.", **serais**→ [serai], "[...] les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur pour lui donner quelques livres.", **rejoindraient**→ [rejoindront] et aussi dans la phrase suivante : "On pourrait alors avec mes frères et sœurs vivre sans problème.", **pourrait**→ [pourra].

- L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés et l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à un autre

On peut voir que l'étudiant se sert de l'élément situé avant le verbe à conjuguer [fleurs] pour écrire le morphème grammatical; il utilise également la forme temporelle qu'il connaît le mieux, le futur de l'indicatif, comme on peut le voir dans la phrase " [...] *nous cueillerions les fleurs de notre beau jardin, dormirions dans un bon lit.*", **dormirions**→ [dormiront]. Ici l'étudiant utilise la troisième personne du pluriel [nous] pour faire son accord et il va écrire le morphème grammatical au présent de l'indicatif dans la phrase. "*Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient [...]*", **verraient**→ [verrons].

- L'erreur de conservation

Dans ce cas, l'étudiant par crainte de tout perdre, conserve la forme verbale donnée à l'infinitif et rajoute le morphème grammatical qui convient. C'est ce que l'on voit dans "Nous mangerions à notre faim, nous cueillerions les fleurs [...]" : [cueillir] à l'infinitif, puis rajout de [-ions] **cueillir**→ [cueillirions]. Il en est de même, pour **tiendrais**→ [tenirais] dans la phrase "Je tiendrais, se dit-elle [...]" : [tenir] à l'infinitif, puis rajout de [-ais] **tiendrais**→ [tenirais].

Après l'intervention

Le seul verbe où les étudiants font une erreur est **rejoindraient**→ [rejoindrait]. On peut penser, comme on l'a vu plus haut, d'une *erreur de proximité induite par des éléments antéposés*.

Il est intéressant de relever certaines des erreurs lexicales qui apparaissent ici. Dans les deux cas cités ici, on a affaire à une erreur de conservation qui renvoie, nous semble-t-il, à un aspect plus psychologique que linguistique. C'est le cas de : **vaincrais**→ [vaincrais]. L'étudiant conserve la forme du verbe à l'infinitif. Comme pour la plupart des verbes de 1^e et 2^e groupe, il sait qu'il y a, au présent du conditionnel, la lettre « r » pour former le morphème grammatical de ce temps, il conserve **vaincre** et rajoute **rais**→ [vaincrais]. Il en est de même pour **cueillerions**→ [cueillirions]. On note également l'erreur de conservation du radical à l'infinitif et création d'un morphème qui n'existe pas [-iont] dans cette forme temporelle.

Comme pour les temps précédents, les étudiants ont avant l'intervention des difficultés à accorder les verbes au temps demandé. Ils se servent, compte tenu que ce temps n'existe pas en persan, de plusieurs artifices. Ils remplacent les morphèmes grammaticaux par d'autres, en s'appuyant sur un élément antéposé quelconque ; ou en conjuguant le verbe à la forme temporelle qu'ils connaissent le mieux et qui est proche du présent du conditionnel - le futur de l'indicatif par exemple. Cependant cette façon de faire présente avant l'intervention disparaît presque totalement après l'intervention.

2. Pédagogie traditionnelle reproduite

2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2

Pour la pédagogie traditionnelle reproduite, nous gardons la catégorisation des erreurs définie plus haut. On remarque toutefois qu'un nouveau type d'erreurs apparaît (*cf.* Tableau 66).

Avant l'intervention

Différents types d'erreurs se distribuent selon des caractéristiques différentes.

Des erreurs de type grammatical où le morphème grammatical remplacé par un autre : **vaincrais**→ [vaincrait], **serais**→ [serait], **dormirions**→ [dormions] ou [dormiraient], **rejoindraient**→ [rejoindrions].

Dans les erreurs de type grammatical, on trouve également des erreurs où le morphème est écrit de manière grammaticale, mais où l'erreur concerne le radical, celui-ci étant conservé à la forme de l'infinitif : **cueillerions**→ [cueillirions], **verraient**→ [voiraient], **tiendrais**→ [tenirais].

Des erreurs de type lexical, production d'un non mot, où le radical ou/ et le morphème est non-existant en langue française : **cueillerions**→ [ceuillions], **verraient**→ [veraient] ou [verriont], **rejoindraient**→ [rejoin] ou [rejoindriont], **fuirait**→ [fuisserais].

Des erreurs d'interversion où le verbe est choisi de façon non conforme, l'étudiant utilisant un autre verbe présent dans le texte : **vaincrais**→ [vivrais], **rejoindraient**→ [tenirais].

On rencontre également un cas où l'étudiant ne donne pas de réponse : **vaincrais**→ pas de réponse.

Après l'intervention

Apparaissent les mêmes types d'erreurs, excepté l'erreur d'interversion.

Dans l'erreur de type grammatical le morphème grammatical est remplacé par un autre ou est absent : **dormirions**→ dormiraient, **fuirait**→ fuira, fuir ou fuirais.

Dans ces erreurs de type grammatical, on trouve également des erreurs où le morphème est écrit de manière grammaticale et où l'erreur porte sur le radical, celui-ci étant conservé à la forme de l'infinitif : **cueillerions**→ [cueillirions], **tiendrais**→ [tenirais].

L'erreur de type lexical, production d'un non- mot : **verraient**→ [verrieont].

Un cas de non-réponse : **rejoindraient**→ pas de réponse.

Tableau 66 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G2						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
vaincrais	vivrais	Inter.	*			
	vaincrait	Gram.				
serais	serait	Gram.				
cueillerions	cueillirions	Gram.		cueillirions	Gram.	
	ceuillions	Lex.				
dormirions	dormions	Gram.		dormiraient	Gram.	
	dormiraient	Gram.				
verraient	veraient	Lex.				
	voiraient	Gram.		verrieont	Lex.	
	verriont	Lex.				
rejoindraient	rejoindrions	Gram.				
	rejoin	Lex.				*
	tenirais	Inter.				
	rejoindriont	Lex.				
tiendrais	tenirais	Gram.		tenirais	Gram.	
fuirait				fuir	Gram.	
	fuisrais	Lex.		fuir	Gram.	
				fuirais	Gram.	

En résumé, pour le groupe de pédagogie traditionnelle reproduite, on note qu'avant l'intervention trois types d'erreurs sont présents : grammatical, lexical et interversion. Après l'intervention apparaissent seulement deux types : grammatical et lexical. Les erreurs d'interversion ont disparu. Il est intéressant de savoir, comme pour le groupe précédent, quelle est la fréquence des erreurs des différents types.

2.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2

Nous relevons combien de fois chacune des erreurs apparaissent dans chacun des différents types, avant et après l'intervention (*cf.* Tableau 67).

Avant l'intervention

Sur les 90 réponses, les étudiants font 28 erreurs (31,1%). On peut voir que les erreurs de type grammatical (19) sont les plus nombreuses, alors que les erreurs de type lexical (7) sont faiblement représentées et plus faibles encore sont les erreurs d'interversion (2). Notons parmi l'ensemble de ces erreurs un cas de non-réponse.

Après l'intervention

13 erreurs (14,4%) apparaissent sur les 90 réponses données par les étudiants. On note une baisse sensible après l'intervention (29 contre 13), mais on note que les erreurs de type grammatical restent toujours les plus nombreuses (12), alors qu'à l'inverse, les erreurs de type lexical (1) accusent une baisse très sensible. A cela s'ajoute un cas non-réponse.

Tableau 67 : Fréquence des Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	19	12
Lexical	7	1
Interversion	2	0
Total des erreurs	28	13
Non-réponse	1	1
Total des verbes à écrire	90	90

En résumé, les étudiants du groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite font avant l'intervention, un nombre important d'erreurs. Parmi celle-ci, les plus présentes sont les erreurs de type grammatical. Après l'intervention, les erreurs diminuent de moitié mais les erreurs de type grammatical restent les plus présentes, alors que les erreurs de type lexical le sont très faiblement et que les erreurs d'interversion ont totalement disparu.

Si des erreurs persistent après l'intervention, c'est que des verbes plus que d'autres semblent faire difficulté aux étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue étrangère. Regardons, comme nous l'avons fait pour le groupe précédent, quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical.

2.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G2

Nous ne retenons ici que les erreurs de type grammatical (*cf.* Tableau 68).

Avant l'intervention

La forme verbale qui pose le plus de problème aux étudiants, est **cueillerions**→ [cueillirions]. C'est en effet celle sur laquelle les étudiants sont les plus nombreux (8) à faire des erreurs. Elle est suivie de la forme **tiendrais**→ [tenirais] avec un nombre d'étudiants moindre (4). Puis viennent **serais**→ [serait] et **dormirions**→ [dormirions] ou [dormiraient] (2). En dernière position, avec un étudiant pour chacune d'elles, arrivent les formes verbales **vaincrais**→ [vaincrait], **verraient**→ [voiraient], **rejoindraient**→ [rejoindrions].

Après l'intervention

Certaines formes verbales perdurent alors que d'autres disparaissent et que d'autres apparaissent. C'est la forme verbale **cueillerions**→ [cueillirions], présente au premier moment, qui fait le plus problème aux étudiants, car ils sont nombreux (7) à faire des erreurs sur celle-ci. En deuxième position, arrive une forme verbale absente avant l'intervention **fuirait**→ [fuira], [fuir] ou [fuirais] qui semble à son tour mettre les étudiants en difficultés, car on trouve 3 étudiants qui font des erreurs sur celle-ci. Perdurent dans ce deuxième moment, les formes verbales **dormirions**→ [dormiraient] et **tiendrais**→ [tenirais], qui arrivent en dernière position avec seulement un étudiant qui fait des erreurs sur chacune de ces deux formes.

Tableau 68 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G3				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
vaincrais	vaincrait	1		
serais	serait	2		
cueillerions	cueillirions	8	cueillirions	7
dormirions	dormions	1	dormiraient	1
	dormiraient	1		
verraient	voiraient	1		
rejoindraient	rejoindrions	1		
tiendrais	tenirais	4	tenirais	1
			fuirait	1
			fuirait	1
fuirait			fuir	1
			fuirais	1
Total des erreurs		19		12
Total des verbes à écrire		90		90

En résumé, on remarque, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, qu'avant l'intervention sur les sept formes verbales sur lesquelles les étudiants font des erreurs, il ne reste après l'intervention que trois formes. Parmi celles-ci, celle qui fait le plus problème est **cueillerions**, alors que les autres formes présentes avant l'intervention ont disparu ou manifestent une baisse sensible, passant pour **dormirions** de 3 à 1 et pour **tiendrais** de 4 à 1 étudiant. Notons que si la majorité des formes verbales sont présentes avant et après l'intervention, ce n'est pas le cas de la forme verbale **fuirait** qui n'est présente qu'après l'intervention et sur laquelle des étudiants (3) font des erreurs.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, avant l'intervention les étudiants font trois types d'erreurs : grammatical, lexical et d'interversion. De façon générale, avant comme après l'intervention, ce sont les erreurs de type grammatical qui sont plus nombreuses, alors qu'après l'intervention, l'erreur d'interversion disparaît. A ceci, on peut rajouter que certains verbes plus que d'autres font problème aux étudiants comme **cueillir**, **dormir**, **tenir** et **fuir**.

2.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G3

Notons que certaines erreurs ayant fait, dans le groupe précédent, l'objet d'une explication, (cf. 1.4). Nous prenons en compte, dans ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, uniquement les erreurs qui n'ont pas fait déjà l'objet d'explication.

Avant l'intervention

Lorsque l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre, on voit apparaître plusieurs caractéristiques d'erreurs dont les aspects sont relatifs à la langue :

- *L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés*

L'étudiant se sert des éléments qui se situent avant le verbe à conjuguer et reproduit les terminaisons des verbes de la phrase précédente qui sont [mangerions], [cueillerions], [dormirions]. C'est une sorte de copie, comme on peut le voir dans "*Nous mangerions à notre faim, nous cueillerions les fleurs de notre beau jardin, dormirions dans un bon lit. Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur pour lui donner quelques livres.*", **rejoindraient**→ [rejoindrions].

Autre cas de figure : l'étudiant pour répondre à la demande utilise un élément qui se situe avant le verbe à conjuguer et c'est le nom [la misère] qu'il utilise pour faire son accord "[...] *la misère et je serais heureuse [...]*", **serais**→ [serait].

- *L'erreur de proximité induite par des éléments post posés*

Pour accorder le verbe au temps demandé, l'étudiant utilise un élément situé après le verbe à conjuguer. Dans ce cas, c'est le nom [la misère] auquel l'étudiant fait appel pour accorder le verbe, comme on peut le voir dans la phrase "*Je vaincrais la misère [...]*", **vaincrais**→ [vaincrait].

- *L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre*

L'étudiant utilise une autre forme temporelle, cherchant une forme proche de la construction du morphème grammatical attendu. Dans ce cas, l'imparfait lui semble être le plus adéquat, car le fait exprimé dans la phrase n'est pas certain comme cela l'est pour l'imparfait ou le présent du conditionnel. L'étudiant dans ce cas assimile l'un à l'autre donnant

le morphème grammatical de l'imparfait à la place du présent du conditionnel " *Nous mangerions [...] dormirions dans un bon lit.*", **dormirions**→ [dormions].

Outre les aspects relatifs à la langue, on rencontre, comme pour le groupe précédent, des aspects psychologiques, qui font apparaître d'autres caractéristiques d'erreurs.

- L'erreur de conservation

Dans ce cas, l'étudiant, par peur de tout perdre, conserve la forme verbale donnée à l'infinitif et rajoute le morphème grammatical [-aient]. C'est ce que l'on voit dans "*Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient [...]*", [voir] à l'infinitif, puis rajout de [-aient], **verraient**→ [voiraient].

Après l'intervention

Lorsque l'étudiant remplace un morphème grammatical par un autre, on voit, comme avant l'intervention, plusieurs caractéristiques d'erreurs apparaître.

- L'erreur de proximité induite par des éléments antéposés

L'étudiant, pour faire son accord, utilise l'élément situé avant le verbe à conjuguer, le pronom personnel [J] qui se trouve au début de la phrase "*J'irai lui rendre hommage car elle est un exemple de motivation pour quiconque fuirait devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*", **fuirait**→ [fuirais].

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre

Ici c'est la forme temporelle que l'étudiant connaît le mieux, le futur de l'indicatif, qui va lui permettre de faire son accord. Il va donc écrire le morphème grammatical au futur de l'indicatif, l'assimilant à la forme temporelle du présent du conditionnel. C'est ce que l'on voit dans "*[...] pour quiconque fuirait devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*", **fuirait**→ [fuira].

Si on regarde les erreurs lexicales, comme nous l'avons fait pour le groupe précédent, parmi ces erreurs on trouve celle qui se situe sur le radical, **verraient**→ [veraient] où le [r] n'est pas redoublé. Pour ce qui est de **verra**→ [verriont], l'étudiant crée un morphème grammatical qui n'existe pas en utilisant le morphème grammatical de la 3e personne du pluriel du futur de l'indicatif [-ont], la forme verbale qui est morphologiquement la plus

proche au présent du conditionnel, puis il rajoute la lettre [i]→ [-iont], car il se souvient que les formes conjuguées de tous les verbes au présent du conditionnel contiennent le son et la lettre [i]. Il en est de même pour l'erreur : **rejoindraient**→ [rejoindriont].

On retrouve pratiquement les mêmes caractéristiques d'erreurs que celles trouvées pour la pédagogie de la découverte : remplacement d'un morphème grammatical par un autre où les étudiants se servent d'un élément antéposé ou post posé quelconque ; conjugaison du verbe à la forme temporelle qu'ils connaissent le mieux : le futur de l'indicatif ou une autre forme proche du présent du conditionnel : l'imparfait ; ou encore ils conservent la forme à l'infinitif en y rajoutant le morphème adéquat. Cependant, on note que si certaines de ces erreurs présentes avant l'intervention disparaissent après l'intervention, d'autres persistent comme l'erreur de proximité induite par des éléments antéposés et l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à un autre.

Ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite montre, comme pour le groupe précédent, qu'avant l'intervention, les étudiants ont des difficultés à accorder les verbes au présent du conditionnel, mais que les erreurs sont moindres après l'intervention.

3. Pédagogie traditionnelle

3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3

Regardons quels sont les types d'erreur qui apparaissent aux deux moments de la passation du test, avant et après l'intervention (*cf.* Tableau 69).

Avant l'intervention

Différents types d'erreurs apparaissent et se distribuent selon des caractéristiques différentes.

Des erreurs de type grammatical où le morphème grammatical est remplacé par un autre: **mangerions**→ [mangeions], **verraient**→ [verrent], **serais**→ [serait], **pourrait**→ [pouvait], **verraient**→ [voyaient], **rejoindraient**→ [rejoindrent].

Des erreurs de type grammatical où le morphème est écrit de façon grammaticale, mais où l'erreur concerne le radical, celui-ci étant conservé à la forme de l'infinitif : **cueillerions**→ [cueillirions], **tiendrais**→ [tenirais].

Des erreurs de type grammatical où le morphème est écrit de la façon attendue, mais c'est le radical du verbe qui est transformé : **serais**→ [saurais]¹⁹.

Sont présentes également des erreurs de type lexical : **cueillerions**→ [cueissirions], **verraient**→ [veraient], **tiendrais**→ [teindrait], **rejoindraient**→ [rejoignent], **fuirait**→ [fuisserait].

On relève aussi trois cas de non-réponse pour **vaincrais** et **cueillerions**.

Après l'intervention

Comme avant l'intervention, on trouve des erreurs de type grammatical où le morphème grammatical est remplacé par un autre : **cueillerions**→ [cueillions], **verraient**→ [verrait], **rejoindraient**→ [rejoindrait], **fuirait**→ [fuirais].

Egalement des erreurs de type grammatical où le morphème est écrit de façon grammaticale, mais l'erreur concerne le radical, celui-ci étant conservé à la forme de l'infinitif : **cueillerions**→ [cueillirions], **tiendrais**→ [tenirais] ou [tenirait].

Des erreurs de type lexical : **cueillerions**→ [cueillrions], **fuirait**→ [fuirrait].

Deux cas de non-réponse pour les formes verbales : **dormirions**→ pas de réponse et **verraient**→ pas de réponse.

¹⁹ Nous n'avons pas considéré cette erreur comme l'erreur sémantique, car nous supposons que l'étudiant n'a pas conjugué le verbe **savoir**, mais qu'il a remplacé le radical [ser-] par [saur-] dans la construction du verbe en faisant une erreur grammatical d'ordre phonologique.

Tableau 69 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
vaincrais			*			
serais	saurais	Gram.				
	serait	Gram.				
pourrait	pouvait	Gram.				
mangerions	mangeions	Gram.				
cueillerions	cueillirions	Gram.		cueillirions	Gram.	
	cueissirions	Lex.	*	cueillions	Gram.	
				cueillrions	Lex.	
dormirions					*	
verraient	voyaient	Gram.		verrait	Gram.	
	verrent	Gram.		veraient	Lex.	*
	veraient	Lex.				
rejoindraient	rejoindraient	Gram.		rejoindrait	Gram.	
	rejoignent	Lex.				
tiendrais	tenirais	Gram.		tenirais	Gram.	
	teindrait	Lex.		tenirait	Gram.	
fuirait	fuisserait	Lex.		fuirais	Gram.	
				fuirrait	Lex.	

En résumé, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle, avant comme après l'intervention, deux types d'erreur apparaissent, grammatical et lexical. Après l'intervention, sur les 10 formes verbales sur lesquelles portent des erreurs, 5 persistent, les autres ayant disparu. Compte tenu de l'importance des erreurs de type grammatical avant l'intervention et de la persistance de certaines après l'intervention, il est intéressant de savoir, comme nous l'avons fait pour les deux groupes précédents, quel est la fréquence des erreurs commises par les étudiants dans chacun des types relevées.

3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3

Avant l'intervention

Les étudiants, sur 150 réponses, commettent 30 erreurs (20). Parmi elles, les plus nombreuses sont les erreurs de type grammatical (25). Les erreurs de type lexical (5) sont peu présentes. On relève également trois non-réponses.

Après l'intervention

Sur les 150 réponses, les étudiants font 27 erreurs (18%). Comme avant l'intervention, ce sont les erreurs de type grammatical qui dominent (24). Les erreurs de type lexical sont, comme avant l'intervention, moins importantes (3). On note également deux non-réponses (cf. tableau 70).

Tableau 70: Fréquence des types d'erreurs commises à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve3 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	25	24
Lexical	5	3
Total des erreurs	30	27
Non-réponse	3	2
Total des verbes à écrire	150	150

En résumé, les étudiants de la pédagogie traditionnelle font presque autant d'erreurs avant qu'après l'intervention. Parmi l'ensemble des erreurs, les plus nombreuses sont les erreurs de type grammatical, alors que les erreurs de type lexical le sont beaucoup moins et ceci aussi bien avant qu'après l'intervention. Compte tenu de l'importance des erreurs de type grammatical, il est intéressant, comme pour les groupes précédents, de voir quels verbes conduisent les étudiants à faire des erreurs.

3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention à l'épreuve 3 du G3

Rappelons que nous retenons uniquement les erreurs de type grammatical en relevant combien d'étudiants font ce type d'erreur (*cf.* Tableau 71).

Avant l'intervention

Sur les 25 erreurs, la forme verbale qui fait le plus problème aux étudiants est **cueillerions**→ [cueillirions]. En effet, ils sont nombreux (13) à faire des erreurs sur celle-ci. En deuxième position, on trouve **tiendrais**→ [tenirais] (5). Loin derrière, avec un ou 2 étudiant, apparaissent : **serais**→ [saurais] ou [serait], **verraient**→ [voyaient] ou [virrent], **pourrait**→ [pouvait], **mangerions**→ [mangeions], **rejoindraient**→ [rejoindraient].

Après l'intervention

Sur les 24 erreurs, les étudiants sont plus nombreux (14) à faire des erreurs sur **cueillerions**→ [cueillirions] ou [cueillions]. En deuxième position, avec 5 étudiants on trouve toujours la forme verbale **tiendrais**→ [tenirais], [tenirait]. Loin derrière, se trouvent **rejoindraient**→ [rejoindraient] avec 2 étudiants et **verraient**→ [verrait], **fuirait**→ [fuirais] avec un seul étudiant.

Tableau 71 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 3 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G3				
Bonne réponse	Pré test		Post-test	
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
serais	saurais	1		
	serait	1		
pourrait	pouvait	1		
mangerions	mangeions	1		
cueillerions	ceuillirions	13	cueillirions	13
			cueillions	1
verraient	voyaient	1	verrait	2
	verrent	1		
rejoindraient	rejoindrent	1	rejoindrait	2
tiendrais	tiendrait	5	tenirais	4
			tenirait	1
fuirait			fuirais	1
Total des erreurs		25		24
Total des verbes à écrire		150		150

En résumé, sur les 8 formes verbales sur lesquelles les étudiants font des erreurs avant l'intervention, **cueillerions** et **tiendrais** sont les plus fréquentes. Après l'intervention, certaines disparaissent, alors que d'autres persistent fortement, comme **cueillerions**. Ainsi, dans ce groupe de la pédagogie traditionnelle, les formes verbales qui font le plus problème aux étudiants avant comme après l'intervention sont **cueillerions** et **tiendrais**.

En synthèse, les étudiants de ce groupe de la pédagogie traditionnelle, comme les étudiants du groupe de la découverte, font deux types d'erreur, grammatical et lexical. Parmi ceux-ci, les erreurs les plus nombreuses, avant comme après l'intervention, sont les erreurs de type grammatical. Sur ces erreurs grammaticales, on peut voir que la forme verbale qui fait le plus problème est **cueillerions** et, de façon moindre, **tiendrais**.

3.4. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 3 du G3

Nous expliquons pour ce groupe de la pédagogie traditionnelle les nouvelles erreurs qui apparaissent, les autres ayant déjà fait l'objet d'explication (*cf.* 1.4 et 2.4).

Avant l'intervention

Lorsque les étudiants remplacent un morphème grammatical par un autre, on voit apparaître plusieurs caractéristiques d'erreurs :

-L'erreur de proximité induite par des éléments postposés

L'étudiant se sert de l'élément qui se situe après le verbe à conjuguer. Dans ce cas il utilise le pronom personnel [elle] pour faire son accord : "*Je tiendrais, se dit-elle, [...]*", **tiendrais**→ [tiendrait].

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre

Pour accorder le verbe, l'étudiant utilise une autre forme temporelle, cherchant une forme proche de la construction du morphème grammatical attendu. Dans ce cas l'imparfait lui semble le plus adéquat, car, comme c'est le cas pour l'imparfait et le présent du conditionnel, le fait exprimé dans la phrase connaît quelques aspects incertains. L'étudiant assimile alors l'un à l'autre donnant l'imparfait à la place du présent du conditionnel : "*On pourrait alors avec mes frères et sœurs vivre sans problème.*", **pourrait**→ [pouvait] ou "*Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur pour lui donner quelques livres.*", **verraient**→ [voyaient].

L'étudiant utilise le présent de l'indicatif qui est la forme temporelle qu'il connaît le mieux, l'assimilant à toute autre forme temporelle. Il écrit ainsi le morphème grammatical au présent de l'indicatif dans la phrase : "*Elle a longtemps espéré que les enfants la verraient et la rejoindraient au-delà du mur*", **verraient**→ [verrent], **rejoindraient**→ [rejoindrent].

Après l'intervention

Nous retrouvons certaines caractéristiques présentes avant l'intervention.

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre

L'étudiant utilise une autre forme temporelle, cherchant une forme proche de la construction du morphème grammatical attendu. Dans ce cas, l'imparfait lui semble le plus adéquat, car le fait exprimé dans la phrase connaît quelques aspects incertains, comme c'est le cas pour le présent du conditionnel. L'étudiant assimile de ce fait l'un à l'autre, donnant le

morphème grammatical de l'imparfait à la place du présent du conditionnel : "*nous cueillerions les fleurs de notre beau jardin.*", **cueillerions**→ [cueillions].

- L'erreur de proximité induite par des éléments postposés et l'erreur d'assimilation et conservation à l'infinitif

On peut voir que l'étudiant se sert de l'élément situé après le verbe à conjuguer [elle] pour écrire le morphème grammatical et faire l'accord du verbe. Il fait une double erreur en conservant la forme d'infinitif [tenir] comme radical et en généralisant abusivement la règle de conjugaison : "*Je tiendrais, se dit-elle.*", **tiendrais**→ [tenirait].

Dans ce groupe de la pédagogie traditionnelle, on peut voir que les étudiants ont, comme dans les deux groupes précédents, des difficultés à accorder au présent du conditionnel. On trouve pratiquement les mêmes caractéristiques d'erreurs que celles présentes précédemment. Les erreurs sont, avant comme après l'intervention, relatives à une proximité des éléments, à l'assimilation d'une forme temporelle à une autre et, uniquement dans le deuxième moment, une conservation de la forme temporelle à l'infinitif conjugué avec l'erreur de proximité.

Si on regarde les erreurs de type lexical, certaines ont été commentées précédemment, comme **verraient**→ [veraient], **fuirait**→ [fuirrait] ; cependant, outre l'explication donnée précédemment, pour le verbe **fuir** il semble que l'étudiant assimile ce verbe régulier au verbe irrégulier **voir** qui double la lettre [r] à la conjugaison.

Si l'analyse groupe par groupe révèle qu'avant l'intervention des erreurs de différents type, grammatical, lexical, et pour certains d'interversion se font, ce sont surtout les erreurs de type grammatical qui constituent la plupart des erreurs. Sachant que ces erreurs diminuent ou disparaissent après l'intervention dans chacun des groupes, il est intéressant de regarder alors quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs commises par les étudiants.

4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 3

Nous avons vu que, pour le présent du conditionnel, les étudiants des différents groupes font des erreurs de type grammatical, lexical et parfois même d'interversion. La question est

maintenant de savoir, comme nous l'avons fait pour les formes temporelles précédentes, si les étudiants de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres. Pour cela nous comparons la fréquence des types d'erreurs, le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical, et les erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention en fonction des trois formes pédagogiques.

4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes

Compte tenu du nombre différent d'étudiants dans chacun des groupes, nous considérerons maintenant les pourcentages et non les données brutes, comme nous l'avons fait jusqu'à présent. Regardons pour chacun des groupes ce qui se passe avant et après l'intervention (*cf.* Tableau 72).

Pour la pédagogie de la découverte, on remarque une baisse sensible des types d'erreurs entre l'avant et après l'intervention 29% contre 0,9%.

En ce qui concerne la pédagogie traditionnelle reproduite, la baisse des erreurs est également présente, 31,1% erreurs avant l'intervention et 14,4% après l'intervention.

Il en est de même pour les erreurs de la pédagogie traditionnelle, 20% contre 18% après l'intervention.

On peut donc déjà dire, qu'avant comme après l'intervention, la pédagogie de la découverte, plus que la pédagogie traditionnelle reproduite et plus encore que la pédagogie traditionnelle, comptabilise un nombre d'erreurs moins important.

Si on compare la fréquence des erreurs après l'intervention, on note également que le pourcentage d'erreurs de la pédagogie de la découverte (0,9%) est moins grand que celui de la pédagogie traditionnelle reproduite (14,4%) et que celui de la pédagogie traditionnelle (18%).

Si on examine maintenant la différence qui existe entre l'avant et l'après l'intervention pour chacun des groupes, on note qu'il est de 28,1% pour la pédagogie de la découverte, de 16,7% pour la pédagogie traditionnelle reproduite et de 2% pour la pédagogie traditionnelle.

Tableau 72 : Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 3						
Type	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Grammatical	27	1	19	12	25	24
Lexical	5	0	7	1	5	3
Intervention	0	0	2	0	0	0
Total des erreurs	32	1	28	13	30	27
Total des verbes à écrire	110	110	90	90	150	150
Pourcentage des erreurs	29	0,9	31,1	14,4	20	18
Différence des pourcentages	-28,1		-16,7		-2	

En résumé, s'il y a toujours une baisse des erreurs après l'intervention, celle-ci diffère d'un groupe à l'autre. En effet, elle est plus marquée dans la pédagogie de la découverte - où une seule erreur résiste - que dans les deux autres formes de la pédagogie où le nombre d'erreurs va au-delà de 10. De la même façon, on note une baisse plus importante des erreurs dans ce type de pédagogie que dans les deux autres. Il semble donc que la pédagogie de la découverte soit plus à même que les autres d'aider les étudiants iraniens apprenant le français comme langue étrangère à faire moins d'erreurs au présent du conditionnel.

Si, pour l'ensemble des erreurs, la pédagogie de la découverte paraît conduire plus que les deux autres formes de pédagogie à faire moins d'erreurs, la question est maintenant de savoir ce qu'il en est en ce qui concerne plus spécifiquement les erreurs de type grammatical. Nous regardons pour ce faire le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical.

4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 3, avant et après l'intervention dans les trois groupes

Avant l'intervention, si on compare les étudiants de la pédagogie de la découverte aux différents groupes, on peut voir qu'ils sont plus nombreux (24,5%) à faire des erreurs de type grammatical que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (21,1%) et légèrement plus nombreux que ceux de la pédagogie traditionnelle (16,6%) (*cf.* Tableau 73).

Après l'intervention, on constate que les étudiants de la pédagogie de la découverte sont moins nombreux (0,6%) à faire des erreurs de type grammatical que ceux de la

pédagogie traditionnelle reproduite (13,3%) et beaucoup moins nombreux que ceux de la pédagogie traditionnelle (16%).

Après l'intervention, les étudiants de pédagogie de la découverte se révèlent avoir plus progressé en ce qui concerne les erreurs de type grammatical que ceux des autres formes pédagogiques.

Si on regarde la différence des pourcentages, il est de 23,9% pour la pédagogie de la découverte, de 7,8% pour la traditionnelle reproduite et de 0,6% pour la traditionnelle.

Tableau 73 : Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 3, avant et après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 3						
Erreur grammatical	G1		G2		G3	
	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Total des erreurs	27	1	19	12	25	24
Total des verbes à écrire	110	110	90	90	150	150
Pourcentage des erreurs	24,5	0,6	21,1	13,3	16,6	16
Différence des pourcentages	23,9		7,8		0,6	

En résumé, alors qu'avant l'intervention la fréquence des erreurs est plus grande pour la pédagogie de la découverte que pour les deux autres formes pédagogiques, à l'inverse, après l'intervention, la fréquence des erreurs est beaucoup moins importante dans cette forme pédagogique par rapport aux deux autres. Il en est de même lorsque l'on regarde le nombre d'étudiants qui font uniquement des erreurs de type grammatical. Les étudiants sont, avant l'intervention, dans la pédagogie de la découverte, plus nombreux à faire ces erreurs que dans les autres formes pédagogiques, alors qu'après l'intervention, ils le sont beaucoup moins. De la même façon, lorsqu'on examine la différence des pourcentages, c'est toujours la pédagogie de la découverte qui montre une baisse importante des erreurs. Ceci indique que la pédagogie de la découverte paraît, plus que les pédagogies traditionnelle reproduite et traditionnelle, à même de conduire les étudiants à faire moins d'erreurs dans l'application du présent du conditionnel.

Si après l'intervention les erreurs de type grammatical diminuent, certaines formes verbales résistent encore et il est intéressant de savoir si ce sont les mêmes qui perdurent au-delà de l'intervention.

4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention dans les trois groupes à l'épreuve 3

Sur les 10 verbes présents dans le texte, on relève que les formes verbales qui résistent sont communes aux groupes pédagogie de la découverte et pédagogie traditionnelle : **rejoindraient, cueillerions, tiendrais, fuirait** ; ou bien spécifique à un seul groupe : **dormirions** qui est le fait de la pédagogie traditionnelle reproduite et **verraient** celui de la pédagogie traditionnelle.

On note également que ces erreurs se distribuent de façon inégale entre les trois groupes. En effet, alors que les étudiants de la pédagogie de la découverte font des erreurs sur une forme verbale [rejoindraient], les étudiants de la pédagogie traditionnelle reproduite en font sur quatre [cueillerions, dormirions, tiendrais, fuirait]. Ceux de la pédagogie traditionnelle font des erreurs sur cinq formes [cueillerions, verraient, rejoindraient, tiendrais, fuirait] (cf. Tableau 74).

Tableau 74 : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 3			
Erreur grammatical	Post-test		
	G1	G2	G3
Verbes erronés	cueillerions→	cueillirions	cueillirions cueillions
	dormirions→	dormiraient	
	verraient→		verrait
	rejoindraient→	rejoindrait	rejoindrait
	tiendrais→	tenirais	tenirais tenirait
	fuirait→	fuir fuirais	fuirais

En résumé, on peut dire que, compte tenu qu'une seule forme verbale résiste chez les étudiants de la pédagogie de la découverte alors qu'elles sont au nombre de quatre pour la pédagogie traditionnelle et de cinq pour la pédagogie traditionnelle, cette première forme pédagogique conduit plus que les autres les étudiants à mieux appréhender le présent du conditionnel. Cependant, au-delà de la forme pédagogique, on peut penser que certaines formes verbales plus que d'autres se révèlent plus difficiles à maîtriser puisque nous les retrouvons dans deux groupes pédagogique : **cueillerions, rejoindraient, tiendrais, fuirait**.

Conclusion-discussion

Nous nous sommes demandé si, comme nous l'avons fait pour le présent et le futur de l'indicatif, pour le présent du conditionnel, les étudiants du groupe de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres groupes. Nous avons regardé si le type et le nombre des erreurs sont différents avant et après l'intervention, pour chacun des groupes et s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement que d'autres un certain type d'erreurs. Nous nous sommes également attachée à voir quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs. Notre analyse montre pour chacun des trois groupes des résultats différents.

A la question : Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ? On relève que les trois groupes pédagogiques manifestent aussi bien des ressemblances que des différences. En effet, avant l'intervention, le groupe de la pédagogie de la découverte et le groupe de la pédagogie traditionnelle présentent les mêmes types d'erreur : grammatical et lexical, alors que le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite fait des erreurs d'intervention en plus des erreurs de types grammatical et lexical.

Après l'intervention, on retrouve le même cas de figure (ressemblances et différences) à ceci près que ce sont les groupes de la pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle qui font les mêmes types d'erreurs - grammatical et lexical - alors que le groupe de la pédagogie de la découverte manifeste un seul type d'erreur : grammatical.

A la question : Quel est la fréquence des erreurs de chaque type avant et après l'intervention ? Dans les trois groupes pédagogiques, on relève des ressemblances à savoir qu'avant comme après l'intervention l'erreur la plus nombreuse est l'erreur de type grammatical. Cependant, après l'intervention, des différences apparaissent. En effet, les erreurs de type grammatical sont beaucoup moins nombreuses dans le groupe de la pédagogie de la découverte que dans les deux autres.

A la question : Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ? Avant l'intervention les étudiants font, dans chacun des trois groupes, des erreurs sur différentes formes verbales. Cependant, celle où les étudiants sont très nombreux à faire des erreurs, est pour les trois groupes pédagogiques : **cueillerions**. Après l'intervention, persiste encore de façon importante, dans les groupes de la pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle, la forme verbale **cueillerions**, alors qu'elle a disparu dans le groupe de la pédagogie de la découverte, puisqu'un seul étudiant fait une erreur mais sur une autre forme.

A la question : Comment expliquer ces erreurs ? Nous trouvons, dans les groupes pédagogiques considérées, des erreurs dont les caractéristiques peuvent être singulières et font appel à des aspects linguistique : des erreurs de proximité induites par des éléments antéposés ou postposés, ou l'assimilation d'une forme temporelle à une autre forme. Elles peuvent, aussi, faire appel à des aspects psychologiques, comme l'erreur de conservation. Elles peuvent également avoir des caractéristiques plurielles comme des erreurs de proximité induites par des éléments antéposés conjuguées avec l'erreur d'assimilation à une autre forme temporelle, l'erreur d'assimilation à une autre forme temporelle conjuguée à l'erreur centripète induite par l'identification au héros, l'erreur de proximité induite par des éléments postposés conjuguée avec l'erreur de conservation à l'infinitif.

A la question : « Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs ? », la comparaison des trois groupes avant et après l'intervention, pour la fréquence des types d'erreurs, nous révèle qu'elles sont moins nombreuses dans le groupe de la pédagogie de la découverte que dans les deux autres groupes pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle. Il apparaît également, pour ce qui est des erreurs de type grammatical, que après l'intervention les étudiants de la pédagogie de la découverte sont moins nombreux (1) à faire des erreurs que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (12) et traditionnelle (24).

Il apparaît donc qu'un groupe plus que les autres, conduit les étudiants à faire moins d'erreurs. On relève, cependant, que certaines erreurs persistent après l'intervention, sur lesquels les étudiants sont nombreux à faire des erreurs, comme **cueillerions**, qui apparaît principalement dans les groupes pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle.

Il apparaît donc, au terme de cette analyse que le groupe de la pédagogie de la découverte aide davantage les étudiants que les autres formes pédagogiques à faire moins d'erreurs pour conjuguer les verbes au présent du conditionnel. Il semble donc que se centrer sur l'apprenant, plutôt que sur l'objet à enseigner, l'amener à découvrir la règle grammaticale plutôt que la lui donner, comme que nous l'avons fait pour la pédagogie de la découverte lors de l'intervention, montre l'efficacité de cette démarche en ce qui concerne l'enseignement du présent du conditionnel.

Chapitre X

Les erreurs dans Plusieurs Temps 1

Présent de l'indicatif, futur de l'indicatif, présent du conditionnel
en fonction des groupes

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

L'épreuve présentée ici s'avère, au-delà des ressemblances, différente de celles proposées précédemment. En effet, si les épreuves analysées précédemment ont une consigne singulière, à savoir que, pour chacune d'elle, une seule forme temporelle fait l'objet de l'épreuve : Ex. *Ecrivez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif !*, il en est tout autrement pour Plusieurs Temps 1, où la consigne n'est plus singulière mais plurielle. Elle ne porte plus sur un seul temps mais sur plusieurs. Ici la consigne est : *Ecrivez les verbes entre parenthèses aux modes et au temps qui convient, au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif !*

Si, dans les épreuves précédentes, la forme verbale est donnée de façon explicite, dans Plusieurs Temps 1, la perspective change. Nous allons voir comment l'étudiant se débrouille dans la tâche de résolution, car l'étudiant va devoir maintenant trouver la forme temporelle adéquate parmi les trois choix que la consigne demande grâce aux éléments existants dans le texte.

Rappelons que le présent de l'indicatif existe en persan et s'emploie quasiment de la même façon qu'en français. Il faut ajouter que le présent de l'indicatif en persan est également utilisé au lieu du futur de l'indicatif et du présent du conditionnel ; et que le futur de l'indicatif existe dans les deux langues, même s'il ne s'utilise pas dans les mêmes situations dans une langue et dans l'autre. Le futur de l'indicatif persan n'est utilisé que dans les contextes officiels. Il est souvent remplacé par le présent de l'indicatif et parfois le subjonctif. Le présent du conditionnel n'existe pas en persan ; pour exprimer les valeurs temporelles du conditionnel en persan, les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif ou au présent du subjonctif, le persan n'arrive pas à rendre la nuance du présent du conditionnel sans le support du contexte. Alors, il a souvent recours aux moyens lexicaux comme : éventuellement, potentiellement, probablement, etc. Ou aux locutions adverbiales comme : il est possible que, il faut que, on dit que, je rêve, je désire, j'aime, etc. Ou à un auxiliaire modal comme : vouloir, pouvoir, devoir ou croire.

Cette épreuve est donc plus complexe, pour toutes ces raisons, et peut conduire les apprenants de français langue étrangère à avoir des difficultés à choisir la valeur temporelle qui convient le plus justement au contexte. Nous avons cependant noté (*cf.* chapitre 6) que les étudiants de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs (8,8%) au post test que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (32,2) et traditionnelle (28,3%)²⁰. Néanmoins, au-

²⁰ Il est à souligner que les cas de non-réponse, ont été diminués dans ce calcul.

delà de ce constat nous avons également relevé que des erreurs restent toujours présentes, ce qui nous amène à regarder comme nous l'avons fait pour les épreuves précédentes :

Si le type et la fréquence des erreurs sont différents avant et après l'intervention pour chacun des groupes, s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement un certain type d'erreurs et enfin quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Nous examinons donc pour chacun des trois groupes :

- a) Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ;
- b) Quel est le nombre d'erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ;
- c) Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ;
- d) Comment expliquer ces erreurs ;
- e) Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel

L'épreuve 4

Ecrivez les verbes entre parenthèses au mode et au temps qui convient, au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif !

افعال داخل پرانتز را به زمان مناسب (یکی از سه زمان حال ساده، آینده ساده و یا حال شرطی) صرف کنید.

La récolte

Il (faire) chaud aujourd'hui dans les près pour aller récolter le blé. Le fermier a demandé à des faucheurs et faucheuses de venir l'aider. Ils (être) bientôt là. Il (falloir) tout organiser, dit-il à sa femme. Disons que les faucheurs et faucheuses (mettre) leur sac à dos ici et que moi je (battre) le blé, là, sur la pelouse. Après le travail et avant le repas, tu leur (offrir) l'apéritif. Ensuite, à 13 heures tout le monde (aller) se reposer, puis nous (reprendre) le travail à 14 heures. Bon, les voilà ! Les voilà ! Il faut leur dire quelques mots !

- Bonjour et bienvenue, faucheuses et faucheurs. Il fait chaud et orageux aujourd'hui, mais j'..... (aimer) que nous travaillions vite quand même. Le repas (pouvoir) alors vous être servi à midi. Si tout va bien vous (terminer) votre travail à 18 heures, comme chaque année. Je (penser) que c'est une bonne heure pour rentrer chez soi. Bon courage à tous.

Texte intégral

La récolte

Il fait chaud aujourd'hui dans les près pour aller récolter le blé. Le fermier a demandé à des faucheurs et faucheuses de venir l'aider. Ils seront bientôt là. Il faut tout organiser, dit-il à sa femme. Disons que les faucheurs et faucheuses mettraient leur sac à dos ici et que moi je battrais le blé, là, sur la pelouse. Après le travail et avant le repas, tu leur offres l'apéritif. Ensuite, tout le monde ira se reposer, puis nous reprendrons le travail. Bon, les voilà ! Les voilà ! Il faut leur dire quelques mots !

- Bonjour et bienvenue, faucheuses et faucheurs. Il fait chaud et orageux aujourd'hui, mais j'aimerais que nous travaillions vite quand même. Le repas pourrait alors vous être servi à midi. Si tout va bien vous terminerez votre travail à 18 heures, comme chaque année. Je pense que c'est une bonne heure pour rentrer chez soi. Bon courage à tous.

Catégorisation des erreurs

A partir des erreurs répertoriées dans ce chapitre, nous retrouvons en grande partie la même catégorisation que celle rencontrée dans les analyses précédentes.

- L'erreur grammaticale

a) le radical est écrit de manière orthographique et le morphème attendu est remplacé par un autre morphème grammatical :

Ex. **offres** → [offre] ;

Ex. **seront** → [seraient] ;

Ex. **battrais** → [battraï] ;

b) l'erreur porte sur le radical qui est remplacé par un autre, donc le morphème écrit est grammaticalement correct :

Ex. **offres** → [offerts] ;

Ex. **reprendrons** → [reprenons] ;

Ex. **mettraient** → [mettaient] ;

c) l'erreur concerne aussi bien le radical, qui est remplacé par l'infinitif du verbe ou par un autre, ainsi que sur le morphème grammatical qui est remplacé ou absent

Ex. **faut** → [fallait] ;

Ex. **seront** → [étaient] ;

Ex. **pourrait** → [puisse] ;

Ex. **ira**→ [aller] ;

- L'erreur lexicale

C'est la production d'un non-mot

Ex. **offres**→ [offiras] ;

Ex. **reprendrons**→ [reprendions] ;

Ex. **mettraient**→ [mettrient] ;

Ex. **ira**→ [irient] ;

Ex. **seront**→ [serainet] ;

Ex. **reprendrons**→ [repondreions] ;

- L'erreur d'interversion

Le verbe n'est pas celui qui est attendu, mais un verbe voisin présent dans la phrase. Elle porte aussi sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre :

Ex. **mettront**→ [battraï] ;

Ex. **battrais**→ [mettraient] ;

- L'erreur sémantique

Le verbe n'est pas celui attendu, ni un verbe voisin qui aurait été choisi par erreur, mais le sens n'a pas été saisi et pas transmis :

Ex. **ira**→ [aurons] ;

Ex. **seront**→ [verront] ;

Ex. **ira**→ [verront].

Compte tenu de la présence du présent de l'indicatif, du futur de l'indicatif et du présent du conditionnel dans le texte, nous analysons ensemble les trois formes temporelles, ceci dans chacun des groupes pédagogiques.

1. Pédagogie de la découverte

Nous relevons avant et après l'intervention les verbes qui font l'objet d'une erreur afin de voir à quel type elles appartiennent. L'analyse porte, d'une part sur l'ensemble du texte et, d'autre part, sur les différentes formes temporelles concernées.

1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G1

Avant l'intervention

L'erreur est de type grammatical, uniquement sur le morphème grammatical - **seront**→ [seraient - ou uniquement sur le radical - **offres**→ [offerts], **reprendrons**→ [reprenons] - ou bien encore sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical - **faut**→ [fallait] et **ira**→ [allait] -.

On trouve aussi des erreurs de type lexical, production d'un non-mot suite à l'utilisation d'un radical non conforme et non-existant ou/ et d'un morphème grammatical non conforme et non-existant :- **offres**→ [offiras], **faut**→ [falloit] -.

Dans l'erreur de type sémantique, le verbe choisi n'est pas celui attendu, il ne crée pas de sens dans le contexte considéré : **seront**→ [iront] (cf. Tableau 75).

Après l'intervention

Le type d'erreurs qui persiste est seulement de type grammatical, avec une centration de l'erreur située uniquement sur le morphème grammatical, celui-ci étant remplacé par un autre : **terminerez**→ [terminerais], et également quand le radical et le morphème grammatical sont remplacés par un autre : **mettraient**→ [mettent] (cf. Tableau 75).

1.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel**, le type d'erreur qui apparaît est grammatical, l'erreur portant soit uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **pense**→ [penserai], soit uniquement sur le radical, celui-ci étant remplacé par un autre : **offres**→ [offerts], ou bien sur les deux à la fois : **faut**→ [fallait]. Dans ces deux formes temporelles est aussi présente l'erreur de type lexical, par production d'un non-mot : **mettraient**→ [metront], **battrais**→ [batterai].

Au futur de l'indicatif, comme au présent de l'indicatif, on note la présence de deux mêmes types d'erreurs : grammatical et lexical. Cependant, à cette forme temporelle, s'ajoute l'erreur de type sémantique, car le verbe choisi n'est pas celui attendu et n'a pas de sens dans le contexte considéré : **seront**→ [iront] (cf. Tableau 75).

Après l'intervention

Quelle que soit la forme temporelle concernée - **présent de l'indicatif, futur de l'indicatif** ou **présent du conditionnel** - seule l'erreur de type grammatical persiste. L'erreur se situant soit uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **terminerez**→ [terminerais], soit sur les deux à la fois : morphème grammatical et radical remplacés par un autre : **ira**→ [va, verront]. Notons que l'erreur de type lexical qui a apparue avant l'intervention dans toutes les formes temporelles, ainsi que l'erreur de type sémantique présente au futur de l'indicatif, ont disparu (cf. Tableau 75).

Tableau 75 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent de l'indicatif	faut	fallait	Gram.			
		faudrait	Gram.		faudra	Gram.
		falloit	Lex.			
	offres	offriront	Gram.			
		offrirais	Gram.			
		offrirais	Gram.			
		offrent	Gram.	*		
		offre	Gram.			
		offrira	Gram.			
		offerts	Gram.			
offiras	Lex.					
pense	penserai	Gram.	*			

Tableau 75 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Futur de l'indicatif	seront	iront	Sém.				
		étaient	Gram.				
		seraient	Gram.				
	ira	irait	Gram.				
		irions	Gram.				
		allait	Gram.				
		vont	Gram.	*	verront	Sém.	
		va	Gram.		va	Gram.	
		aller	Gram.				
		iront	Gram.				
	reprendrons	reprindrions	Gram.				
		reprenons	Gram.	*			
		reprondions	Lex.				
		reprendons	Lex.				
	terminerez	termineriez	Gram.				
		terminez	Gram.	*	terminerais	Gram.	
		terminer	Gram.				
		termine	Gram.				

Tableau 75 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Présent du conditionnel	mettraient	metront	Lex.				
		metteront	Lex.				
		mettront	Gram.	*	mettent	Gram.	
		mettent	Gram.		mettront	Gram.	
		mettrons	Gram.				
		mettaient	Gram.				
	battrais	battra	Gram.				
		battraï	Gram.				
		battis	Gram.				
		bat	Gram.	*	bats	Gram.	
		bats	Gram.		battraï	Gram.	
		battra	Lex.				
		batterai	Lex.				
	aimerais	aime	Gram.	*			
		aimes	Gram.				
	pourrait	peut	Gram.				
		pourra	Gram.	*	pourrat,	Lex.	
		puisse	Gram.		pourra	Gram.	
			pouvaient	Gram.			

En résumé, dans cette épreuve Plusieurs Temps 1 et pour ce groupe G1, les types d'erreurs pour l'ensemble du texte avant l'intervention sont les erreurs de type grammatical, lexical et sémantique. Après l'intervention, seule l'erreur de type grammatical persiste.

L'analyse plus approfondie des trois formes verbales, révèle quelques différences. En effet, si avant l'intervention deux d'entre elles - le présent de l'indicatif et le présent du conditionnel - ont la même configuration, les erreurs étant uniquement de type grammatical et lexical, il en est tout autrement pour le futur de l'indicatif où les étudiants font des erreurs de type sémantique en plus des erreurs de type grammatical et lexical.

Après l'intervention, un autre visage d'ensemble apparaît. Alors que les erreurs de type grammatical persistent sur l'ensemble des trois formes, l'erreur de type lexical présente avant l'intervention sur les trois formes et l'erreur de type sémantique au futur de l'indicatif, ont par contre disparu.

On note que des changements s'opèrent après l'intervention. L'erreur de type grammatical, alors qu'elle est de la même forme avant l'intervention, diffère selon que l'on a affaire au présent de l'indicatif ou aux deux autres formes temporelles. En effet, pour le présent de l'indicatif, après l'intervention l'erreur porte uniquement sur le morphème *et*, pour le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel, elle porte soit sur le morphème grammatical uniquement soit sur les deux à la fois.

Il est intéressant maintenant de savoir quelle est la fréquence des différents types d'erreurs, d'une part dans l'ensemble du texte et, d'autre part, dans les différentes formes temporelles présentes dans cette épreuve, avant et après l'intervention.

1.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1

Nous comptabilisons combien de fois l'erreur d'un type donnée a été effectuée par les étudiants.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des erreurs commises dans cette épreuve avant l'intervention du G1 (76), on note que les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses (67). Très nettement inférieure est l'erreur de type lexicale (8) et très faiblement représentée l'erreur sémantique (1) (*cf.* Tableau 76).

Après l'intervention

On retrouve le même schéma d'ensemble, à ceci près que l'on remarque une baisse importante dans le différentiel est d'erreurs (-57). Cette baisse est due à l'erreur de type grammatical qui passe de 67 à 16 erreurs, tandis que celle de type lexical passe de 8 à 2. Par contre l'erreur sémantique reste constante, mais très faible (1) (*cf.* Tableau 76).

Tableau 76 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	67	16
Lexical	8	2
Sémantique	1	1
Total des erreurs	76	19
Différentiel du nombre d'erreur	-57	
Non-réponse	12	0
Total des verbes à écrire	180	180

1.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1

Avant l'intervention

On note que le nombre des types d'erreurs est différent en fonction de la forme temporelle : moins pour le présent de l'indicatif (13), qu'au futur de l'indicatif (23) et qu'au présent du conditionnel (40). Si on regarde les types d'erreurs, nous remarquons que l'erreur de type grammatical domine pour le **présent de l'indicatif** (11), le **futur de l'indicatif** (20) et le **présent du conditionnel** (36). Elle est suivie de l'erreur de type lexical qui est davantage présente au présent du conditionnel (4) qu'au présent et au futur de l'indicatif (2). Quant à l'erreur de type sémantique, elle n'apparaît qu'au futur de l'indicatif (1) (*cf.* Tableau 77).

Après l'intervention

De façon plus précise, si l'erreur de type grammatical reste toujours la plus importante dans toutes les formes temporelles, la baisse la plus forte apparaît au présent du conditionnel (36 contre 12), au futur de l'indicatif (20 contre 2) puis au présent de l'indicatif (11 contre 2). Une baisse moins sensible se remarque pour l'erreur de type lexical, au présent du conditionnel (4 contre 1), puis au futur de l'indicatif (2 contre 1) et au présent de l'indicatif (2 contre 0). L'erreur de type sémantique reste constante (1) (*cf.* Tableau 77).

Tableau 77 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1			
Type		Nombre	
		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	11	2
	Lexical	2	0
	Sémantique	0	0
	Total des erreurs	13	2
	Différentiel du nombre d'erreur	-11	
	Non-réponse	2	0
Futur de l'indicatif	Grammatical	20	2
	Lexical	2	1
	Sémantique	1	1
	Total des erreurs	23	4
	Différentiel du nombre d'erreur	-19	
	Non-réponse	3	0
Présent du conditionnel	Grammatical	36	12
	Lexical	4	1
	Sémantique	0	0
	Total des erreurs	40	13
	Différentiel du nombre d'erreur	-27	
	Non-réponse	7	0
Total des verbes à écrire		180	180

En résumé, le résultat de l'épreuve Plusieurs Temps 1 montre qu'avant l'intervention dans le G1 c'est l'erreur de type grammatical qui est la plus présente, alors que l'erreur de type lexical ou sémantique l'est très faiblement. Après l'intervention, une baisse importante des types d'erreurs se manifeste, excepté l'erreur de type sémantique qui reste constante avant et après l'intervention.

L'analyse de chacune des formes temporelles révèle qu'avant l'intervention l'erreur la plus importante est de type grammatical. Elle l'est surtout pour le présent du conditionnel et le futur de l'indicatif et de façon moindre pour le présent de l'indicatif. Après l'intervention, on retrouve la dominance de l'erreur de type grammatical au présent du conditionnel et, de façon moindre, dans les autres formes temporelles. Les autres types d'erreurs, lexical et sémantique, sont soit très peu présentes soit sont absentes à ce moment de la passation.

1.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Pour répondre à cette question, nous retenons uniquement les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical. Nous comptons le nombre d'étudiants qui font ces erreurs, avant et après l'intervention.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve, les étudiants sont nombreux (37,2%) à faire des erreurs de type grammatical. Ils en font de façon inégale selon les formes temporelles présentes dans le texte. En effet, c'est au présent du conditionnel qu'ils sont le plus nombreux (20%) à faire des erreurs, alors qu'ils sont 11,1% au futur de l'indicatif et moins encore au présent de l'indicatif (6,1%) (cf. Tableau 78).

Après l'intervention

Une chute du nombre d'étudiants qui font une erreur de type grammatical apparaît à ce moment (37,2% contre 8,8%). Cette chute est également ressentie dans toutes les formes temporelles. Cependant, une constante apparaît à savoir qu'ils sont toujours aussi nombreux à faire des erreurs de ce type, surtout au présent du conditionnel (6,6%) alors que dans les deux autres formes temporelles - le présent et le futur de l'indicatif - ils s'avèrent peu nombreux (1,1%) pour chacune d'elles (cf. Tableau 78)

Tableau 78 : Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	11 (6,1%)	2 (1,1%)
Futur de l'indicatif	20 (11,1%)	2 (1,1%)
Présent du conditionnel	36 (20%)	12 (6,6%)
Total des erreurs	67 (37,2%)	16 (8,8%)
Total des verbes à écrire	180	180

1.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G1

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, les étudiants font des erreurs de type grammatical sur les trois quarts des verbes présents dans le texte. Le verbe où ils sont les plus nombreux (6) est **offrir** qu'ils écrivent de différentes façons : **offres**→ [offriront], [offrirais] ... Un peu moins nombreux (4) sur **faut**→ [fallait], [faudrait]... Beaucoup moins nombreux (1) sur **pense**→ [penserai] (cf. Tableau 79).

Au **futur de l'indicatif**, par contre, c'est sur l'ensemble des 4 verbes du texte que portent les erreurs. Celui qui compte le plus d'étudiants (8) est **ira**→ [irait], [irions] ..., légèrement moins (6) est **terminer** : **terminerez**→ [termineriez], [termine] Ceux qui en ont le moins (4) concernent le verbe **être** : **seront**→ [étaient], [seraient], et le verbe **reprendre** : **reprendrons**→ [reprendrions], [reprenons] (2) (cf. Tableau 79).

Au **présent du conditionnel**, comme au futur de l'indicatif, c'est sur l'ensemble des quatre verbes du texte que les étudiants font des erreurs. C'est surtout vrai pour **battre** (11) : **battrais**→ [battrai], [bat] Puis **mettre** (10) : **mettraient**→ [mettront], [mettent], et **pouvoir** (9). Plus loin derrière, avec 6 étudiants, on trouve **aimer** : **aimerais**→ [aime] ou [aimes] ... (cf. Tableau 79).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, une baisse sensible du nombre d'étudiants faisant des erreurs de type grammatical est manifeste passant de 11 avant l'intervention à 2 étudiants après l'intervention. On note également si les trois quarts des verbes du texte provoquent une erreur de type grammatical avant l'intervention, il n'y a, en plus qu'un quart après l'intervention. Relevons que les 2 étudiants qui font encore l'erreur sur **falloir** écrivent : **faut**→ [faudra] (cf. Tableau 79).

Au **futur de l'indicatif**, les étudiants sont là aussi moins nombreux à faire des erreurs de type grammatical : 20 avant l'intervention, 2 après. Si les étudiants faisaient avant l'intervention des erreurs sur l'ensemble des quatre verbes, ils n'en font plus que sur deux sur quatre. On trouve un étudiant qui écrit **ira**→ [va] et un autre qui écrit **terminerez**→ [terminerais] (cf. Tableau 79).

Au **présent du conditionnel**, une baisse des erreurs de type grammatical est également remarquable : de 36 à 12. On note que les trois quarts des verbes sont concernés par ces erreurs à ce moment, avec 6 étudiants qui font des erreurs sur **pourrait**→ [pourra], 3 sur **mettraient**→ [mettent], [mettront] et encore 3 sur **battrais**→ [battrai], [bats], [battrai] (cf. Tableau 79).

Tableau 79 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1					
	Bonne réponse	Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent de l'indicatif	faut	fallait	2	faudra	2
		faudrait	2		
	offres	offriront	1		
		offrirais	1		
		offrent	1		
		offre	1		
		offrira	1		
		offerts	1		
	pense	penserai	1		
	Total des erreurs		11		2

Tableau 79 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G1					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Futur de l'indicatif	seront	étaient	3		
		seraient	1		
	ira	irait	1		
		irions	1		
		allait	1		
		vont	2	va	1
		va	1		
		aller	1		
		iront	1		
	reprendrons	reprendrions	1		
		reprenons	1		
	terminerez	termineriez	2		
		terminez	2		
		terminer	1	terminerais	1
termine		1			
Total des erreurs		20		2	

Tableau 79 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G1, au pré test et au post-test

		Epreuve 4 du G1			
Bonne réponse		Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent du conditionnel	mettraient	mettront	2		
		mettent	6	mettent	1
		mettrons	1	mettront	2
		mettaient	1		
	battrais	battra	1		
		battraï	4	bats	1
		battis	2	battraï	2
		bat	1		
	aimerai	bats	3		
		aime	5		
		aimes	1		
	pourrait	peut	4		
		pourra	3		
		puisse	1	pourra	6
pouvaient		1			
Total des erreurs			36		12
Totaux des erreurs			67		16
Total des verbes à écrire			180		180

En résumé, lorsqu'on examine dans cette épreuve Plusieurs Temps 1 au G1, l'ensemble de l'épreuve, on note qu'avant l'intervention les étudiants sont très nombreux à faire des erreurs de type grammatical. Ces étudiants se répartissent de façon inégale sur le présent du conditionnel où ils sont les plus nombreux, puis le futur et finalement le présent de l'indicatif.

Après l'intervention, une baisse sensible du nombre d'étudiants est manifeste. Cependant, s'il y a une baisse, il n'y a pas disparition et l'on peut voir que le nombre d'étudiants le plus important qui font encore des erreurs de ce type se situe sur le présent du conditionnel, alors que très peu font des erreurs sur le présent et le futur de l'indicatif.

Lorsqu'on regarde avant l'intervention en fonction de chacune des formes temporelles, on remarque qu'en fonction des formes temporelles, le nombre de verbes qui font problème aux étudiants est différent. En effet, au présent de l'indicatif, ce sont **offrir** et **falloir**, au futur de

l'indicatif **aller, terminer** et **être**, et au présent du conditionnel **battre, mettre, pouvoir** et **aimer**.

Après l'intervention, une baisse des erreurs apparaît pour chacune des formes temporelles et certains verbes ne font plus problème aux étudiants puisqu'ils ont disparu. Cependant, certains résistent comme au présent de l'indicatif : **falloir**, au futur de l'indicatif : **aller** et **terminer**, au présent du conditionnel ; **battre, mettre** et **pouvoir**.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie de découverte (G1) dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, avant l'intervention, les erreurs qui apparaissent sont dans l'ensemble de type grammatical, lexical et sémantique. Après l'intervention, elles ne sont plus que de type grammatical.

L'analyse de chacune des formes temporelles montre pratiquement le même visage. Avant l'intervention, pour le futur de l'indicatif, l'erreur est de type grammatical, lexical et sémantique, mais seulement de type grammatical ou lexical pour le présent de l'indicatif et le présent du conditionnel. Après l'intervention, les trois formes temporelles se retrouvent toutes avec des erreurs de type grammatical, les autres types d'erreur n'apparaissant plus. Notons que, même si ce type d'erreur apparaît davantage au présent du conditionnel qu'au présent et au futur de l'indicatif, quelle que soit la forme temporelle considérée, on observe une baisse importante des erreurs après l'intervention. Ceci tend donc à montrer que la pédagogie de la découverte joue un rôle non négligeable dans cette épreuve à consigne plurielle.

1.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G1

Essayons d'expliquer les erreurs qui apparaissent avant et après l'intervention dans chacune des formes temporelles.

Les caractéristiques apparues aux chapitres précédents réapparaissent : *l'erreur de proximité induite par des éléments antéposés, l'erreur de proximité induite par des éléments postposés, l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre, l'erreur de proximité induite par des éléments antéposés conjuguée avec l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre, l'erreur de conservation, l'erreur centripète induite par l'indentification à l'héros* (cf. chapitre 7, 8 et 9). Essayons, par contre, d'expliquer les nouvelles erreurs qui apparaissent.

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, nous retrouvons les mêmes caractéristiques d'erreurs que celles présentes dans les chapitres précédents (*cf.* chapitre 7, 8 et 9) déjà expliquées.

Au **futur de l'indicatif**, il en est tout autrement, on voit émerger de nouvelles caractéristiques d'erreur :

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par le verbe postposé conjugué avec l'erreur de la généralisation phonologique

L'étudiant assimile la forme temporelle du présent de l'indicatif au futur de l'indicatif, prenant semble-t-il comme référent le verbe [ira] qui est au futur de l'indicatif dans la phrase suivante pour accorder le verbe " Après le travail et avant le repas, tu leur offres l'apéritif. Ensuite, tout le monde ira se reposer [...]", **offres**→ [offrira], cependant le choix du futur de l'indicatif ne pourrait pas vraiment être considéré comme erreur, car le futur de l'indicatif répond également à la valeur temporelle occupée par le verbe dans le contexte : (demander poliment) ou (un ordre atténué), l'erreur porte plutôt sur le choix du morphème grammatical. Il va de plus pour faire son accord s'appuyer sur le son [-a] qu'il entend à l'oral à la place d'écrire le morphème grammatical [-as], en généralisant ces deux morphèmes phonologiquement identiques. L'erreur se voit chez Etudiant n° 8 de G1.

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre et l'erreur de personne

Le temps présent est assimilé au futur par les habitudes langagières de la langue maternelle, une double erreur porte sur la personne dont le verbe est accordé, suite à l'hésitation courante entre le tutoiement et le vouvoiement dans notre population, du fait des différences culturelles de l'emploi de tutoiement ou vouvoiement dans les deux langues, comme on le voit dans la phrase « *Si tout va bien vous terminerez votre travail à 18 heures [...]* », **terminerez**→ [termine]. C'est le cas rencontré chez Etudiant n° 14 de G1.

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre, induite par une autre forme temporelle antéposée

Le style narratif du texte où les verbes ne sont pas tous à la même forme temporelle, conduit l'étudiant à s'interroger sur la forme temporelle la plus adéquate et parfois assimiler une forme temporelle à une autre placée avant le verbe à conjuguer. On peut le voir dans l'exemple suivant, l'étudiant prenant alors pour référent [a demandé] conjugué au passé

composé et situé dans la phrase précédente et écrivant le verbe [être] également au passé, précisément à l'imparfait "Le fermier a demandé à des faucheurs et faucheuses de venir l'aider. Ils seront bientôt là", **seront**→ [étaient], (Etudiant n° 7, Etudiant n° 13 et Etudiant n° 15 de G1).

-L'erreur de personne induite par l'attribution du pluriel à un nom commun singulier

L'étudiant ayant appris que le sujet du verbe se trouve généralement avant celui-ci va appliquer cette conception syntaxique au verbe [aller] dans la phrase " Ensuite, tout le monde [aller] se reposer, puis nous [reprendre] le travail.", c'est pourquoi il prend correctement comme sujet [tout le monde], mais en le considérant par erreur comme sujet pluriel suivant la sémantique, "Ensuite, tout le monde ira se reposer, puis nous reprendrons le travail.» **ira**→ [iront]", (Etudiant n° 14 de G1).

Au **présent du conditionnel**, nous retrouvons les mêmes caractéristiques déjà rencontrées et expliquées, seule une nouvelle caractéristique d'erreur apparaît :

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre conjuguée avec la copie d'une partie d'un élément antéposé

L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle - le présent du conditionnel à celui du futur de l'indicatif - réside dans la confusion qui s'instaure entre les deux formes temporelles du fait de leur ressemblance morphologique, la différence s'établissant uniquement au niveau du morphème grammatical. Dans le cas présent, nous pouvons penser que l'étudiant a mis le verbe au futur de l'indicatif dans la phrase " Disons que les faucheurs et faucheuses mettraient leur sac à dos ici ", **mettraient**→ [mettrons]. Cependant le morphème grammatical du futur de l'indicatif est [ont]. Le fait que l'étudiant ait mis [-ons] laisse penser qu'il garde le radical du verbe [mettre], mais copie la terminaison du verbe de [disons] placé avant, pour écrire le morphème grammatical, **mettraient**→ [mettrons], (Etudiant n° 6 de G1).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel** nous retrouvons les caractéristiques d'erreur rencontrées et expliquées dans les chapitres précédents (cf. 7, 8 et 9).

De façon générale, pour ce G1, on note, avant comme après l'intervention, la présence des caractéristiques déjà présentes dans les chapitres précédents, à ceci près qu'avant

l'intervention de nouvelles caractéristiques apparaissent qui sont surtout présentes au futur de l'indicatif comme : *L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par le verbe postposé conjugué avec l'erreur de la généralisation phonologique, l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre et l'erreur de personne; l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par une forme temporelle antéposée.* On y voit également *l'erreur de personne induite par l'attribution du pluriel à un nom commun singulier.* Au présent du conditionnel, c'est *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par la copie d'une partie d'un élément antéposé.*

Après l'intervention, que ce soit au présent de l'indicatif, au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel, on ne note aucune nouvelle caractéristique d'erreur.

2. Pédagogie traditionnelle reproduite

2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G2

On trouve la même diversité des types d'erreurs que dans le groupe de la pédagogie de la découverte, à cette exception près qu'il existe dans ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) l'erreur d'interversion, l'étudiant mettant le verbe suivant ou précédent à la place du verbe qui convient.

Avant l'intervention

Le type d'erreur est de l'ordre grammatical et se trouve soit uniquement sur le morphème grammatical : **ira**→ [irait], ou uniquement sur le radical : **reprendrons**→ [repreons], ou bien encore sur les deux à la fois : **fait**→ [fera]. On voit également apparaître l'erreur de type lexical, production d'un non-mot dont le morphème ou/ et le radical n'existe pas en langue : **ira**→ [irient]. Comme on voit, dans l'erreur d'interversion le verbe à conjuguer est remplacé par le verbe suivant : **mettraient**→ [battraï], ou précédent : **battrais**→ [mettront] (cf. Tableau 80).

Après l'intervention

Les erreurs sont maintenant de deux types, l'erreur d'interversion ayant disparu : l'erreur de type grammatical qui porte soit uniquement sur le morphème grammatical remplacé par un autre : **seront**→ [seraient], soit à la fois sur le radical et le morphème grammatical : **pourrait**→ [peut] ; l'erreur de type lexical, production d'un nom-mot : **ira**→ [irient] (cf. Tableau 80).

2.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, on trouve uniquement l'erreur de type grammatical. Elle se situe à la fois sur le radical et le morphème grammatical, celui-ci étant remplacé par un autre : **fait**→ [fera] ou [faisait] ; **faut**→ [faudrait], [fallait], [faudra], [faudras] ; **offres**→ [offrirais] ; **pense**→ [penserais] (cf. Tableau 80).

Au **futur de l'indicatif**, contrairement au présent de l'indicatif, deux types d'erreurs apparaissent. L'erreur de type grammatical qui se trouve sur les deux composantes du verbe à la fois, radical et morphème : **seront**→ [étaient], [avaient été] ; **ira**→ [vont] ; **terminerez**→ [termine] ; Celle qui est uniquement sur le morphème grammatical, qui est alors remplacé par un autre ou est absent : **ira**→ [iraient], [irait] ; **reprendrons**→ [reprendrions] ; **terminerez**→ [termineriez], [terminerons]. Celle qui se trouve sur le radical uniquement, celui-ci étant remplacé par un autre : **reprendrons**→ [repreons], [repreonnons].

L'erreur de type lexical avec production d'un nom mot : **seront**→ [serainet] ; **ira**→ [iraent] ; **reprendrons**→ [repondreions] (cf. Tableau 80).

Le **présent du conditionnel** se distingue des deux autres formes temporelles précédentes. Apparaissent en effet trois types d'erreurs : grammatical, lexical et d'interversion, alors que pour le présent de l'indicatif, seule l'erreur de type grammatical est présente et pour le futur de l'indicatif, l'erreur de type grammatical et lexical. En ce qui concerne l'erreur de type grammatical, celle-ci porte, comme au présent et au futur de l'indicatif, sur le radical et le morphème grammatical à la fois, ceux-ci étant remplacés par un autre ou absent : **mettraient**→ [mettent], [mettons] ; **battrais**→ [battre], [batte], [battent] ;

aimerais→ [aime]; **pourrait**→ [peut], [pourra]. Elle porte également, comme pour le futur de l'indicatif, uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **mettraient**→ [mettrons], [mettront]; **battrais**→ [battras], [battraient]; **pourrait**→ [pourraient], [pourront].

Outre ce type d'erreur, on note, comme au futur de l'indicatif, l'erreur de type lexical, production d'un non-mot : **pourrait**→ [pouverras], [pourait] ; **aimerais**→ [aimrais].

A ces types d'erreurs s'ajoute l'erreur d'interversion, présente seulement au présent du conditionnel. L'étudiant remplace le verbe adéquat par celui qui suit ou celui qui précède : **mettraient**→ [battrais]; **battrais**→ [mettront] (*cf.* Tableau 80).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, l'erreur de type grammatical présent avant l'intervention persiste. Elle porte à la fois sur le radical et sur le morphème grammatical : **faut**→ [faudra]; **fait**→ [ferait], [ferra]. Vient s'ajouter, alors qu'elle n'est pas présente avant l'intervention, l'erreur de type grammatical touchant uniquement le morphème grammatical : **pense**→ [penserais] (*cf.* Tableau 80).

Au **futur de l'indicatif**, on retrouve, après l'intervention, comme au présent de l'indicatif, l'erreur de type grammatical. Si l'erreur de type grammatical touchant uniquement le radical a disparu après l'intervention, les autres demeurent. En effet, celle qui touche le radical et le morphème grammatical à la fois : **ira**→ [vont] et celle qui touche le morphème grammatical uniquement : **seront**→ [seraient]; **ira**→ [irait], [iraient], [iront]; **reprendrions**→ [reprendrons], [reprendra], [reprendront]; **terminerez**→ [termineriez], [termineraient], [terminerons].

On retrouve, comme avant l'intervention, l'erreur de type lexical, production d'un non-mot : **ira**→ [irient] (*cf.* Tableau 80).

Au **présent du conditionnel**, alors que l'erreur d'interversion disparaît après l'intervention, on retrouve l'erreur de type grammatical comme avant l'intervention et comme pour les deux formes temporelles précédentes. Elle touche, comme avant l'intervention, soit le radical et le morphème grammatical à la fois : **mettraient**→ [mettent], [mettons]; **battrais**→ [battent], [bats], [bat]; **aimerais**→ [aime]; **pourrait**→ [peut], soit uniquement le morphème grammatical : **mettraient**→ [mettrions]; **battrais**→ [battrais]; **pourrait**→ [pourra], [pourraient].

L'erreur de type lexical est présente dans ce moment de la passation, comme elle l'était avant l'intervention, et comme elle l'est au futur de l'indicatif : **mettraient**→ [mettrient] (cf. Tableau 80).

Tableau 80 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Présent de l'indicatif	fait	fera	Gram.		ferait	Gram.	
		faisait	Gram.	*	ferra	Gram.	
					fera	Gram.	
	faut	faudrait	Gram.				
		fallait	Gram.				
		faudra	Gram.	*	faudra	Gram.	*
		faudras	Gram.				
	offres	offrirais	Gram.	*	offrirais	Gram.	
					offert	Gram.	
	pense	penserais	Gram.	*	penserais	Gram.	

Epreuve 4 du G2							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Futur de l'indicatif	seront	étaient	Gram.				
		avaient été	Gram.	*	seraient	Gram.	
		serainet	Lex.				
	ira	iraent	Lex.		irait	Gram.	
		iraient	Gram.		iraient	Gram.	
		irait	Gram.	*	iront	Gram.	*
		vont	Gram.		vont	Gram.	
					irient	Lex.	
	reprendrons	repreons	Gram.		reprendrions	Gram.	
		reprendrions	Gram.	*	reprendra	Gram.	*
		repreonnons	Gram.		reprendront	Gram.	
		repondreions	Lex.				
	terminerez	termineriez	Gram.		termineriez	Gram.	
		termine	Gram.	*	termineraient	Gram.	
		terminerons	Gram.		terminerons	Gram.	

Tableau 80 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Présent du conditionnel	mettraient	Mettrons	Gram.		mettrions	Gram.	
		mettront	Gram.		mettent	Gram.	
		mettons	Gram.	*	mettons	Gram.	
		mettent	Gram.		mettrient	Lex.	
		battraï	Inter.				
	battrais	Battre	Gram.		battraï	Gram.	
		battras	Gram.		bat	Gram.	*
		batte	Gram.	*	bats	Gram.	
		battraient	Gram.		battent	Gram.	
		battent	Gram.				
	aimerais	mettront	Inter.				
		aimrais	Lex.	*	aime	Gram.	
	pourrait	aime	Gram.				
		pourrait	Lex.				
		pouvrras	Lex.		pourra	Gram.	
		peut	Gram.	*	peut	Gram.	*
		pourra	Gram.		pourraient	Gram.	
		pourraient	Gram.				
pourront	Gram.						

En résumé, dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, pour ce groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2), on relève le même type d'erreur dans l'ensemble du texte, avant comme après l'intervention: grammatical, lexical et d'interversion. L'analyse de chacune des formes temporelles donne un visage plus précis. En effet, si on trouve un type d'erreurs commun **avant l'intervention**, au présent de l'indicatif, au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel : grammatical, il apparaît qu'au futur de l'indicatif s'ajoute l'erreur de type lexical et au présent du conditionnel à ces deux types d'erreurs grammatical et lexical, s'invite l'erreur d'interversion. **Après l'intervention**, on retrouve pour chacune des formes temporelles la l'erreur de type grammatical. Cependant, pour le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel, à l'erreur de type grammatical s'ajoute l'erreur de type lexical. L'erreur d'interversion pour cette dernière forme temporelle a disparu.

Outre ces différents aspects, excepté pour le présent du conditionnel qui pour l'erreur de type grammatical, garde avant comme après l'intervention, les mêmes formes d'erreurs - à savoir celle qui touche à la fois le morphème grammatical et le radical et celle qui touche uniquement le morphème grammatical - on note que le présent et le futur de l'indicatif manifestent par contre un changement entre ces deux moments. Pour le présent de l'indicatif, nous constatons une augmentation après l'intervention de la forme de l'erreur de type grammatical. En effet, au présent de l'indicatif, alors qu'avant l'intervention une seule forme d'erreur apparaît - celle touchant le morphème grammatical et radical à la fois - après l'intervention s'ajoute à cette dernière celle qui touche uniquement le morphème grammatical. Pour le futur de l'indicatif, il en est tout autrement, c'est une diminution de la forme de l'erreur de type grammatical qui s'opère. Tandis qu'avant l'intervention, l'erreur touche à la fois les deux parties composantes du verbe ou uniquement le morphème grammatical ou bien encore uniquement le radical ; après l'intervention, seule restent les deux premières formes, celle qui touche uniquement le radical ayant disparu.

2.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des types d'erreurs (67) présents dans le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, l'erreur de type grammatical (58) est la plus nombreuse. L'erreur de type lexical est beaucoup plus faiblement représentée (7) (*cf.* Tableau 81).

Après l'intervention

L'ensemble des erreurs montre une chute (de 67 à 57) avec un différentiel est de -10 avant et après l'intervention. On retrouve néanmoins le même schéma qu'avant l'intervention, l'erreur de type grammatical est la plus courante (54) alors que l'erreur de type lexical l'est très faiblement (3) (*cf.* Tableau 81).

Tableau 81 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	58	54
Lexical	7	3
Interversion	2	0
Total des erreurs	67	57
Différentiel du nombre d'erreur	-10	
Non-réponse	27	5
Total des verbes à écrire	180	180

2.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G1

Avant l'intervention

Le **présent de l'indicatif** montre une image homogène, à savoir que sur l'ensemble des 11 erreurs effectuées toutes sont des erreurs de type grammatical (*cf.* Tableau 8).

Pour le **futur de l'indicatif**, il en est tout autrement. Les erreurs (25) se révèlent d'une part plus importantes qu'au présent de l'indicatif et, d'autre part, contrairement à la forme temporelle précédente, présentent une image hétérogène. Ceci se manifeste d'une part par la présence de deux types d'erreurs : grammatical et lexical et, d'autre part, par la présence plus importante de l'erreur de type grammatical (22) par rapport à l'erreur de type lexical (3) (*cf.* Tableau 82).

Au **présent du conditionnel**, sur l'ensemble des erreurs (31) cette hétérogénéité est plus manifeste encore. On peut en effet voir cohabiter trois types d'erreurs : grammatical, lexical et d'interversion. On note là aussi l'importance de l'erreur de type grammatical (25) par rapport à l'erreur de type lexical (4) et à l'erreur d'interversion (2). Notons aussi que l'erreur de type grammatical est plus présente (25) dans cette forme temporelle qu'au futur de l'indicatif (22) et plus encore qu'au présent de l'indicatif (11) (*cf.* Tableau 82).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, on remarque une augmentation des erreurs entre avant et après l'intervention (11 contre 14). Cette augmentation est due au nombre important d'erreurs de type grammatical (de 11 à 1 et à la présence d'une erreur de type lexical (1) qui était absente avant l'intervention. Dans ce cadre, l'erreur de type grammatical est plus présente (13) que l'erreur de type lexical (1) (*cf.* Tableau 82).

Au **futur de l'indicatif**, une légère baisse s'amorce entre avant et après l'intervention (25 contre 21). Celle-ci est le fait d'une moindre présence de l'erreur de type grammatical (22 contre 20) et de l'erreur de type lexical (3 contre 1). Outre cet aspect, il apparaît, comme pour le présent de l'indicatif, que l'erreur de type grammatical est la plus fréquente (20) alors que l'erreur de type lexical l'est très peu (1) (*cf.* Tableau 82).

Au **présent du conditionnel**, comme au futur de l'indicatif, on note une baisse entre avant et après l'intervention (31 contre 22). Une des causes est la disparition de l'erreur d'intervention et de la baisse de l'erreur de type grammatical (de 25 à 21) et également de l'erreur de type lexical (4 contre 1). Comme pour les deux formes temporelles précédentes, l'erreur de type grammatical est la plus présente (21) et de façon moindre l'erreur de type lexical (1) (*cf.* Tableau 82).

Tableau 82 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2			
Type		Nombre	
		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	11	13
	Lexical	0	1
	Interversion	0	0
	Total des erreurs	11	14
	Différentiel du nombre d'erreur	+3	
	Non-réponse	8	1
Futur de l'indicatif	Grammatical	22	20
	Lexical	3	1
	Interversion	0	0
	Total des erreurs	25	21
	Différentiel du nombre d'erreur	-4	
	Non-réponse	10	2
Présent du conditionnel	Grammatical	25	21
	Lexical	4	1
	Interversion	2	0
	Total des erreurs	31	22
	Différentiel du nombre d'erreur	-9	
	Non-réponse	9	2
Total des verbes à écrire		180	180

En résumé, dans cette épreuve Plusieurs Temps 1 au G2, lorsqu'on examine l'ensemble de l'épreuve, on remarque avant et après l'intervention une baisse sensible des erreurs. Cependant le schéma d'ensemble reste néanmoins le même. En effet, exception faite de l'erreur d'interversion, les étudiants font davantage d'erreurs de type grammatical que lexical. L'analyse de chacune des formes temporelles montre un visage qui est à la fois le même et à la fois différent. **Avant l'intervention**, ce même visage se traduit au présent, futur de l'indicatif et au présent du conditionnel par l'importance de l'erreur de type grammatical, celle-ci étant plus représentée que tous les autres types d'erreur. La différence se concrétise par la diversité des types d'erreurs. Au présent de l'indicatif, on trouve uniquement l'erreur de type grammatical, alors qu'au futur de l'indicatif on rencontre l'erreur de type grammatical mais aussi l'erreur de type lexical. Au présent du conditionnel, les deux mêmes types d'erreurs que

celles rencontrées au futur de l'indicatif sont présents, auxquelles vient s'ajouter l'erreur d'interversion.

Après l'intervention, en ce qui concerne le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel, on note, exception faites de l'erreur d'interversion qui a disparu, la présence des mêmes types d'erreurs : grammatical et lexical, déjà présents avant l'intervention. On remarque également pour le présent de l'indicatif une augmentation de l'erreur de type grammatical, la venue de l'erreur de type lexical alors qu'elle était absente avant l'intervention. On peut voir aussi, comme nous l'avons noté avant l'intervention, combien l'erreur de type grammatical est plus fréquente que tous les autres types d'erreurs. Cependant, au-delà de tous ces constats, une baisse des erreurs se manifeste pour le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel. Par contre, le présent de l'indicatif connaît une augmentation.

2.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Nous retenons uniquement les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical avant et après l'intervention et comptons combien d'étudiants font ce type d'erreur.

Avant l'intervention

Les étudiants de ce groupe sont 32,2% à faire des erreurs de type grammatical. Ils se répartissent différemment selon la forme temporelle. C'est au présent du conditionnel que l'on en compte le plus (13,8%), presque autant au futur de l'indicatif avec (12,2%), et bien moins au présent de l'indicatif (6,1%) (*cf.* Tableau 83).

Après l'intervention

Entre l'avant et l'après l'intervention, on relève une très légère baisse du pourcentage d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical (32,2% contre 30%). Cette légère baisse apparaît aussi au futur de l'indicatif (12,2% contre 11,1%) et au présent du conditionnel (13,8% contre 11,6%). Il en est tout autrement pour le présent de l'indicatif, où l'on constate une légère hausse du pourcentage d'étudiants (6,1% à 7,2%) (*cf.* Tableau 83).

Tableau 83 : Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	11 (6,1%)	13 (7,2%)
Futur de l'indicatif	22 (12,2%)	20 (11,1%)
Présent du conditionnel	25 (13,8%)	21 (11,6%)
Total des erreurs	58 (32,2%)	54 (30%)
Total des verbes à écrire	180	180

2.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G2

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, 11 étudiants font des erreurs de type grammatical. Ces erreurs portent sur la totalité des verbes **faire, falloir, offrir penser**. Le verbe **offrir**→ [offrirais] est celui où les étudiants sont les plus nombreux (4) à faire des erreurs. Les autres (**faire, falloir, penser**) comptabilisent chacun un seul étudiant (*cf.* Tableau 84).

Le **futur de l'indicatif** montre un visage différent de celui du présent de l'indicatif, à savoir que les étudiants sont plus nombreux (22) à faire ces erreurs. Les erreurs portent sur l'ensemble des verbes **être, aller, reprendre, terminer** et celui qui compte un nombre important d'étudiants (8) est **ira**→ [iraient], [irait], [vont]. Il est suivi de près par **reprendrons**→ [repreons], [repreonnons], [reprendrions] avec 7 étudiants, puis par **terminerez**→ [tremineriez], [treminerons], [termine] avec 5 étudiants (*cf.* Tableau 84).

Au **présent du conditionnel**, les étudiants sont plus nombreux (25) qu'au futur de l'indicatif et plus nombreux encore qu'au présent de l'indicatif à faire ce type d'erreurs. Les erreurs portent, comme pour les formes temporelles précédentes, sur l'ensemble des verbes **mettre, battre, aimer, pouvoir**. La forme verbale **battrais**→ [battre], [battras], [batte], [battraient], [battent], est celui qui compte le plus d'étudiants (8), suivie de près par **mettraient**→ [mettrons], [mettront], [mettons], [mettent] avec 7 étudiants, puis par **pourrait**→ [peut], [pourra], [pourraient], [pourront] (6) et enfin loin derrière par **aimerais**→ [aime] (4) (*cf.* Tableau 84).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, on note une augmentation du nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical après l'intervention : 11 avant et 13 après. Compte tenu que les erreurs portent sur l'ensemble des verbes, cette augmentation porte sur **fait**→ [ferait], [feras] qui passe (2 à 3 étudiants) et également de **offres**→ [offrirais], [offert] (de 4 à 5 étudiants). En ce qui concerne les autres formes verbales erronées, les étudiants sont aussi nombreux avant et après l'intervention (*cf.* Tableau 84).

Au **futur de l'indicatif**, contrairement à la forme temporelle précédente, une légère baisse apparaît entre l'avant (22) et l'après (20) intervention. Cette baisse est due, à l'opposé de la forme temporelle précédente, au fait que les étudiants sont moins nombreux à faire des erreurs sur certains formes : **ira**→ [irait], [iraient], [iront], [vont] (8 contre 7), **reprendrons**→ [reprendrions], [reprendra], [reprendront] (7 contre 6). Par contre, sur d'autres verbes, le nombre d'étudiants reste le même (*cf.* Tableau 85).

Le **présent du conditionnel** montre le même schéma que celui du futur de l'indicatif : une baisse du nombre d'étudiants entre l'avant (25) et l'après l'intervention (22). Sur l'ensemble des verbes, si **pourrait** (6 contre 7) accuse une légère augmentation, il en est tout autrement pour les autres. Celui qui connaît une baisse important du nombre d'étudiants est **aimerais**→ [aime] (4 avant et 1 après). On remarque également une baisse plus légère (8 contre 7) pour le verbe **battrais**→ [battrai], [bat], [bats], [battent], ainsi que pour **mettraient**→ [mettrions], [mettent], [mettons] (7 contre 6 étudiants après l'intervention) (*cf.* Tableau 84).

Tableau 84 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent de l'indicatif	fait	fera	1	ferait	2
		faisait	1	fera	1
	faut	faudrait	1	faudra	4
		fallait	1		
		faudra	1		
		faudras	1		
	offres	offrirais	4	offrirais	4
				offert	1
	pense	penserais	1	penserais	1
	Total des erreurs		11		13

Epreuve 4 du G2					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Futur de l'indicatif	seront	étaient	1	seraient	2
		avaient été	1		
	ira	iraient	3	irait	3
		irait	3	iraient	1
		vont	2	iront	2
				vont	1
	reprendrons	repreons	1	reprendrions	4
		reprendrions	5	reprendra	1
		repreonnons	1	reprendront	1
	terminerez	termineriez	3	termineriez	3
		termine	1	termineraient	1
		terminerons	1	terminerons	1
	Total des erreurs		22		20

Tableau 84 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G2					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent du conditionnel	mettraient	mettrons	2	mettrions	1
		mettront	1	mettent	4
		mettons	1	mettons	1
		mettent	3		
	battrais	battre	1	battrai	3
		battras	1	bat	1
		batte	4	bats	1
		battraient	1	battent	2
		battent	1		
	aimerais	aime	4	aime	1
	pourrait	peut	2	pourra	5
		pourra	2	peut	1
		pourraient	1	pourraient	1
		pourront	1		
	Total des erreurs		25		21
	Totaux des erreurs		58		54
Total des verbes à écrire		180		180	

En résumé, dans cette épreuve Plusieurs Temps 1 au G2, on note, sur l'ensemble de l'épreuve, qu'avant l'intervention les étudiants font des erreurs de type grammatical. Elles se répartissent de façon inégale mais assez proches les uns des autres pour ce qui est du futur de l'indicatif (12,2%) et du présent du conditionnel (13,8%), mais beaucoup moins au présent de l'indicatif (6,1%). Après l'intervention, une très légère baisse des effectifs se manifeste. Celle-ci est le fait d'une légère baisse d'étudiants qui font moins d'erreurs au futur de l'indicatif comme au présent du conditionnel, alors qu'à l'inverse ils sont légèrement plus nombreux au présent de l'indicatif.

L'analyse de chacune des formes temporelles, avant l'intervention montre que, pour le présent de l'indicatif, plus de dix étudiants font des erreurs de type grammatical et que le verbe sur lequel on comptabilise le plus d'étudiants est **offrir**. En ce qui concerne le futur de l'indicatif, les étudiants sont par rapport à ceux du présent de l'indicatif plus nombreux à faire

des erreurs grammaticales et c'est sur le verbe **aller** que se situe le plus grand nombre d'étudiants. Pour ce qui est du présent du conditionnel, ils sont plus nombreux encore que sur le futur de l'indicatif à faire des erreurs et plus encore que sur le présent de l'indicatif. On note néanmoins que c'est surtout **mettre** et **battre** que les étudiants achoppent. Après l'intervention, alors que pour le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel une très légère chute du nombre d'étudiants, faisant des erreurs de type grammatical apparaît, une légère augmentation se manifeste au présent de l'indicatif. Cependant, au-delà de ce constat, on note que les étudiants sont aussi nombreux à faire des erreurs de type grammatical avant comme après l'intervention : pour le présent de l'indicatif sur les verbes **faire** et **penser**; pour le futur de l'indicatif sur **être** et **terminer** et pour le présent du conditionnel sur le verbe **pouvoir**.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2), dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, avant l'intervention plusieurs types d'erreurs émergent : grammatical, lexical et d'interversion. Après l'intervention, ils ne sont plus tous présents. En effet, on retrouve l'erreur de type grammatical et lexical, mais l'erreur d'interversion a disparu.

L'analyse de chaque forme temporelle montre une image plus précise. Avant l'intervention, une diversité des types d'erreurs apparaît pour chacune d'elles. En effet, alors que pour le présent de l'indicatif, on trouve uniquement l'erreur de type grammatical, au futur de l'indicatif s'ajoute à ce type, l'erreur de type lexical et au présent du conditionnel prend rang l'erreur d'interversion. Après l'intervention, on retrouve pour le présent et le futur de l'indicatif, les mêmes types d'erreurs qui existaient déjà avant l'intervention alors qu'au présent du conditionnel, malgré la constance de l'erreur de type grammatical et lexical, l'erreur d'interversion disparaît. On remarque également après l'intervention, une hétérogénéité du nombre d'erreurs de type grammatical. En effet, alors qu'une légère baisse des erreurs s'amorce au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel, par contre se manifeste une augmentation de celles-ci au présent de l'indicatif. Le même schéma apparaît pour ce qui est du nombre d'étudiants, ceux-ci étant plus nombreux au présent de l'indicatif après l'intervention, alors qu'ils le sont légèrement moins au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel. Il semble donc que la pédagogie traditionnelle reproduite mise en place conduit les étudiants à faire un peu moins d'erreurs de type grammatical sur deux formes temporelles sur trois.

2.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G2

Nous expliquons ici uniquement les caractéristiques qui apparaissent comme nouvelles, les autres ayant fait l'objet d'explication soit dans les chapitres précédents, soit dans ce même chapitre soit dans le groupe de la pédagogie de la découverte (cf. chapitre 7, 8 et 9).

Avant l'intervention

Au présent de l'indicatif la nouvelle caractéristique d'erreurs qui apparaît est :

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre, induite par une autre forme temporelle antéposée, généralisation phonologique

Compte tenu que le verbe précédent [seront] est au futur de l'indicatif, l'étudiant va mettre le verbe qu'il doit conjuguer à cette même forme verbale. " *Ils seront bientôt là. Il faut tout organiser, dit-il à sa femme.*" **faut**→ [faudras]. De plus, il se sert, sans que l'on arrive à l'expliquer précisément, de la deuxième personne du singulier à la place de la troisième pour écrire la terminaison du verbe ([-as] au lieu de [-a]) ; nous supposons que la proximité phonologique l'a amené à cette généralisation, (Étudiant n° 11 de G2).

Au futur de l'indicatif, comme au présent de l'indicatif, seule émerge une caractéristique :

- L'erreur de proximité induite par des éléments sus posés

Pour accorder le verbe au temps demandé, l'étudiant paraît utiliser l'élément situé juste au-dessus du verbe à conjuguer. Dans ce cas, c'est le pronom [nous] auquel l'étudiant fait appel pour accorder le verbe.

"[...] nous travaillions vite quand même [...]".

"Si tout va bien vous terminerez votre travail à 18 heures. ", **terminerez**→ [terminerons], (Étudiant n° 14 de G2).

Au présent du conditionnel, contrairement aux deux autres formes temporelles, on voit apparaître plusieurs nouvelles caractéristiques d'erreurs :

- L'erreur de la personne induit par le contexte

L'étudiant, pris par le contexte, est, semble-t-il, conduit à accorder le verbe [battre] avec ceux qui ont pour fonction de le faire : les faucheurs et faucheuses. Il va donc en faire le sujet du verbe et faire son accord à la troisième personne du pluriel "[...] moi, je **battrais** le blé, là, sur la pelouse.", **battrais**→ [battraient], (Etudiant n° 8 de G2).

- L'erreur de généralisation de la forme plurielle

Il semble que l'étudiant accorde une valeur de pluriel à tous les [s] finaux. C'est pourquoi, il en va ainsi pour [repas]. De ce fait, il l'accorde avec le verbe dont il est le sujet "*Le repas pourrait alors vous être servi à midi.*", **pourrait**→ [pourraient], (Etudiant n° 8 de G2).

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre forme et l'erreur de généralisation de la forme plurielle

On peut penser, compte tenu de l'indication temporelle du futur [à midi] donné à la fin de la phrase, que l'étudiant choisit la forme temporelle du futur de l'indicatif. Outre cet aspect, on peut penser qu'il fait son accord à la troisième personne du pluriel, en accordant la valeur du pluriel au sujet [repas], vu que ce mot se termine en [-s], "*Le repas pourrait alors vous être servi à midi.*", **pourrait**→ [pourront]. Etudiant n° 14 de G2 a commis cette erreur.

Après l'intervention

Au **présent**, au **futur de l'indicatif** comme au **présent du conditionnel**, nous ne trouvons aucune caractéristique nouvelle d'erreurs qui mérite d'être expliquée. Par contre, nous retrouvons, soit les mêmes caractéristiques d'erreurs déjà présentes avant l'intervention, soit des caractéristiques d'erreurs rencontrées dans les chapitres précédents ou dans le G1 de la même épreuve.

De façon générale, pour ce groupe de la pédagogie traditionnelle (G2), on note avant l'intervention la présence des caractéristiques déjà présentes dans les chapitres précédents ou dans le G1 précédemment analysé. Cependant de nouvelles caractéristiques apparaissent avant l'intervention : une au présent de l'indicatif : *l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre, induite par une autre forme temporelle antéposée, généralisation phonologique.* Une également au futur de l'indicatif : *l'erreur de proximité induite par des éléments sus posés.* Plusieurs au présent du conditionnel : *l'erreur de la personne induit par le contexte,*

l'erreur de généralisation de la forme plurielle, l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre forme et l'erreur de généralisation de la forme plurielle. Après l'intervention, quelle que soit la forme temporelle, aucune nouvelle caractéristique d'erreurs n'apparaît.

3. Pédagogie traditionnelle

Nous reprenons pour ce groupe l'analyse effectuée dans les deux groupes précédents.

3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G3

Avant l'intervention

Des erreurs de type grammatical apparaissent. L'erreur porte uniquement sur le morphème grammatical : **seront**→ [seraient] ou bien uniquement sur le radical : **reprendrons**→ [repreons]. Elle peut porter aussi sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical : **seront**→ [étaient].

Apparaissent également des erreurs de type lexical, par production d'un non-mot : **offres**→ [a offré], **faut**→ [faura].

On voit aussi des erreurs de type sémantique : le verbe n'est pas celui attendu et ne fait pas sens dans le contexte considéré : **seront**→ [auront], [sauront] (*cf.* Tableau 85).

Après l'intervention

Si le type d'erreur dans ce moment de la passation du test est grammatical, il apparaît que parmi celles-ci, on trouve l'erreur où seulement le morphème grammatical est touché : **offres**→ [offre], ainsi que celui où les deux parties du verbe, le morphème grammatical et le radical font l'objet d'une erreur : **ira**→ [va], alors que l'erreur portant uniquement sur le radical a disparu.

De la même façon, alors que l'erreur de type lexical est toujours présent, production d'un non-mot : **reprendrons**→ [reprendons]; **terminerez**→ [terminrez], l'erreur de type sémantique n'apparaît plus (*cf.* Tableau 85).

3.2. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention à l'épreuve 4 du G3

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, on voit des erreurs de type grammatical qui touchent les deux parties du verbe : le morphème grammatical et le radical : **fait**→ [faisait]; **faut**→ [fallait], [faudrait], [a fallu]; **offres**→ [a offert], [offrirais], [offrirait], [offriras].

A celles-ci s'ajoute l'erreur de type lexical, production d'un non-mot : **faut**→ [faura], [ferra]; **offres**→ [offiras], [a offert].

Au **futur de l'indicatif**, comme au présent de l'indicatif, apparaît l'erreur de type grammatical qui touche les deux parties du verbe : **seront**→ [étaient], [ont été]; **ira**→ [est allé], [va aller], [va]; **reprendrons**→ [avons repris], [allons reprendre]. En plus de celle-ci, d'autres formes apparaissent ici, comme l'erreur de type grammatical qui touche uniquement le morphème grammatical : **seront**→ [seraient]; **ira**→ [irait], [iront]; **reprendrons**→ [reprendrions]; **terminerez**→ [termineriez] et aussi celle qui touche uniquement le radical : **reprendrons**→ [reprenons], qui n'apparaissent pas au présent de l'indicatif.

On trouve l'erreur de type lexical : **reprendrons**→ [reprendons], [reprendion]; **terminerez**→ [terminrez] présente dans la forme temporelle précédente.

L'erreur de type sémantique apparaît ici : **seront**→ [auront], [sauront] alors qu'elle est absente au présent de l'indicatif.

Au **présent du conditionnel**, on voit l'erreur de type grammatical qui touche aussi bien le radical que le morphème grammatical : **mettraient**→ [ont mis]; **battrais**→ [ai battu]; **pourrait**→ [va pouvoir], comme elle apparaît au présent et au futur de l'indicatif. On voit également l'erreur de type grammatical qui touche uniquement le morphème grammatical : **mettraient**→ [mettront]; **aimerais**→ [aimerait]; **pourrait**→ [pourra], qui est seulement présente au futur de l'indicatif.

Apparaît aussi l'erreur de type lexical : **mettraient**→ [metens], [misont]; **aimerais**→ [aimrais], présente dans les deux formes temporelles précédentes.

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, on retrouve les mêmes types d'erreurs qu'avant l'intervention. Celle qui touche le morphème grammatical et le radical à la fois : **faut**→ [faudra], [faudrait];

offres→ [offrirais], [offris], [offrirait], [offrira] et également l'erreur de type grammatical, qui touche uniquement le morphème grammatical : **offres**→ [offre].

On y retrouve également l'erreur de type lexical : **fait**→ [ferra].

Au **futur de l'indicatif**, contrairement au présent de l'indicatif, seule l'erreur de type grammatical réapparaît. L'erreur qui touche uniquement le morphème grammatical : **sera**→ [seraient]; **ira**→ [irait]; **reprendrons**→ [reprendrions]; **terminerez**→ [termineriez], ainsi que celle qui touche le radical et le morphème grammatical à la fois : **seront**→ [étaient]; **ira**→ [va], [vont]; **reprendrons**→ [reprennais]. L'erreur de type lexical et l'erreur de type sémantique ont, par contre, disparu.

Au **présent du conditionnel**, on trouve le même schéma qu'au présent de l'indicatif : les mêmes types d'erreurs apparaissent après l'intervention. L'erreur de type grammatical qui touche le radical et le morphème grammatical à la fois : **mettraient**→ [mettent], [mettons]; **battrais**→ [bats]; **aimerais**→ [aime]; **pourrait**→ [peux] et celle qui touche uniquement le morphème grammatical: **mettraient**→ [mettront]; **battrais**→ [battraï]; **pourrait**→ [pourra], [pourraient], [pourras] ; l'erreur de type lexical : **mettraient**→ [misent]; **battrais**→ [batts]; **pourrait**→ [pouisse].

Tableau 85 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent de l'indicatif	fait	faisait	Gram.		ferra	Lex.
		ferra	Lex.			
	faut	fallait	Gram.			Gram.
		faudrait	Gram.		faudra	Gram.
		a fallu	Gram.		faudrait	
		faura	Lex.			
	offres	a offert	Gram.		offrirais	Gram.
		offrirais	Gram.		offre	Gram.
		offrirait	Gram.		offris	Gram.
		offriras	Gram.	*	offrirait	Gram.
offiras		Lex.		offrira	Gram.	
a offert		Lex.				
pense					*	

Tableau 85 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Futur de l'indicatif	seront	étaient	Gram.			
		seraient	Gram.		étaient	Gram.
		ont été	Gram.		seraient	Gram.
		sauront	Sém.			
		auront	Sém.			
	ira	est allé	Gram.			
		irait	Gram.		irait	Gram.
		iront	Gram.	*	va	
		va aller	Gram.		vont	
	reprendrons	va	Gram.			
		avons repris	Gram.			
		reprendrions	Gram.			
allons		Gram.		reprendrions	Gram.	
reprandre		Gram.	*	reprennais		
reprenons		Lex.				
terminerez	reprendons	Lex.				
	reprendion	Lex.				
	termineriez	Gram.	*	termineriez	Gram.	
	terminerez	Lex.				

Tableau 85 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent du conditionnel	mettraient	ont mis	Gram.			
		mettent	Gram.		mettront	Gram.
		mettront	Gram.	*	mettent	Gram.
		de mettre	Gram.		mettons	Gram.
		metens	Lex.		misent	Lex.
		misont	Lex.			
	battrais	ai battu	Gram.		battrais	Gram.
		bats	Gram.		bats	Gram.
		battis	Gram.	*	batts	Lex.
		bat	Gram.			
		batte	lex.			
	aimerais	aime	Gram.			
		aimerait	Gram.	*	aime	Gram.
		aimrais	Lex.			
	pourrait	pourra	Gram.		pourra	Gram.
		peut	Gram.		pourraient	Gram.
		peuvent	Gram.	*	pouisse	Gram.
		va pouvoir	Gram.		pourras	Gram.
		peux	Gram.		peux	lex.

En résumé, avant l'intervention, l'épreuve Plusieurs Temps 1 au G3, apparaissent dans l'ensemble de l'épreuve les mêmes types d'erreurs que ceux rencontrés dans le G1: l'erreur de type grammatical, lexical et sémantique. Par contre, après l'intervention, seules persistent l'erreur de type grammatical et lexical, l'erreur de type sémantique ayant disparu.

L'analyse des trois formes temporelles montre, **avant l'intervention**, un visage commun en ce qui concerne le présent de l'indicatif et le présent du conditionnel, tous deux faisant des erreurs de type grammatical et lexical. Le futur de l'indicatif se révèle par contre différent, car à l'erreur de type grammatical et lexical vient s'ajouter l'erreur de type sémantique.

Après l'intervention, on retrouve la même configuration pour le présent de l'indicatif et le présent du conditionnel : erreur de type grammatical et lexical. Le futur de l'indicatif

montre, par contre, un autre visage à savoir que seule l'erreur de type grammatical persiste alors que l'erreur de type lexical et l'erreur de type sémantique ont disparu.

Outre ces différents aspects, on constate que des changements s'opèrent entre avant et après l'intervention. Si le point sur lequel porte l'erreur de type grammatical est le même pour le présent du conditionnel aux deux moments de la passation du test, il en est tout autrement pour les deux autres formes temporelles. En effet, au présent de l'indicatif, alors qu'avant l'intervention l'erreur de type grammatical porte sur les deux parties du verbe à la fois, après l'intervention, à cette forme s'ajoute l'erreur touchant uniquement le morphème grammatical. Au futur de l'indicatif on trouve la démarche inverse. En effet, alors qu'avant l'intervention l'erreur porte sur les deux parties du verbe mais aussi sur le morphème grammatical uniquement et sur le radical uniquement ; après l'intervention, on remarque la persistance des deux autres formes et la disparition de l'erreur qui touche uniquement le radical.

3.3. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3

Avant l'intervention

Dans le groupe de la pédagogie traditionnelle, sur l'ensemble des erreurs (81) les différents types se distribuent de façon inégale. En effet l'erreur la plus présente est de type grammatical (70) alors que l'erreur de type lexical (9) l'est beaucoup moins et beaucoup moins encore l'erreur de type sémantique (2) (*cf.* Tableau 86).

Après l'intervention

On observe sur l'ensemble des erreurs, une chute entre avant et après l'intervention (-27). Si on retrouve le même schéma que celui présent avant l'intervention, à ceci près que l'erreur de type sémantique a disparu, l'erreur de type grammatical étant la plus représentée (51) alors que l'erreur de type lexical l'est beaucoup moins (3) ; on note cependant, une chute de ces différents types d'erreurs. En effet, l'erreur de type grammatical passe de 70 à 51, l'erreur de type lexical de 9 à 3 (*cf.* Tableau 86).

Tableau 86 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	70	51
Lexical	9	3
Sémantique	2	0
Total des erreurs	81	54
Différentiel du nombre d'erreur	-27	
Non-réponse	10	10
Total des verbes à écrire	180	180

3.4. Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles à l'épreuve 4 du G3

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, sur le nombre d'erreurs effectuées (19) par les étudiants, on en trouve 16 de type grammatical, c'est l'erreur la plus représentée. Loin derrière vient l'erreur de type lexical (3) (cf. Tableau 87).

Le **futur de l'indicatif** montre un schéma différent de celui du présent de l'indicatif. En effet, le nombre d'erreurs se révèle plus grand (30) que la forme temporelle précédente (16). Ce grand nombre d'erreurs s'explique par la présence d'un nombre plus important d'erreurs de type grammatical (25), alors que le présent de l'indicatif en comptabilise seulement 16. Elle s'explique également par l'apparition d'erreurs de type sémantique (2) absentes dans la forme temporelle précédente. A ceci s'ajoute des erreurs de type lexical (3) qui se trouvent dans les deux formes temporelles, également représentées (cf. Tableau 87).

Le **présent du conditionnel** se révèle proche du futur de l'indicatif. En effet, le nombre d'erreurs est de 30 pour le futur de l'indicatif et de 32 pour le présent du conditionnel. On remarque également que le grand nombre d'erreurs est le fait, comme au futur de l'indicatif, de l'erreur de type grammatical (29), mais aussi le fait de l'erreur de type lexical dont la fréquence est, comme dans les deux formes précédentes, très faible (3) (cf. Tableau 87).

Après l'intervention

Le **présent de l'indicatif** accuse une baisse des erreurs (de 19 à 9). Cette chute est perceptible pour l'erreur de type grammatical (16 contre 9) ainsi que, à un degré moindre, pour l'erreur de type lexical (de 3 à 1) (*cf.* Tableau 87).

Le **futur de l'indicatif** accuse, comme le présent de l'indicatif, une baisse des erreurs entre avant et après l'intervention (30 contre 15). Elle se concrétise au niveau de l'erreur de type grammatical (de 25 à 1). Quant aux erreurs de type lexical et sémantique, elles disparaissent (*cf.* Tableau 87).

Le **présent du conditionnel**, contrairement aux deux formes précédentes, révèle une constance du nombre des erreurs entre avant (32) et après l'intervention (30). Cette constance apparaît au niveau de l'erreur de type grammatical (29 contre 28), comme elle apparaît également pour l'erreur de type lexical (3 contre 2) (*cf.* Tableau 87).

Tableau 87 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

		Epreuve 4 du G3	
		Nombre	
Type		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	16	8
	Lexical	3	1
	Interversion	0	0
	Total des erreurs	19	9
	Différentiel du nombre d'erreur	-10	
Futur de l'indicatif	Non-réponse	2	0
	Grammatical	25	15
	Lexical	3	0
	Interversion	2	0
	Total des erreurs	30	15
Différentiel du nombre d'erreur	-15		
Présent du conditionnel	Non-réponse	3	0
	Grammatical	29	28
	Lexical	3	2
	Interversion	0	0
	Total des erreurs	32	30
Différentiel du nombre d'erreur	-2		
Non-réponse		5	0
Total des verbes à écrire		180	180

En résumé, lorsqu'on regarde l'ensemble de l'épreuve pour Plusieurs Temps 1 au G3, une baisse des erreurs entre avant et après l'intervention pour chacun des différents types d'erreurs apparaît. Cependant, que ce soit avant ou après l'intervention, c'est toujours l'erreur de type grammatical qui est le plus présent.

L'analyse de chacune des formes temporelles montre une image plus précise. **Avant l'intervention**, le présent de l'indicatif se détache des deux autres formes temporelles. En effet, le présent de l'indicatif compte un nombre d'erreurs moins important que le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel, ces deux dernières formes ayant un nombre d'erreurs presque équivalent. Elle montre également que, quelle que soit la forme temporelle, c'est toujours l'erreur de type grammatical qui domine.

Après l'intervention, si pour le présent et le futur de l'indicatif une baisse des erreurs entre avant et après l'intervention apparaît, ce n'est pas de cas pour le présent du conditionnel. En effet, on trouve entre avant et après l'intervention, à une unité près, le même nombre d'erreurs. Notons par ailleurs, que si pour le présent et le futur de l'indicatif, il y a une baisse de l'erreur de type grammatical, celui-ci reste toujours dominante.

3.5. Formes temporelles conduisant aux erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 4 du G3

Seuls les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical sont pris en compte avant et après l'intervention. Nous comptons combien d'étudiants font ce type d'erreur.

Avant l'intervention

Les étudiants sont 38,3% à faire des erreurs de type grammatical. Ils se distribuent de façon inégale selon les formes temporelles. En effet, ils sont plus nombreux (16,1%) lorsqu'il s'agit du présent du conditionnel que du futur (13,3%) où ils sont légèrement moins, et encore moins encore (8,8%) lorsqu'il s'agit du présent de l'indicatif (*cf.* Tableau 88).

Après l'intervention

Une baisse du nombre d'étudiants se manifeste. En effet, les étudiants sont, à ce moment, moins nombreux à faire des erreurs de type grammatical. Alors qu'ils sont 38,3% avant l'intervention ils ne sont plus que 27,2% après l'intervention. Cette baisse se manifeste surtout au présent de l'indicatif (de 8,8% à 4,4%), comme elle se manifeste au futur de l'indicatif (de 13,3% à 8,3%). Cette baisse apparaît également, mais de façon moindre, au présent du conditionnel (16,1% d'étudiants puis 14,4%) (*cf.* Tableau 88).

Tableau 88 : Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	16 (8,8%)	8 (4,4%)
Futur de l'indicatif	24 (13,3%)	15 (8,3%)
Présent du conditionnel	29 (16,1%)	26 (14,4%)
Total des erreurs	69 (38,3%)	49 (27,2%)
Total des verbes à écrire	180	180

3.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 4 du G3

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, 16 étudiants font des erreurs de type grammatical. Celles-ci sont présentes sur les trois quarts des verbes (**faire**, **falloir** et **offrir**). Cependant deux verbes font plus que les autres problèmes aux étudiants : **faut**→ [fallait], [faudrait], [a fallu], ainsi que le verbe **offres**→ [a offert], [offrirais], [offrirait], [offriras]. En effet, les étudiants sont plus nombreux (7) à faire des erreurs pour chacun d'eux que sur le verbe **faire** sur lequel seulement 2 étudiants font des erreurs (cf. Tableau 89).

Au **futur de l'indicatif**, les étudiants se révèlent plus nombreux (24) qu'au présent de l'indicatif à faire des erreurs de type grammatical. Ces erreurs portent, contrairement au présent de l'indicatif, sur les quatre verbes inscrits dans cette forme verbale : **être**, **aller**, **reprendre**, **terminer**. Néanmoins, deux verbes sont plus fautés que les autres. C'est le cas de : **ira**→ [est allé], [irait], [iront], [va aller], [va] qui compte un nombre important d'étudiants (11), et **reprendre**→ [avons repris], [reprendrions], [allons reprendre], [reprenons] (7 étudiant. Les autres verbes comptabilisant un moindre nombre d'étudiants (cf. Tableau 15).

Au **présent du conditionnel**, les étudiants sont encore plus nombreux (29) qu'au futur de l'indicatif (24) et plus encore qu'au présent de l'indicatif (16). Les erreurs portent sur l'ensemble des quatre verbes du texte (**mettre**, **battre**, **pouvoir**, **aimer**, mais certains de ces verbes sont plus fautés que d'autres. En effet, 10 étudiants font des erreurs sur **pourrait**→ [pourra], [peut], [peuvent], [va pouvoir], [peux]; 9 sur **battrais**→ [ai battu], [batte], [bats],

[battis], [bat]; 8 sur **mettraient**→ [ont mis], [mettent], [mettront], [de mettre] ; seulement 2 étudiants font des erreurs sur le verbe **aimerais**→ [aime], [aimerait] (*cf.* Tableau 89).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, il apparaît une chute du nombre d'étudiants (16 contre 8) faisant des erreurs de type grammatical. Cette chute est due au fait que seulement deux des quatre verbes font l'objet d'erreurs. Cependant, certains verbes requièrent un nombre important d'étudiants comme le verbe : **offres**→ [offrirais], [offre], [offris], [offrirait], [offrira] (6 étudiants), alors que **faut**→ [faudra], [faudrait] en compte 2, et **fait** et **pense** aucun (*cf.* Tableau 89).

Au **futur de l'indicatif**, apparaît comme pour la forme temporelle précédente, une baisse du nombre d'étudiants entre avant (24) et après (15) l'intervention. Cette baisse est relative au fait que les étudiants sont moins nombreux à faire des erreurs sur les différents verbes, bien plus que sur la disparition de l'un d'entre eux, comme c'est le cas pour le présent de l'indicatif. Les erreurs portent sur les quatre verbes et certains comptent un nombre d'étudiants plus important. C'est le cas de **ira**→ [irait], [va] (6 étudiants), **terminerez**→ [termineriez] (4) ; **reprendrons**→ [reprendrions], [reprennais], en a 3 et **seront**→ [étaient], [seraient] en compte 2 (*cf.* Tableau 89).

Au **présent du conditionnel**, contrairement aux deux formes précédentes, on note une certaine constance du nombre d'étudiants avant (29) et après (26) l'intervention. Les erreurs portent là aussi sur les quatre verbes du texte. Trois verbes sur quatre font toujours problème aux étudiants : **mettraient**→ [mettront], [mettent], [mettons] (10 étudiants), le verbe **battrais**→ [battraï], [bats] (8) et le verbe **pourrait**→ [pourra], [pourraient], [pourras], [peux] (7), alors que le verbe **aimerais**→ [aime], n'en compte qu'un (*cf.* Tableau 89).

Tableau 89 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3					
	Bonne réponse	Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent de l'indicatif	fait	faisait	2		0
	faut	fallait	3		
		faudrait	3	faudra	1
		a fallu	1	faudrait	1
	offres	a offert	1	offrirais	2
		offrirais	3	offre	1
		offrirait	2	offris	1
offriras		1	offrirait	1	
			offrira	1	
pense		0		0	
Total des erreurs		16		8	

Epreuve 4 du G3					
	Bonne réponse	Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Futur de l'indicatif	seront	étaient	3	étaient	1
		ont été	1	seraient	1
	ira	est allé	2		
		irait	2	irait	2
		iront	2	va	3
		va aller	2	vont	1
		va	3		
	reprenons	avons repris	2		
		reprendrions	3	reprendrions	2
		allons reprendre	1	reprennais	1
		reprenons	1		
	terminerez	termineriez	2	termineriez	4
	Total des erreurs		24		15

Tableau 89 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 4 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 4 du G3					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent du conditionnel	mettraient	ont mis	3	mettront	6
		mettent	3	mettent	3
		mettront	1	mettons	1
		de mettre	1		
	battrais	ai battu	2		
		batte	2	battraï	6
		bats	3	bats	2
		battis	1		
		bat	1		
	aimerais	aime	1	aime	1
		aimerait	1		
	pourrait	pourra	5	pourra	2
		peut	2	pourraient	2
		peuvent	1	pourras	2
		va pouvoir	1	peux	1
		peux	1		
	Total des erreurs		29		26
	Totaux des erreurs		69		49
	Total des verbes à écrire		180		180

En résumé, l'analyse pour l'ensemble de l'épreuve Plusieurs Temps 1 au G3, montre qu'avant l'intervention les étudiants sont 38,3% à faire des erreurs de type grammatical. Ils sont presque aussi nombreux au futur de l'indicatif qu'au présent du conditionnel, alors qu'au présent de l'indicatif on en compte beaucoup moins.

Après l'intervention, le nombre d'étudiants qui font des erreurs chute. Ces erreurs sont surtout au présent et au futur de l'indicatif, alors que le nombre d'étudiants reste presque constant au présent du conditionnel.

L'analyse en fonction de chacune des formes temporelles révèle qu'avant l'intervention si les étudiants, au présent de l'indicatif, font uniquement des erreurs sur trois quarts des verbes présents dans cette forme (**faire, falloir et offrir**), il en est tout autrement au futur de l'indicatif où les quatre suscitent des erreurs : **être, aller, reprendre, terminer**, et au présent du conditionnel : **mettre, battre, aime, pouvoir**.

Après l'intervention, une baisse du nombre d'étudiants est perceptible sur deux formes temporelles : présent et futur de l'indicatif, alors que le nombre d'étudiants faisant des erreurs de type grammatical reste pratiquement le même au présent du conditionnel. On relève également que certains font plus problème que d'autres aux étudiants. En effet, certains verbes plus que d'autres sont encore, après l'intervention, source d'erreurs. Au présent de l'indicatif, le verbe **offrir** ; au futur de l'indicatif **aller** et **terminer** ; au présent du conditionnel **mettre**, **battre**, **pouvoir**.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle (G3) dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, avant l'intervention, le type d'erreur est grammatical, lexical et sémantique. Après l'intervention, l'erreur est de type grammatical et lexical, l'erreur sémantique ayant, par contre, disparu à ce moment.

L'analyse de chacune des formes temporelles montre qu'après l'intervention si pour le présent de l'indicatif et le présent du conditionnel, on retrouve les mêmes types d'erreur perçus dans l'analyse d'ensemble, il en est différemment pour le présent du conditionnel où on relève uniquement l'erreur de type grammatical.

Notons également que les erreurs de type grammatical, ont tendance à baisser surtout au présent et au futur de l'indicatif, alors qu'elles restent pratiquement stables au présent du conditionnel.

Nous relevons aussi que certains verbes font plus que d'autres problèmes aux étudiants. En effet, les étudiants sont nombreux à faire des erreurs sur certains verbes. Nous en relevons un seul au présent de l'indicatif (**offrir**), 2 au futur de l'indicatif (**aller** et **terminer**), et 3 au présent du conditionnel (**mettre**, **battre**, **pouvoir**).

Ces résultats montrent, comme pour les groupes précédents, que ce qui se passe dans la classe joue un rôle non négligeable en ce qui concerne les erreurs effectuées par les étudiants. Cependant, il est intéressant de remarquer que la pédagogie traditionnelle est plus à même d'aider les étudiants lorsqu'il s'agit du présent et futur de l'indicatif que du présent du conditionnel.

3.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 4 du G3

On trouve dans ce G3 de nouvelles caractéristiques d'erreurs que nous essayons d'expliquer, les autres ayant été expliquées précédemment (*cf.* chapitre 7, 8 et 9).

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, nous apercevons une nouvelle caractéristique d'erreurs :

- *L'erreur induite par plusieurs propositions de temps antéposés et par la distanciation du sens lié au contexte ou par la généralisation phonologique*

Il semble que l'étudiant dans la phrase " *Après le travail et avant le repas, tu leur offres l'apéritif.*", se centre sur les propositions de temps [**après** et **avant**]. Il apparaît donc pour lui, que l'action a déjà eu lieu. Ainsi, situant l'action à un moment passé, il met le verbe à la forme qu'il croit être la bonne « *Après le travail et avant le repas, tu leur offres l'apéritif.* » **offres**→ [a offert]. Outre cet aspect, il se met à distance ne prenant pas en compte la deuxième personne du singulier [**tu**] présente dans le texte, celle-ci l'impliquant directement. Il utilise la troisième personne du singulier ; cette erreur sur la personne, pourrait également être due à la généralisation phonologique de deux morphèmes [-as] et [-a], (Etudiant n° 3 de G3).

- *L'erreur induite par reproduction de la forme verbale antéposée*

Pris par le sens de la phrase précédente, où la forme verbale est au passé "Le fermier a demandé [...]", on peut penser que l'étudiant reproduit dans la phrase sous posée, la même forme verbale " *Il faut tout organiser, dit-il à sa femme.* » **faut**→ [a fallu], (Etudiant n° 10 de G3).

Au **futur de l'indicatif**, les nouvelles caractéristiques d'erreurs :

- *L'erreur induite par transposition de la langue parlée à la langue écrite* -

Dans ce cas, l'étudiant reste sur le côté narratif du texte et, emporté par cet aspect, écrit ce qui est habituel de dire à l'oral " *Ensuite, tout le monde ira se reposer [...]*", **ira**→ [va aller] (Etudiant n° 6 et Etudiant n° 14 de G3); "[...] *puis nous reprendrons le travail.* ", **reprendrons**→ [allons reprendre], (Etudiant n° 12 de G3).

Au **présent du conditionnel**, nous sommes en présence de :

- *L'erreur induite par le pronom personnel antéposé*

Il semble que l'étudiant prenne le pronom personnel [moi] comme référent, sous-entendu [je]. De ce fait, en s'appropriant à l'action, il lui donne une forme passée puisque

dans l'instant présent il est en train d'écrire "[...] moi, je battrais le blé, là, sur la pelouse. ", **battrais**→ [ai battu], (Etudiant n° 1 et Etudiant n° 10 de G3).

- Assimilation d'une forme temporelle à une autre par transposition de la langue parlée à la langue écrite

Par ses habitudes langagières de la langue source, l'étudiant a plutôt tendance d'avoir recours aux autres formes temporelles proches ; il choisit alors le temps futur devant la difficulté à mettre le verbe [**pouvoir**] au futur simple et, influencé par le verbe [**va**] à son voisinage : "Si tout va bien [...]", il sélectionne le futur proche, "*Le repas pourrait alors vous être servi à midi.*", **pourrait**→ [va pouvoir], (Etudiant n° 10 de G3).

- L'erreur induite par transposition de la langue parlée à la langue écrite, conjointe à l'erreur de personne

L'étudiant emporté par le côté narratif du texte, semble rester sur le versant oral, ce qui le pousse à conjuguer le verbe au présent de l'indicatif à la place du présent du conditionnel. La proximité des morphèmes le conduit également à utiliser la première personne du singulier à la place de la troisième, "*Le repas pourrait alors vous être servi à midi.*" **pourrait**→ [peux], (Etudiant n° 14 de G3).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, nous identifions :

- L'erreur induite par l'appréciation erronée du contexte

Dans le texte, l'auteur formule une demande immédiate. L'étudiant paraît par contre la comprendre comme une demande à venir, sous-entendu dépendante de quelques conditions. C'est pourquoi il met ce verbe au présent du conditionnel plutôt qu'au présent de l'indicatif, "*Il faut tout organiser, dit-il à sa femme.*", **faut**→ [faudrait], (Etudiant n° 10 de G3).

Le même cas de figure apparaît pour un autre verbe. L'étudiant semble penser que c'est dans le futur que l'action va se réaliser. C'est pourquoi il met le verbe au futur «*Il faut tout organiser, dit-il à sa femme*», **faut**→ [faudra], (Etudiant n° 9 de G3).

Au **futur de l'indicatif**, nous constatons :

- L'erreur induite par l'appréciation du contexte, par la généralisation des règles et la généralisation phonologique

Alors que dans le texte l'auteur déroule l'action au futur "[...] puis nous reprendrons le travail.", l'étudiant la voit comme une narration, ce qui est la forme de l'imparfait. C'est pourquoi il va mettre le verbe à cette forme temporelle **reprendrons**→ [reprennais]. A ceci s'ajoute la généralisation du radical de la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif à celui de l'imparfait [prenne-], ce qui donne dans la phrase « [...] puis nous reprendrons le travail. » **reprendrons**→ [reprennais] et aussi le fait de prendre le mot qui suit le verbe [le travail] comme sujet, et en plus de remplacer [-ait] par [-ais], suite à la généralisation phonologique de ces morphèmes, (Etudiant n° 5 de G3).

Au **présent du conditionnel**, nous relevons :

- L'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à l'autre et l'erreur de la conservation de la partie du radical à l'infinitif

L'étudiant se sert du présent de l'indicatif, influencé par sa langue maternelle. A ceci s'ajoute la conservation d'une partie du radical à l'infinitif [batt], auquel il ajoute l'accord [s] qui convient à la première personne du singulier « [...] moi, je battrais le blé, là, sur la pelouse. » **battrais**→ [batts], (Etudiant n° 5 et Etudiant n° 8 de G3).

De façon générale, pour ce G3, on voit, d'une part, avant comme après l'intervention, la présence des caractéristiques d'erreurs déjà rencontrées dans les groupes précédents et, d'autre part, la présence des nouvelles. En ce qui concerne les nouvelles caractéristiques d'erreurs, avant l'intervention, c'est surtout au présent du conditionnel qu'elles apparaissent : *l'erreur induite par le pronom personnel antéposé, l'assimilation d'une forme temporelle à une autre par transposition de la langue parlée à la langue écrite, l'erreur induite par transposition de la langue parlé à la langue écrite, conjointe à l'erreur de personne*. On en voit également, mais un peu moins présentes, au présent de l'indicatif : *l'erreur induite par plusieurs propositions de temps antéposés et par la distanciation du sens lié au contexte ou par la généralisation phonologique, l'erreur induite par reproduction de la forme verbale antéposée*. On en relève également, mais moins encore, au futur de l'indicatif : *l'erreur induite par transposition de la langue parlée à la langue écrite*.

Après l'intervention, quelle que soit la forme temporelle concernée, apparaît pour chacune d'elles une seule caractéristique d'erreur. Pour le présent de l'indicatif, *l'erreur*

induite par l'appréciation erronée du contexte. Pour le futur de l'indicatif, l'erreur induite par l'appréciation du contexte, par la généralisation des règles et la généralisation phonologique. Pour le présent du conditionnel, l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à l'autre et l'erreur de la conservation de la partie du radical à l'infinitif.

4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 4

Nous avons relevé pour Plusieurs Temps 1, dans chacun des trois groupes, des erreurs de type grammatical, lexical, sémantique et d'interversion. Nous cherchons à voir si les étudiants de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs que les deux autres types de pédagogie. Pour le savoir, nous effectuons une étude comparative sur la fréquence des types d'erreurs, sur le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical et sur les erreurs de type grammatical qui résistent à l'intervention.

4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes

Nous effectuons une analyse comparative de la fréquence des erreurs, pour chacun des groupes et chacune des formes temporelles afin de voir s'il y a des changements qui s'opèrent en fonction de la pédagogie mise en place. Nous effectuons, d'une part, une analyse intra groupe comparant les erreurs du groupe à lui-même et, d'autre part, une analyse inter groupes comparant les erreurs d'un groupe à l'autre, avant et après l'intervention

Pour **le présent de l'indicatif**, l'analyse *intra groupe* montre que les étudiants du G1 accusent une baisse des types d'erreurs avant (7,2%) et après l'intervention (1,1%). Cette baisse se retrouve pour les étudiants du G3 avec 10,5% des types d'erreurs avant l'intervention et 5% après l'intervention. Il en est, tout autrement pour les étudiants du G2, où l'on note une augmentation des types d'erreurs entre l'avant (6,1%) et l'après l'intervention (7,7%).

L'analyse *inter groupes* montre que cette baisse entre l'avant et l'après l'intervention est légèrement plus importante pour les étudiants du G1 (-6,1%) que pour les étudiants du G3 (-5,5%). Elle révèle également que les étudiants du G2 font plus d'erreurs (+1,6%) (cf. Tableau 16).

Pour **le futur de l'indicatif**, on retrouve dans l'analyse *intra groupe*, le même schéma. En effet, les étudiants du G1 accusent une chute des types d'erreur avant (12,7%) et après l'intervention (2,2%). Elle est également présente pour les étudiants du G3 (16,6% avant contre 8,3%). Elle est de même perceptible pour les étudiants du G2 (13,8% et 11,6%), alors que cette baisse est absente pour le présent de l'indicatif.

L'analyse *inter groupes* montre que la baisse diffère d'un groupe à l'autre. En effet, elle est plus importante (-10,5%) chez les étudiants du G1 que chez les étudiants du G3 (-8,3%) et plus importante encore que chez les étudiants du G2 (-2,2%) (*cf.* Tableau 90).

Pour **le présent du conditionnel**, l'analyse *inter groupes* montre là aussi une baisse importante des types d'erreurs avant et après l'intervention. Elle est pour les étudiants du G1 de 22,2% avant l'intervention, contre 7,2% après. Pour les étudiants du G2 de 17,2% contre 12,2%, et pour les étudiants du groupe de la pédagogie traditionnelle de 17,7% contre 16,6%.

L'analyse *inter groupes* révèle que s'il y a baisse, elle est plus importante dans un groupe que dans l'autre. Les étudiants du G1 font moins d'erreurs (-15%) après l'intervention que ceux du G2 (-5%) et moins d'erreurs encore que ceux du G3 (-1,1%) (*cf.* Tableau 90).

Tableau 90 : Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes

Type		Epreuve 4					
		G1		G2		G3	
		Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	11	2	11	13	16	8
	Lexical	2	0	0	1	3	1
	Sémantique	0	0	0	0	0	0
	Interversion	0	0	0	0	0	0
	Total des erreurs	13	2	11	14	19	9
	Pourcentage des erreurs	7,2	1,1	6,1	7,7	10,5	5
	Différence des pourcentages	-6,1		+1,6		-5,5	
Futur de l'indicatif	Grammatical	20	2	22	20	25	15
	Lexical	2	1	3	1	3	0
	Sémantique	1	1	0	0	2	0
	Interversion	0	0	0	0	0	0
	Total des erreurs	23	4	25	21	30	15
	Pourcentage des erreurs	12,7	2,2	13,8	11,6	16,6	8,3
	Différence des pourcentages	-10,5		-2,2		-8,3	
Présent du conditionnel	Grammatical	36	12	25	21	29	28
	Lexical	4	1	4	1	3	2
	Sémantique	0	0	0	0	0	0
	Interversion	0	0	2	0	0	0
	Total des erreurs	40	13	31	22	32	30
	Pourcentage des erreurs	22,2	7,2	17,2	12,2	17,7	16,6
	Différence des pourcentages	-15		-5		-1,1	
Total des verbes à écrire		180	180	180	180	180	180

En résumé, l'analyse de l'épreuve Plusieurs Temps 1 révèle une chute de la fréquence des types d'erreurs entre avant et après l'intervention, exception faite pour le G2 au présent de l'indicatif. Cependant, même si la majorité des groupes accusent dans toutes les formes temporelles concernées une baisse des types d'erreur, il apparaît que c'est le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) où elle est la plus importante. On peut donc dire que cette dernière pédagogie aide les étudiants, un peu plus que les autres, à faire moins d'erreurs.

Cet effet de la pédagogie de la découverte peut se voir également lorsqu'on regarde le nombre d'étudiants qui font, dans les différents groupes, des erreurs de type grammatical.

4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des trois formes temporelles et en fonction des trois groupes, avant l'intervention le nombre d'étudiants est pratiquement le même (G1 = 37,2%, G2 = 32,2%, G3 = 38,8 %). Après l'intervention, on relève par contre une baisse du nombre d'étudiants, mais qui s'avère plus ou moins importante en fonction des groupes. En effet, c'est le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) où la baisse est la plus grande (-28,4%). Vient en seconde position le groupe de la pédagogie traditionnelle (G3) (-10,5%) et enfin la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) (-2,2%).

Ceci laisse penser une fois de plus que la pédagogie de la découverte est plus à même d'aider les étudiants à faire moins d'erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère, même lorsque la tâche s'avère plus complexe.

Après l'intervention

Regardons maintenant la baisse du nombre d'étudiants qui font des erreurs, en fonction de chacune des formes temporelles et en fonction des différents groupes entre l'avant et l'après l'intervention.

Pour le **futur de l'indicatif**, la baisse la plus importante se situe dans le G1. En effet, elle est de - 10%, alors qu'elle est de -5,5% dans le G3 et de -1,1% dans le G2.

Au **présent du conditionnel**, on retrouve le même schéma. La baisse du nombre d'étudiants faisant des erreurs est plus grande (-13,4%) dans le G1, que dans le G2 (-2,2%) et plus encore (-0,6%) que dans celui du G3.

Pour le **présent de l'indicatif**, il est à noter que si, pour les deux formes temporelles précédentes, c'est la pédagogie de la découverte (G1) qui aide davantage les étudiants à faire moins d'erreurs de type grammatical, pour le présent de l'indicatif, on ne retrouve pas ce schéma. En effet, la baisse la plus importante du nombre d'étudiants qui font des erreurs se retrouve dans le G1 et le G3 (très proche dans les deux groupes : - 5% au G1 et -4,4% au G3). Au G2, au contraire, le nombre des erreurs grammaticales monte (+1,1%) (cf. Tableau 92).

Tableau 91 : Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 4, avant et après l'intervention aux trois groupes

Erreur grammatical		Epreuve 4					
		G1		G2		G3	
		Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Nombre	11	2	11	13	16	8
	Pourcentage	6,1	1,1	6,1	7,2	8,8	4,4
	Différenciel	-5		+1,1		-4,4	
Futur de l'indicatif	Nombre	20	2	22	20	25	15
	Pourcentage	11,1	1,1	12,2	11,1	13,8	8,3
	Différenciel	-10		-1,1		-5,5	
Présent du conditionnel	Nombre	36	12	25	21	29	28
	Pourcentage	20	6,6	13,8	11,6	16,1	15,5
	Différenciel	-13,4		-2,2		-0,6	
Totaux des erreurs		67	16	58	54	70	51
Total des verbes à écrire		180	180	180	180	180	180
Pourcentage des erreurs		37,2	8,8	32,2	30	38,8	28,3
Différence des pourcentages		-28,4		-2,2		-10,5	

En résumé, de façon générale, il apparaît dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, entre avant et après l'intervention, une baisse du nombre d'étudiants. Elle s'avère cependant plus importante dans le G1 que dans les deux autres. On trouve également que, lorsqu'on examine les différentes formes temporelles séparément, en fonction des différents groupes, c'est le même groupe G1 qui compte entre avant et après l'intervention une baisse plus conséquente du nombre d'étudiants. Ceci est vrai, excepté au présent de l'indicatif où le G1 et le G2 ont une chute du nombre d'étudiants très proche.

Si la pédagogie de la découverte (G1) semble plus à même d'aider les étudiants et les conduire à faire moins d'erreurs de type grammatical, nous devons voir ce qu'il en est quant aux verbes conduisant aux erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention.

4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 4

Au **présent de l'indicatif**, c'est dans le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) qu'apparaît le moins de formes verbales qui résistent après l'intervention : une seule forme

verbale [**faire**]. Il en est tout autrement pour les deux autres groupes. Le groupe de la pédagogie traditionnelle (G3) en compte deux [**faire et offrir**] et le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite, quatre [**faire, offrir, falloir, penser**] (cf. Tableau 93).

Au **futur de l'indicatif**, c'est à nouveau la pédagogie de la découverte (G1) qui a le moins de verbes résistant après l'intervention [**aller, terminer**]. Par contre, les deux autres groupes font des erreurs sur les quatre verbes du texte [**être, aller, reprendre, terminer**] (cf. Tableau 92).

Au **présent du conditionnel**, le schéma rencontré au présent et futur de l'indicatif se répète, mais de façon moins importante. Le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) compte trois verbes qui résistent à l'intervention [**mettre, battre, pouvoir**], alors que c'est sur l'ensemble des quatre verbes [**mettre, battre, aimer, pouvoir**] que le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle fait encore des erreurs (cf. Tableau 92).

Tableau 92 : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 4					
Erreur grammatical		Post-test			
		G1	G2	G3	
Verbes erronés	Présent de l'indicatif	fait→		ferait fera	
		faut→	faudra	faudra faudrait	
		offres→		offrirais offert	offrirais offre offris offrirait offrira
		pense→		penserais	

Tableau 92 (suite) : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 4					
Erreur grammatical	Post-test				
		G1	G2	G3	
Verbes erronés	Futur de l'indicatif	seront→		seraient	étaient seraient
		ira→	va	irait iraient iront vont	irait va vont
		reprendrons→		reprendrions reprendra reprendront	reprendrions reprennais
		terminerez→	terminerais	termineraient terminerons	termineriez

Epreuve 4					
Erreur grammatical	Post-test				
		G1	G2	G3	
Verbes erronés	Présent du conditionnel	mettraient→	mettent mettront	mettrions mettent mettons	mettront mettent mettons
		battrais→	bats battrais	battrais bat bats battent	battrais bats
		aimerais→		aime	aime
		pourrait→	pourra	pourra peut pourraient	pourra pourraient pourras peux

En résumé, on relève dans cette épreuve Plusieurs Temps 1, que tous les groupes ont des verbes qui résistent après l'intervention. Néanmoins, ceux-ci sont plus ou moins nombreux selon le groupe considéré. En effet, si le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) est celui qui a, quelle que soit la forme temporelle, le moins de verbes présents après

l'intervention, il en est autrement pour les deux autres groupes. En effet, pour les groupes de pédagogie traditionnelle reproduite et traditionnelle, c'est le plus souvent l'ensemble des verbes affectés à chacune des formes temporelles qui résistent après l'intervention. Si cela est vrai au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel, ce n'est pas le cas au présent de l'indicatif où, dans le groupe de la pédagogie traditionnelle (G3), les erreurs qui résistent sont légèrement moindre.

Cette nouvelle analyse conforte l'idée que la pédagogie de la découverte, plus que les autres, aide les étudiants à faire moins d'erreurs de type grammatical.

4.4. Les erreurs dues à la langue source

Portons un regard plus général sur l'analyse des erreurs et les caractéristiques que nous avons dégagées. Notre analyse montre une forte présence de l'assimilation d'une forme temporelle à une autre. Ainsi la lecture de ces erreurs nous conduit à dire que, dans la plupart des cas, l'étudiant persanophone a tendance à utiliser plus souvent le présent de l'indicatif que la forme temporelle demandée. S'il agit ainsi, c'est semble-t-il dû à l'absence du présent du conditionnel et à la rareté de l'emploi du futur de l'indicatif en persan. Ainsi, lorsque dans l'épreuve Plusieurs Temps 1, le verbe à conjuguer doit être au futur de l'indicatif, l'étudiant utilise à la place le présent de l'indicatif (Ex. **reprendrons**→ [reprenons]...).

Il en est de même pour le présent du conditionnel absent en persan. Lorsque l'étudiant emploie le présent du subjonctif à la place du présent du conditionnel, le doute et l'éventualité exprimés parfois par le mode du subjonctif en persan remplace le mode conditionnel, comme c'est le cas dans la grammaire de la langue source de notre population (Ex. **pourrait**→ [puisse]).

Un autre groupe d'erreurs montre l'influence de la langue source sur la langue cible. Nous avons indiqué (*cf.* chapitre 5) qu'un verbe persan ne peut posséder que deux radicaux dans toutes les formes temporelles et pour toutes les personnes singulier ou pluriel. L'un concerne les formes temporelles du présent et du futur et l'autre concerne la forme temporelle du passé. La production de ces deux radicaux est facile, car la règle est identique pour tous les verbes. Cette caractéristique du verbe persan peut expliquer les erreurs où l'étudiant a des difficultés à produire le radical convenable en fonction du contexte (Ex. **ira**→ [aller], **battrais**→ [battre], **faut**→ [falloir], **pourrait**→ [pouvras], **terminerez**→ [terminer]).

De la même façon, l'étudiant persanophone, qui n'a pas l'habitude de se servir de plusieurs morphèmes grammaticaux pour un verbe donné, confond le morphème grammatical des personnes, en passant d'une forme temporelle à une autre par les simples ressemblances de forme (Ex. **terminerez**→ [termineraient]).

Il apparaît donc, que l'étudiant persanophone apprenant le français comme langue étrangère, semble être influencé par sa langue d'origine, assimilant les formes temporelles du français à ce qu'il sait déjà, des formes temporelles du persan. Il fait ceci, soit de façon consciente ayant bien reconnu la valeur temporelle que le verbe occupe dans le contexte, soit de façon inconsciente, car, pour lui, tout verbe français se met au présent, celui-ci étant la première forme temporelle enseignée lors de l'apprentissage d'une deuxième langue.

Conclusion-discussion

Dans cette épreuve Plusieurs Temps 1, nous nous sommes demandé, comme dans les chapitres précédents, si une pédagogie plus qu'une autre permet aux étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue étrangère, de faire moins d'erreurs.

Nous avons, pour chacune des interrogations mises en place, regardé, d'une part, l'ensemble de l'épreuve et, d'autre part, chacune des formes temporelles présentes dans cette épreuve.

A la question : *Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ?*

- Pour l'ensemble de l'épreuve, il apparaît que le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) est plus à même que les deux autres d'aider les étudiants à faire moins d'erreurs.

Si avant l'intervention le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) et celui de la pédagogie traditionnelle (G3) font les mêmes types d'erreurs : grammatical, lexical et sémantique, il en est autrement pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) où à l'erreur de type grammatical et lexical s'ajoute l'erreur d'intervention. Après l'intervention, une baisse du type d'erreurs apparaît dans tous les groupes, cependant elle est plus importante dans le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) où seule résiste l'erreur de type grammatical, alors que dans le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) et traditionnelle (G3) on trouve encore l'erreur de type grammatical et lexical.

- Pour chacune des formes temporelles, il en est de même, et c'est le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) qui domine et ceci dans toutes les formes temporelles considérées.

Si, avant l'intervention, pour le présent de l'indicatif, le G1 et le G3 ont des erreurs de type grammatical et lexical, et si le G2 uniquement des erreurs de type grammatical, on note qu'après l'intervention une baisse des types d'erreurs dans le G1 apparaît. En effet, seule reste l'erreur de type grammatical, alors que pour le G2 et G3, le type d'erreurs reste stable entre avant et après l'intervention

Au **futur de l'indicatif**, le G1 et le G3 paraissent aider toutes deux les étudiants à faire moins d'erreurs.

Si, avant l'intervention, le G1 et le G3 ont les mêmes types d'erreurs : grammatical, lexical et sémantique, et si le G2 a uniquement des erreurs de type grammatical et lexical, on

constate, après l'intervention, une baisse de ces types d'erreurs. Celle-ci se manifeste essentiellement dans le G1 et dans le G3, alors que dans le G2 apparaît une constance des types d'erreurs entre avant et après l'intervention.

Pour le **présent du conditionnel**, la pédagogie de la découverte (G1) paraît plus efficace que les deux autres.

Si, avant l'intervention, le G1 et le G2 ont les mêmes types d'erreurs : grammatical et lexical, et si le G2 a des erreurs de type grammatical, lexical et d'intervention, après l'intervention une baisse des types d'erreurs se manifeste dans les G1 et G2, alors que dans le G3 le type d'erreur reste constant. Cependant cette baisse est plus importante dans le G1 où seule reste l'erreur de type grammatical, alors que dans le G2 des erreurs de type grammatical et lexical persistent.

A la question : *Quel est la fréquence des erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ?*

- Pour l'ensemble de l'épreuve, cette analyse va dans le même sens que la précédente, à savoir que le G1 est celui qui semble davantage aider les étudiants à faire moins d'erreurs.

Si, avant l'intervention, le G1, le G2 et le G3 ont, chacun un nombre important d'erreurs, après l'intervention, ces types d'erreurs accusent une chute qui se révèle cependant plus importante pour le G1 que pour les deux autres groupes.

- Pour chacune des formes temporelles, nous retrouvons, pour le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel, ce que nous avons relevé pour l'ensemble de l'épreuve. Alors qu'avant l'intervention, le G1, le G2 et le G3 ont pratiquement le même nombre d'erreurs, après l'intervention une baisse apparaît pour les trois groupes concernés, à ceci près que c'est dans le G1 que la baisse est la plus importante.

A la question : *Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention?*

Pour l'ensemble de l'épreuve, il semble que deux pédagogies paraissent à même d'aider les étudiants.

Si, avant l'intervention, les trois groupes montrent que les étudiants font des erreurs de type grammatical et qu'ils sont nombreux à en faire, après l'intervention on remarque une chute du nombre d'étudiants sur l'ensemble des formes temporelles concernées essentiellement pour le G1 et le G3. Il en est autrement pour le G2, où on voit après l'intervention soit une augmentation soit une stagnation du nombre d'étudiants.

- Pour chacune des formes temporelles, ce qui apparaît ici va à l'encontre de ce qui est perçu sur l'ensemble de l'épreuve. Il semble que seule la pédagogie de la découverte (G1) est à même d'aider les étudiants.

Si avant l'intervention certains verbes font problème aux étudiants comme : **offrir, falloir, aller, reprendre, terminer, battre, mettre** et **pouvoir**, on relève qu'après l'intervention, le G1 est celui pour lequel les étudiants font le moins d'erreurs, puisqu'ils sont moins nombreux à avoir des verbes qui leur posent problème. On note également que si certains de ces verbes comme **battre** et **aller** font problème puisque nous les retrouvons après l'intervention dans les trois groupes, c'est dans le G1 que les étudiants sont moins nombreux que dans les deux autres à faire des erreurs sur ceux-ci.

A la question : *Comment expliquer ces erreurs ?*

Certaines des caractéristiques d'erreurs apparues dans l'analyse des chapitres précédents, sont présentes également dans cette épreuve Plusieurs Temps 1. Cependant de nouvelles caractéristiques apparaissent qui sont différentes d'un groupe à l'autre.

Avant l'intervention, pour le G1, au futur de l'indicatif, on voit *l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par le verbe postposé conjugué avec l'erreur de la généralisation phonologique, par l'attribution du pluriel à un nom commun singulier, par une forme temporelle antéposée, ou accompagnée de l'erreur de personne. Au présent du conditionnel c'est l'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par la copie d'une partie d'un élément antéposé. Au présent du conditionnel, l'erreur à laquelle l'étudiant semble procéder est l'assimilation d'une forme temporelle à une autre induite par la copie d'une partie d'un élément antéposé.*

Pour le G2, d'autres caractéristiques différentes du groupe précédent apparaissent. Avant l'intervention, au présent de l'indicatif *l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à une autre est induite par une autre forme temporelle antéposée avec la généralisation phonologique. Au futur de l'indicatif, l'erreur de proximité induite par des éléments sus posés la proximité des éléments sus posés. Au présent du conditionnel, l'erreur concerne la personne induit par le contexte, la généralisation de la forme plurielle, l'assimilation d'une forme temporelle à une autre forme avec la généralisation de la forme plurielle.*

Pour le G3, ce sont encore d'autres caractéristiques d'erreurs qui émergent. Avant l'intervention, au présent de l'indicatif, c'est l'erreur est induite par *plusieurs propositions de temps antéposés* et également par *la distanciation du sens lié au contexte* ou par *la généralisation phonologique*, dans un autre cas par *la reproduction de la forme verbale antéposée. Au futur de l'indicatif, on rencontre une erreur induite par transposition de la*

langue parlée à la langue écrite. Au présent du conditionnel, l'erreur induite par le pronom personnel antéposé ou par transposition de la langue parlée à la langue écrite, conjointe à l'erreur de personne ou bien l'erreur par l'assimilation d'une forme temporelle à une autre par transposition de la langue parlée à la langue écrite.

Après l'intervention, pour le G1 et le G2, quelle que soit la forme temporelle, aucune nouvelle caractéristique d'erreur n'apparaît, nous retrouvons uniquement les caractéristiques d'erreurs rencontrées dans l'analyse des chapitres précédents.

Par contre, il en est autrement, pour le G3 où on voit au présent de l'indicatif *l'erreur induite par l'appréciation erronée du contexte* ; au futur de l'indicatif, *l'erreur induite par l'appréciation du contexte, par la généralisation des règles et la généralisation phonologique* ; au présent du conditionnel, *l'erreur d'assimilation d'une forme temporelle à l'autre et l'erreur de la conservation de la partie du radical à l'infinitif.*

A la question : *Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs ?*

Si l'analyse comparative des trois groupes de l'épreuve Plusieurs Temps 1 montre qu'entre avant et après l'intervention, la fréquence des types d'erreurs diminue de façon générale dans les trois groupes, il apparaît cependant que c'est le G1 où la baisse est la plus importante. De la même façon, si on remarque une chute du nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical avant et après l'intervention dans les différents groupes, il s'avère que c'est le G1 où la chute du nombre d'étudiants est la plus grande. Pour aller dans le même sens, on constate que les erreurs de type grammatical qui résistent à l'intervention sont moindres dans le G1 que dans les deux autres groupes.

A la question : *Quelles sont les erreurs dues à la langue persane ?*

Nous pouvons dire que, compte tenu que certaines formes temporelles sont rarement utilisées (le futur ou le présent du conditionnel n'existent pas), l'étudiant va alors utiliser de façon consciente ou non le présent de l'indicatif. Il assimile de ce fait les formes temporelles du français à la forme temporelle la plus utilisée en persan. De la même façon, compte tenu que le persan ne possède que deux radicaux pour chaque verbe, l'étudiant rencontre des difficultés à trouver le radical conforme à la personne, au temps et au mode en question pour une forme verbale conjuguée donnée.

Nous formulons donc, pour l'épreuve Plusieurs Temps 1, la même conclusion que pour les chapitres précédents, à savoir que la pédagogie de la découverte (G1) est plus à même d'aider les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs lors de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Cependant, nous pouvons dire que si elle joue un rôle majeur, son efficacité

n'est que partielle, des erreurs de type grammatical persistent après l'intervention quelle que soit la forme temporelle examinée.

De plus, comme pour les épreuves précédentes, il est à noter que l'épreuve présentée est un texte de closure. Celui-ci implique donc une réponse fermée sans possibilité de rajout écrit. Ainsi l'étudiant iranien ne peut, chose courante dans sa langue d'origine, rajouter des adverbes ou des locutions adverbiales pour exprimer les valeurs temporelles qu'il entend (Ex : peut-être, potentiellement, éventuellement, dans l'avenir, au futur, prochainement..., on dit que, c'est possible que, il est probable que...). En conséquence, l'étudiant privé de ces rajouts qu'il ne fait ni à l'écrit, ni à l'oral, se trouve en difficulté devant les formes temporelles de cette épreuve, ce qui expliquerait en partie les erreurs qu'il peut commettre dans l'épreuve proposée.

Chapitre XI

Les erreurs dans Plusieurs Temps 2

Présent de l'indicatif, futur de l'indicatif, présent du conditionnel
en fonction des groupes

La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
française langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

L'épreuve présentée ici est différente, en dépit des ressemblances avec l'épreuve précédente. Différente, car elle se présente non plus sous forme d'un texte mais de phrases, distinctes les unes des autres. Différente puisque le verbe qui convient n'est plus inclus dans la phrase (Ex. Cette table me ... dans une autre couleur.), mais consigné dans une liste située en haut des 20 phrases, partagées en quatre groupes de cinq phrases. De ce fait dans Plusieurs Temps 2, non seulement l'étudiant doit trouver la forme temporelle adéquate, mais il doit choisir le verbe qui convient. Cette épreuve nous paraît plus complexe que la précédente car elle demande de saisir non plus seulement la forme temporelle adéquate mais le verbe qui va avec la phrase. Cette complexité supplémentaire nous permet d'appréhender de façon différente ce qu'il en est de l'enseignement du français selon les différentes pédagogies mise en place.

Nous savons, selon l'analyse quantitative effectuée sur l'ensemble des erreurs (cf. chapitre 6), que les étudiants de la pédagogie de la découverte font moins d'erreurs (4,7%) après l'intervention que ceux de la pédagogie traditionnelle reproduite (22,8%) et traditionnelle (32%)²¹. Néanmoins elle révèle aussi que des erreurs perdurent après l'intervention, ce qui nous pousse à voir, comme nous l'avons fait pour les épreuves précédentes, si le type et la fréquence des erreurs sont différents, avant et après l'intervention, pour chacun des groupes, s'il existe des verbes qui engendrent plus facilement un certain type d'erreur et enfin quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

Nous examinons donc pour chacun des trois groupes :

- a) Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ;
- b) Quel est le nombre d'erreurs de chaque type, avant et après intervention ;
- c) Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après intervention ;
- d) Comment expliquer ces erreurs ;
- e) Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs.

²¹ Il est à souligner que les cas de non-réponse ont été diminués dans ce calcul.

L'épreuve 5

Complétez les phrases avec le verbe qui convient au futur de l'indicatif, au présent du conditionnel ou au présent de l'indicatif !

فعل مناسب هر جمله را از لیست انتخاب و به زمان مناسب (یکی از سه زمان حال ساده، آینده ساده و یا حال شرطی) صرف کنید.

A. aller, payer, plaire, recevoir, oublier, vouloir.

21. Cette table me dans une autre couleur.
22. Je tout le monde chez moi. Mais ils me quittent sans me dire merci.
23. Dans dix ans, ils en Espagne.
24. Nous Les impôts, nous du travail.
25. Les enfants, vous n' pas de fermer la fenêtre avant de sortir.

B. avoir, courir, être, souhaiter, faire.

26. Il acheter quelques plantes pour fleurir le jardin.
27. Tu Astérix, et moi je serais Obélix.
28. Nous une institutrice remplaçante.
29. Tu pour rien.
30. Grand-mère nous des crêpes dimanche prochain.

C. appeler, devoir, falloir, obtenir, revoir.

31. J'espère que je vous bientôt.
32. Tu de bonnes notes si tu travailles.
33. Je paie deux fois une marchandise qui ne vaut rien et il que je vous dise merci !
34. Vous travailler plus régulièrement si vous voulez passer en classe supérieure.
35. Vous m' la semaine prochaine.

D. acheter, battre, jeter, pouvoir, rendre.

36. Tu ma vie plus belle.
37. Paul est blessé. -vous nous conduire à l'hôpital?
38. Si tu savais ce que c'est, tu tout à la poubelle. Ils boivent énormément d'alcool.
39. Mon cœur
40. Elles des bonbons si elles avaient des sous.

Les phrases complètes

A. aller, payer, plaire, recevoir, oublier, vouloir

1. Cette table me plairait dans une autre couleur.
2. Je reçois tout le monde chez moi. Mais ils me quittent sans me dire merci.
3. Dans dix ans ils iront en Espagne.
4. Nous payons les impôts, nous voulons du travail.
5. Les enfants, vous n'oublierez pas de fermer la porte avant de sortir.

B. avoir, courir, être, souhaiter, faire

6. Il souhaiterait acheter quelques plantes pour fleurir le jardin.
7. Tu serais Astérix, et moi je serais Obélix.
8. Nous avons une institutrice remplaçante.
9. Tu cours pour rien.
10. Grand-mère nous fera des crêpes dimanche prochain.

C. appeler, revoir, falloir, obtenir, devoir

11. J'espère que je vous reverrai bientôt.
12. Tu obtiendras de bonnes notes si tu travailles.
13. Je paie une marchandise qui ne vaut rien il faudrait que je vous dise merci !
14. Vous devez travailler plus régulièrement si vous voulez passer en classe supérieure.
15. Vous m'appellerez la semaine prochaine.

D. acheter, battre, jeter, pouvoir, rendre

16. Tu rends ma vie plus belle.
17. Paul est blessé pourriez-vous nous conduire à l'hôpital.
18. Si tu savais ce que c'est tu jetterais tout à la poubelle. Ils boivent énormément d'alcool.
19. Mon cœur bat.
20. Elles achèteraient des bonbons des bonbons si elles avaient des sous.

Cette épreuve comporte 7 verbes pour chacune des formes temporelles. Précisons toutefois que dans certains cas la forme temporelle peut être plurielle. En effet, compte tenu du contexte, le verbe peut se mettre à une autre forme temporelle que celle attendue. C'est le cas des phrases suivantes :

5. Les enfants, vous n' [oublierez] (présent du conditionnel) ou [oubliez] (présent de l'indicatif) pas de fermer la fenêtre avant de sortir.
6. Il [souhaiterait] (présent du conditionnel) ou [souhaite] (présent de l'indicatif) acheter quelques plantes pour fleurir le jardin

8. Nous [avons] (présent de l'indicatif) ou [aurons] (futur de l'indicatif) une institutrice remplaçante.

13. Je paie deux fois une marchandise qui ne vaut rien et il [faudra] (futur de l'indicatif) ou [faudrait] (présent du conditionnel) que je vous dise merci !

14. Vous [devez] (présent de l'indicatif) ou [devrez] (futur de l'indicatif) ou [devriez] (présent du conditionnel) travailler plus régulièrement si vous voulez passer en classe supérieure.

17. Paul est blessé [pouvez] (présent de l'indicatif) ou [pourriez] (présent du conditionnel) -vous nous conduire à l'hôpital?

Dans notre analyse, nous considérons la réponse correcte si elle respecte une des formes temporelles mentionnées précédemment.

Catégorisation des erreurs

La catégorisation des erreurs répertoriées dans ce chapitre est la même que celle rencontrée dans les chapitres précédents. On y trouve donc l'erreur grammaticale, l'erreur lexicale et l'erreur sémantique. Cependant, en ce qui concerne l'erreur de type grammatical, on remarque qu'aux différents points sur lesquels portent l'erreur, vient s'ajouter ici l'erreur qui porte sur le syntagme.

- L'erreur grammaticale

a) le radical est écrit de manière orthographique et l'erreur concerne le morphème grammatical absent ou remplacé par un autre morphème grammatical :

Ex. **plairait** → [plaira] ;

Ex. **iront** → [irons] ;

Ex. **serais** → [serait] ;

Ex. **cours** → [cour].

b) l'erreur porte sur le radical qui est remplacé par l'infinitif ou par un autre radical, donc le morphème est écrit de façon grammaticalement correcte :

Ex. **payons** → [paierons] ;

Ex. **voulons** → [voudrons] ;

Ex. **appellerez** → [appelerez] ;

c) l'erreur concerne aussi bien le radical, qui est remplacé par l'infinitif du verbe ou par un autre radical, que le morphème grammatical qui est remplacé par un autre :

Ex. **plairait**→ [plais] ;

Ex. **reçois**→ [recevai] ;

Ex. **cours**→ [courrais].

d) l'erreur porte sur le syntagme, le verbe est remplacé par un des noms de sa famille morphologique.

Ex. **souhaiterait**→ [souhait] ;

- **L'erreur lexicale** : C'est la production d'un non-mot suite à l'invention d'un morphème ou/ et un radical non-existant dans la langue :

Ex. **reçois**→ [recevois]

- **L'erreur sémantique**

Un autre verbe est mis à la place de celui attendu :

Ex. **fera**→ [aurons] ;

Ex. **reverrai**→ [appelle] ;

Ex. **jetterais**→ [achètes].

1. Pédagogie de la découverte

Nous relevons, avant et après l'intervention, les verbes qui font l'objet d'une erreur afin de voir à quel type elles appartiennent.

1.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G1

Avant l'intervention

L'erreur est de type grammatical. Elle se trouve :

- uniquement sur le morphème grammatical : **-cours**→ [cour], **bat**→ [bats], **iront**→ [irons], **oublierez**→ [oublieriez], **fera**→ [ferait], **serais**→ [serait], **plairait**→ [plaira], **souhaiterait**→ [souhaitent]-.

- ou bien uniquement sur le radical : **-payons**→ [paierons], [payerons], **voulons**→ [voudrons], **avons**→ [aurions], **achèteraient**→ [acheteraient], **appellerez**→ [appellerez], **pourriez**→ [pouviez], **jetterais**→ [jeterais]-

- ou encore sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical : **-reçois**→ [recevai], **voulons**→ [voudrions], **cour**→ [courrais], **bat**→ [batte], **fera**→ [fait], **reverrai**→ [revois], **obtiendras**→ [obtiens], **appellerez**→ [appelez], **plairait**→ [plait], **serais**→ [es], **faudrait**→ [faut], **jetterais**→ [aurais jeté], **achèteraient**→ [acheteront]-. L'erreur est syntagmatique lorsqu'un nom est mis à la place d'un verbe : **souhaiterait**→ [souhait] (cf. Tableau 1).

L'erreur est de type lexical et c'est la production d'un non-mot, suite à l'utilisation d'un radical non conforme et non-existant ou/et d'un morphème grammatical non conforme et non-existant : **-reçois**→ [receverrais], **fera**→ [fassera], **obtiendras**→ [obtinras], **devrez**→ [devaez], **appellerez**→ [appleriez], **plairait**→ [plaisse], **souhaiterait**→ [souhaitrait], **faudrait**→ [falloit], **jetterais**→ [jetrais]-.

L'erreur est de type sémantique, le verbe choisi n'est pas celui attendu : **-reçois**→ [veille], **voulons**→ [plairons], **avons**→ [souhaitons], **cours**→ [souhaitais], **rends**→ [jettes], **iront**→ [seront], **fera**→ [aurons], **reverrai**→ [appelle], **obtiendras**→ [auras], **jetterais**→ [achètes], **souhaiterait**→ [cout]-.

Après l'intervention

On retrouve les quatre types d'erreurs présents avant l'intervention.

- L'erreur de type grammatical où le morphème grammatical est uniquement concerné : **-oublierez**→ [oublieront], **obtiendras**→ [obtiendrais]-.
- Celle qui porte uniquement sur le radical : **voulons**→ [voudrons].
- Celle encore qui porte sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical : **-payons**→ [payerions], **rends**→ [rendrais], **oublierez**→ [oublent], **reverrai**→ [revoie], [reverrais], **obtiendras**→ [obtiens], **serais**→ [es], **faudrait**→ [faut]-.

On retrouve l'erreur de type lexical, production d'un non-mot : **-voulons**→ [voudrions], **fera**→ [ferra], **devrez**→ [deverez]-.

L'erreur de type sémantique, le verbe choisi n'est pas celui attendu : **iront**→ [verront] (cf. Tableau 93).

1.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, au **futur de l'indicatif** et au **présent du conditionnel**, les erreurs sont de type grammatical, lexical et sémantique ; à ceci, pour le présent du conditionnel, s'ajoute l'erreur grammaticale syntagmatique.

Concernant l'erreur de type grammatical, celle-ci porte, quelle que soit la forme temporelle considérée,

- uniquement sur le morphème grammatical celui-ci étant remplacé par un autre : - **payons** → [paions], **fera** → [ferait], **plairait** → [plaira]-.
- Elle peut porter uniquement sur le radical, celui-ci étant remplacé par un autre : - **voulons** → [voudrions], **pourriez** → [pouviez]-.
- On la trouve également sur les deux à la fois : - **cours** → [courrais], **fera** → [fait], **plairait** → [plais]-.

L'erreur syntagmatique, un nom mis à la place d'un verbe, concerne uniquement le présent du conditionnel : **souhaiterait** → [souhait] (cf. Tableau 93).

L'erreur de type lexical, production d'un non-mot apparaît également dans les trois formes temporelles : - **reçois** → [receverrais], **devrez** → [deveriez], **achèteraient** → [achèteriont]-.

L'erreur de type sémantique, le verbe choisi n'est pas celui attendu : - **rends** → [jettes], **iront** → [seront], **jetterais** → [achètes]-.

Après l'intervention

Les types d'erreur diffèrent pour deux tiers des formes temporelles. En effet, au **présent de l'indicatif** comme au **présent du conditionnel**, les erreurs de type grammatical et lexical restent présentes, alors que l'erreur de type sémantique a disparu.

Au **présent de l'indicatif**, en ce qui concerne le type d'erreur grammatical, des changements apparaissent. En effet, si on retrouve, avant comme après l'intervention, le même point sur lequel porte l'erreur : celui où le morphème grammatical est touché : - **voulons** → [voudrons], **rends** → [rendrais]- et celui portant sur le morphème grammatical et radical à la fois : **rends** → [rendrais], celui portant uniquement sur le radical, par contre, disparaît.

D'autre part, on trouve l'erreur de type lexical : **voulons**→ [voudrions].

Au **présent du conditionnel**, les erreurs de type grammatical et lexical persistent.

En ce qui concerne l'erreur de type grammatical, on relève qu'après l'intervention seule reste celle qui porte uniquement sur le morphème grammatical : **faudrait**→ [faut]. Les autres points d'ancrage ont disparu. Réside aussi l'erreur de type lexical : **plairait**→ [plaîrait].

Au **futur de l'indicatif**, contrairement aux deux formes temporelles précédentes, les trois types d'erreur présents avant l'intervention sont présentes à nouveau.

Pour l'erreur de type grammatical, comme avant l'intervention, c'est le morphème grammatical qui est touché : **oublierez**→ [oublieront], ainsi que le morphème grammatical et radical à la fois : **oublierez**→ [oublient]. Le point de l'erreur portant sur le radical uniquement a disparu. L'erreur de type lexical reste par contre constante : **fera**→ [ferra]. Toujours présente aussi est l'erreur de type sémantique : **iront**→ [verront] (*cf.* Tableau 93).

Tableau 93 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Présent de l'indicatif	reçois	receverrais	Lex.				
		recevai	Gra.				
		veille	Sém.	*			
		recevez	Gram.				
		recevois	Lex.				
		veux	Sém.				
	payons	paierons	Gram.				
		paions	Gram.	*	payerions	Gram.	
		payerons	Gram.				
	voulons	voudrions	Gram.				
		voudrons	Gram.	*	voudrions	Lex.	
		plairons	Sém.		voudrons	Gram.	
		recevrons	Sém.				
	avons/ aurons	aurions	Gram.				
		souhaitons	Sém.				
		souhaitrons	Sém.				
		souhaitrions	Sém.				
		faisons	Sém.				
cours	souhaitais	Sém.					
	cour	Gram.					
	courrais	Gram.					
	as	Sém.					
rends	fais	Sém.					
	jettes	Sém.		rendrais	Gram.		
bat	batte	Gram.					
	bats	Gram.					
	battis	Gram.					
	battra	Gram.					
	battre	Gram.					

Tableau 93 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Futur de l'indicatif	iront	irons	Gram.		verront	Sém.
		seront	Sém.			
	oubliez/ oublierez	oublierez	Lex.		oubliezt	Gram.
		oublieriez	gram.		oublieront	Gram.
		oubliraient	lex.		oubliront	Lex.
	fera	fassera	Lex.			
		ferait	Gram.			
		aurons	Sém.			
		fait	Gram.		ferra	Lex.
		faisons	Gram.			
		courira	Sém.			
	reverrai	avons	Sém.			
		revois	Gram.			
		revoit	Gram.		revoie	Gram.
appelle		Sém.		reverrais	Gram.	
reçois		Sém.				
obtiendras	recevrai	Sém.				
	obteniras	Lex.		obteniras	Gram.	
	obtinras	Lex.		obtiendrais	Gram.	
	obtendras	Lex.		obtiens	Gram.	
	auras	Sém.				
	obtiens	Gram.				
devez/ devriez/ devrez	reçois	Sém.				
	devaez	Lex.		deverez	Lex.	
	deverrez	Lex.		deveriez	Lex.	
appellerez	deveriez	Lex.				
	appellerez	Gram.				
	appelez	Gram.	*			
	appleriez	Lex.				

Tableau 93 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent du conditionnel	plairait	plait	Gram.			
		plaît	Gram.		plairait	Lex.
		plais	Gram.		plaît	Gram.
		plaisse	Lex.			
		plaira	Gram.			
	souhaite/ souhaiterait	cout	Sém.			
		souhait	Gram.			
		souhaitent	Gram.			
		fait	Sém.			
		court	Sém.			
serais	seras	Gram.				
	serait	Gram.	*			
	es	Gram.				
faudra/ faudrait	faut	Gram.	*	faut	Gram.	
	falloit	Lex.				
pouvez/ pourriez	pouviez	Gram.				
jetterais	jeterais	Gram.				
	aurais jeté	Gram.				
	achètes	Sém.				
	jetrais	Lex.				
	jete	Gram.				
achèteraient	achèteraient	Gram.				
	acheteront	Gram.		achèteraient	Lex.	
	auront acheté	Gram.		achèteraient	Lex.	
	achètent	Gram.				
	achetera	Gram.				
	achèteront	Gram.				

En résumé, dans cette épreuve Plusieurs Temps 2 pour le G1, les types d'erreurs qui émergent avant l'intervention sont les mêmes pour le présent de l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel : grammatical, lexical et sémantique.

Après l'intervention, si, pour le présent de l'indicatif et du conditionnel, seuls restent les types d'erreurs grammatical et lexical, il en est différent pour le futur de l'indicatif qui garde, avant comme après l'intervention, les trois types d'erreur.

Si on regarde maintenant de façon plus précise l'erreur de type grammatical avant et après l'intervention, on note des changements au présent de l'indicatif, au futur de l'indicatif, ainsi qu'au présent du conditionnel. En effet, alors que l'erreur de type grammatical avant l'intervention porte uniquement sur le morphème grammatical, uniquement sur le radical et sur le morphème grammatical et radical à la fois, il en est autrement après l'intervention. Pour les trois formes temporelles considérées, seule reste l'erreur de type grammatical, portant uniquement sur le morphème grammatical et celle portant sur les deux à la fois.

Regardons maintenant la fréquence des différents types d'erreur, d'une part dans l'ensemble de l'épreuve et, d'autre part, dans les différentes formes temporelles, avant et après l'intervention.

1.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1

Nous comptons le nombre de fois que chaque type d'erreur est commis par les étudiants dans l'ensemble de l'épreuve.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des erreurs (156) commises dans cette épreuve, les plus nombreuses sont l'erreur de type grammatical (109). Très nettement inférieure est l'erreur de type sémantique (28) et plus faiblement représentée l'erreur de type lexical (19) (*cf.* Tableau 94).

Après l'intervention

Les mêmes types d'erreurs réapparaissent avec une baisse importante, le différentiel étant de (-129). Cette baisse touche l'ensemble des différents types d'erreurs, la plus importante étant l'erreur de type grammatical (109 à 15), puis l'erreur de type sémantique (28 à 1) et enfin l'erreur de type lexical (19 à 11) (*cf.* Tableau 94).

Tableau 94 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	109	15
Lexical	19	11
Sémantique	28	1
Total des erreurs	156	27
Différentiel du nombre d'erreur	-129	
Non-réponse	7	0
Total des verbes à écrire	315	315

1.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1

Nous réalisons la même analyse, mais cette fois en fonction de chacune des formes temporelles.

Avant l'intervention

Les trois formes temporelles ont un nombre différent d'erreurs. On en trouve moins au présent de l'indicatif (42) qu'au futur de l'indicatif (48) et moins encore qu'au présent du conditionnel (66).

Si on regarde de façon plus précise la fréquence des types d'erreurs dans chacune des formes temporelles, on remarque que l'erreur de type grammatical est la plus présente. Au

présent de l'indicatif, elle est de 23 alors que les types d'erreur lexical et sémantique se situent entre 5 et 14. Au futur de l'indicatif, on retrouve le même schéma d'ensemble : l'erreur de type grammatical est de 29, les deux autres types variant entre 9 et 10. Il en est de même au présent du conditionnel (57), les autres types d'erreur lexical et sémantique se situant entre 5 et 4.

Si l'on examine maintenant l'erreur de type grammatical en fonction des différentes formes temporelles, elle apparaît moins présente au présent de l'indicatif (23) qu'au futur de l'indicatif (29) et qu'au présent du conditionnel (57) (*cf.* Tableau 95).

Après intervention

Une chute des erreurs est manifeste dans chacune des trois formes temporelles. Elle est cependant plus importante au présent du conditionnel (-58) qu'au présent de l'indicatif (-37) et qu'au futur de l'indicatif (-34) où pour ces deux derniers la chute est à peu près équivalente.

Si on regarde cette chute en fonction des différents types d'erreur, c'est l'erreur de type grammatical qui est la plus importante. Au présent de l'indicatif, elle passe de 23 à 3, alors que les autres types d'erreurs chutent moins. Il en est de même pour le futur de l'indicatif (29 à 8) et pour le présent du conditionnel (57 à 4).

Si on examine la chute des erreurs de type grammatical en fonction des différentes formes temporelles, c'est au présent du conditionnel qu'elle est la plus sensible (57 à 4), puis au futur de l'indicatif (29 à 8), enfin au présent de l'indicatif (23 à 3) (*cf.* Tableau 95).

Tableau 95 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1			
Type		Nombre	
		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	23	3
	Lexical	5	2
	Sémantique	14	0
	Total des erreurs	42	5
	Différentiel du nombre d'erreur	-37	
	Non-réponse	3	0
Futur de l'indicatif	Grammatical	29	8
	Lexical	9	5
	Sémantique	10	1
	Total des erreurs	48	14
	Différentiel du nombre d'erreur	-34	
	Non-réponse	2	0
Présent du conditionnel	Grammatical	57	4
	Lexical	5	4
	Sémantique	4	0
	Total des erreurs	66	8
	Différentiel du nombre d'erreur	-58	
	Non-réponse	2	0
Total des verbes à écrire		315	315

En résumé, dans l'épreuve Plusieurs Temps 2, pour le G1, l'analyse de la fréquence des erreurs dans l'ensemble de l'épreuve montre qu'avant l'intervention l'erreur de type grammatical est la plus forte, alors que l'erreur de type sémantique et lexical est rare. Après l'intervention, une baisse importante des types d'erreurs apparaît. Cependant, c'est surtout l'erreur de type grammatical qui accuse la baisse la plus importante.

L'analyse de chacune des formes temporelles révèle qu'avant l'intervention le nombre d'erreurs est différent selon la forme temporelle concernée. Les erreurs sont moins nombreuses au présent de l'indicatif qu'au futur de l'indicatif et plus encore qu'au présent du conditionnel. Parmi ces erreurs, l'erreur de type grammatical est la plus manifeste et se révèle plus importante au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles. Après l'intervention, les mêmes types d'erreur apparaissent, avec cependant une chute de

celles-ci. L'analyse en fonction des différents types d'erreur montre que c'est l'erreur de type grammatical chute de façon plus importante que les deux autres types. Le regard porté sur les différentes formes temporelles précise que cette chute est plus grande au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles.

1.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Nous retenons uniquement les erreurs de type grammatical et comptons le nombre d'étudiants qui font ce type d'erreur. Cette analyse porte sur l'ensemble de l'épreuve, avant et après l'intervention.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve, les étudiants sont 34,6% à faire une erreur de type grammatical. Cependant, ils se répartissent de façon différente selon les formes temporelles considérées. En effet, ils sont plus nombreux à en faire au présent du conditionnel (18%) qu'au futur de l'indicatif (9,2%) et qu'au présent de l'indicatif (7,3%) (*cf.* Tableau 96).

Après l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve, une chute du nombre d'étudiants entre l'avant (34,6%) et l'après intervention (4,7%) se manifeste. Cette chute est ressentie dans toutes les formes temporelles mais plus importante dans certaines que dans d'autre. En effet, elle est plus importante au présent du conditionnel (18% à 1,2%) qu'au présent de l'indicatif (7,3% à 0,9%) et au futur de l'indicatif (de 9,2% à 2,5%) (*cf.* Tableau 96).

Tableau 96 : Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	23 (7,3%)	3 (0,9%)
Futur de l'indicatif	29 (9,2%)	8 (2,5%)
Présent du conditionnel	57 (18%)	4 (1,2%)
Total des erreurs	109 (34,6%)	15 (4,7%)
Total des verbes à écrire	315	315

1.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G1

Avant intervention

Au **présent de l'indicatif**, sur les sept verbes, six font l'objet d'une erreur de type grammatical ; 23 étudiants font ce type d'erreur et sont plus ou moins nombreux à le faire selon le verbe considéré. En effet, on trouve d'une part les verbes où les étudiants sont nombreux à faire une erreur : **bat**→ [batte], [battis] (9) et **voulons**→ [voudrions], [voudrons] (5) et, d'autre part, les verbes pour lesquels ils en font moins : **payons**→ [paierons], [paions], [payerons] (3), **reçois**→ [recevez], [recevai], **aurions**→ [aurions], ainsi que **cours**→ [cour], [courrais] (2 pour chacun d'eux) (cf. Tableau 97).

Au **futur de l'indicatif**, six verbes sur sept font également l'objet d'une erreur de type grammatical ; 29 étudiants font ce type d'erreur et, comme pour le présent de l'indicatif, les verbes concernés comportent un nombre d'étudiants différent. Les verbes où les étudiants sont les plus nombreux sont : **appellerez**→ [appelerez], [appelez] ... (9), **reverrai**→ [revois] ou [revoit] (7). Les verbes, par contre, où les étudiants font moins d'erreurs sont **fera**→ [faisons], [fait], [ferait] (3), **iront**→ [irons] (2) et **oublierez**→ [oublieriez] (1) (cf. Tableau 97).

Au **présent du conditionnel**, c'est l'ensemble des sept verbes qui sont concernés ; on compte 57 erreurs grammaticales qui se distribuent là aussi de façon différente selon les verbes. Les erreurs les plus nombreuses se trouvent sur les verbes **faudrait**→ [faut] ou [falloit] (12), **jetterais**→ [jete], [jeterais], [aurais jeté] (10) ainsi que sur **plairait**→ [plait], [plaît] ..., et **achèteraient**→ [achèteraient], [auront acheté] (9 pour chacun d'eux), comme

ils se trouvent sur **serais**→ [seras], [serait] ... (6). Les moins nombreux se situent sur les verbes **souhaiterait**→ [souhaitent] et [souhait] (2) et **pourriez**→ [pouviez] (1) (*cf.* Tableau 97).

Après intervention

Au **présent de l'indicatif**, un changement s'opère avant et après l'intervention. En effet, alors que six verbes sur sept font l'objet de l'erreur de type grammatical avant l'intervention, ils ne sont plus que trois après l'intervention. De la même façon, si les étudiants sont 23 avant l'intervention à faire ces erreurs, ils ne sont plus que 3 après et sont peu nombreux pour chacun d'eux : **voulons**→ [voudrons] ainsi que **payons**→ [payerions] et **rends**→ [rendrais] (1 pour chacun) (*cf.* Tableau 97).

Au **futur de l'indicatif**, on retrouve le même schéma que celui de la forme temporelle précédente, à savoir un changement entre avant et après l'intervention. Parmi les six verbes sur sept, fautés avant l'intervention, on en trouve maintenant seulement trois. De façon identique, si 29 étudiants font des erreurs de type grammatical avant l'intervention, ils ne sont plus que 8 à ce moment de la passation et sont relativement peu nombreux pour chacun d'eux : **reverrai**→ [revoie], [reverrais] (2) et **obtiendras**→ [obteniras], [obtiendrais], [obtiens], **oublierez**→ [oublent] ou [oublieront] (3 pour chacun d'eux) (*cf.* Tableau 97).

Au **présent du conditionnel**, le même changement apparaît avant et après l'intervention. Alors que l'ensemble des sept verbes de l'épreuve est concerné avant l'intervention, il y en a après seulement deux. Ce changement apparaît donc dans le nombre d'étudiants : là où 57 étudiants font des erreurs avant l'intervention, ils ne sont plus que 4 après l'intervention et sont très peu nombreux pour chacun des verbes concernés : **faudrait**→ [faut], **plairait**→ [plaît] (2 pour chacun d'eux) (*cf.* Tableau 97).

Tableau 97 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G1					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent de l'indicatif	reçois	recevai	1		
		recevez	1		
	payons	paierons	1		
		paions	1	payerions	1
		payerons	1		
	voulons	voudrions	4	voudrons	1
		voudrons	1		
	avons/ aurons	aurions	2		
	cours	cour	1		
		courrais	1		
	rends			rendrais	1
	bat	batte	2		
		bats	4		
		battis	1		
battrà		1			
battre		1			
Total des erreurs		23		3	

Tableau 97 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

		Epreuve 5 du G1			
Bonne réponse		Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Futur de l'indicatif	iront	irons	2		
	oublierez/ oubliez			oublie	1
				oublieront	2
	fera	ferait	1		
		fait	1		
		faisons	1		
	reverrai	revois	6	revoie	1
		revoit	1	reverrais	1
	obtiendras	obteniras	2	obteniras	1
		obtiens		obtiendrais	1
				obtiens	1
devrez/ devez/ devriez					
appellerez	appellerez	8			
	appelez	1			
Total des erreurs			29		8

Tableau 97 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G1, au pré test et au post-test

		Epreuve 5 du G1			
Bonne réponse		Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent du conditionnel	plairait	plait	6		
		plaît	1	plaît	2
		plais	1		
		plaira	1		
	souhaiterait/ souhaite	souhaitent	1		
		souhait	1		
	serais	seras	3		
		serait	1		
		es	2		
	faudrait/ faudra	faut	12	faut	2
	Pourriez/ pouvez	pouviez	1		
	jetterais	jeterais	8		
		aurais jeté	9		
		jete	1		
achèteraient	achèteraient	5			
	achèteront	1			
	auront acheté	1			
	achètent	1			
	achètera	1			
Total des erreurs			57		4
Totaux des erreurs					
Total des verbes à écrire			315		315

En résumé, lorsqu'on examine, dans cette épreuve Plusieurs Temps 2 pour G1, quels sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical pour l'ensemble de l'épreuve, on note qu'avant l'intervention les étudiants sont 34,6% à faire des erreurs de type grammatical. Ils sont plus nombreux à faire ce type d'erreur au présent du conditionnel qu'au futur ou au présent de l'indicatif. Après l'intervention, une baisse importante du pourcentage d'étudiants (4,7%) apparaît de façon générale et pour chacune des formes temporelles. Cette baisse se révèle néanmoins plus importante au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles.

L'analyse de chacune des formes temporelles précise qu'avant l'intervention certains verbes sont plus fautés que d'autres, les étudiants étant plus nombreux à faire une erreur sur ceux-ci. Au présent de l'indicatif, nous trouvons principalement les verbes **battre et vouloir**. Au futur de l'indicatif : **appeler et revoir**. Au présent du conditionnel **falloir, jeter, plaire, acheter et être**. Après l'intervention, une chute des erreurs de type grammatical se manifeste, les étudiants étant moins nombreux à faire des erreurs sur les verbes précédemment cités. En effet, certains verbes ne font plus l'objet d'une erreur après l'intervention, c'est le cas au présent et au futur de l'indicatif d'un verbe sur deux et au présent du conditionnel de trois verbes sur cinq. Les autres verbes résistant après l'intervention accusent néanmoins une baisse sensible du nombre d'étudiants. C'est le cas, au présent de l'indicatif, du verbe **vouloir**, au **futur de l'indicatif** de **revoir**, et au présent du conditionnel de **falloir et plaire**.

En synthèse, pour l'épreuve plusieurs temps 2 du G1 les types d'erreur sont, avant l'intervention, les mêmes au présent au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel : grammatical, lexical et sémantique, à ceci près qu'en ce qui concerne l'erreur de type grammatical, on voit pour cette dernière forme temporelle, apparaître une centration de l'erreur sur le syntagme. Après l'intervention, si au futur de l'indicatif, les trois types d'erreur restent les mêmes, un changement apparaît au présent de l'indicatif et au présent du conditionnel où seulement deux types d'erreurs persistent encore : grammatical et lexical.

Ce changement se manifeste également lorsqu'il s'agit du point sur lequel porte l'erreur. Alors qu'avant l'intervention, dans les trois formes temporelles concernées, l'erreur porte sur le morphème grammatical uniquement, le radical uniquement, le morphème grammatical et le radical à la fois et aussi sur le syntagme, il en est autrement après l'intervention. En effet, l'erreur portant sur le radical uniquement et sur le syntagme a disparu, même s'il reste encore l'erreur de type grammatical portant sur le morphème grammatical uniquement et celle portant sur les deux à la fois.

En ce qui concerne la fréquence des différents types d'erreurs, on remarque, dans l'ensemble de l'épreuve, qu'avant l'intervention l'erreur est surtout de type grammatical alors que l'erreur de type sémantique et lexical est moins présente. Après l'intervention, une baisse des types d'erreurs apparaît et c'est l'erreur grammaticale qui baisse davantage que les autres types.

Pour ce qui est de la fréquence des différents types d'erreur en fonction de chacune des formes temporelles, on remarque qu'avant l'intervention le nombre d'erreurs diffère. Elles sont moins importantes au présent de l'indicatif qu'au futur de l'indicatif et plus encore qu'au

présent du conditionnel. Parmi celles-ci, l'erreur de type grammatical est la plus forte, mais elle l'est davantage au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles. Après l'intervention, ce sont les mêmes types d'erreurs qui apparaissent. Cependant, on relève une chute des erreurs, celle-ci étant plus importante sur l'erreur de type grammatical que sur les autres types d'erreur. Cette chute est, en outre, plus importante au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelle.

En ce qui concerne les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, pour l'ensemble de l'épreuve on peut voir qu'avant l'intervention un certain nombre d'étudiants font des erreurs de type grammatical. Ils sont plus nombreux à en faire au présent du conditionnel qu'au futur ou au présent de l'indicatif. Après l'intervention, une baisse du nombre d'étudiants faisant ce type d'erreur apparaît aussi bien de façon générale que pour chacune des formes temporelles. Cependant cette baisse est plus importante au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles.

Pour ce qui est de chacune des formes temporelles avant l'intervention, certains verbes font moins que d'autres l'objet d'erreurs, on en trouve deux au présent et au futur de l'indicatif alors qu'il y en a cinq au présent du conditionnel. Après l'intervention, quelle que soit la forme temporelle, les verbes qui ont fait l'objet d'une erreur avant l'intervention disparaissent pour certains et pour d'autres une chute des effectifs est relevée.

Malgré la complexité de cette épreuve par rapport aux épreuves précédentes, les résultats confirment ce que nous avons déjà perçu pour ce groupe de la découverte (G1), à savoir que la pédagogie de la découverte semble apporter une aide importante aux étudiants iraniens apprenant le français.

1.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G1

Certaines caractéristiques d'erreurs présentes dans les chapitres précédents se retrouvent également dans Plusieurs Temps 2. Essayons d'expliquer les nouvelles caractéristiques d'erreur qui apparaissent ici.

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel**, nous ne relevons aucune nouvelle caractéristique d'erreur.

Au **futur de l'indicatif**, il en est autrement :

- Assimilation d'une forme temporelle à une autre et erreur de personne due la proximité phonologique

L'étudiant assimile la forme du futur de l'indicatif au présent de l'indicatif et en même temps il se trompe sur la personne les morphèmes [-x] et [-t], phonologiquement équivalents ici, "J'espère que je vous reverrai bientôt", **reverrai**→ [revoit]. (Etudiants n° 2, 4, 10, 11, 13 et 15 de G1).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel**, comme avant l'intervention aucune nouvelle caractéristique d'erreur n'émerge.

Au **futur de l'indicatif**, on voit :

- Assimilation d'une forme temporelle à une autre par la généralisation abusive des règles dues à la complexité de la langue cible

L'étudiant se sert de ce qu'il sait et de sa pratique dans sa langue maternelle, à savoir l'emploi du mode du subjonctif après le verbe [espérer]. Compte tenu que ce dernier figure dans la phrase, il met le verbe qui suit [revoir] au subjonctif présent, "J'espère que je vous reverrai bientôt", **reverrai**→ [revoie]. (Etudiant n° 8 de G1).

Dans un autre cas, l'étudiant semble généraliser abusivement les cas d'emploi du présent du conditionnel, compte tenu de ce qu'il a appris de l'emploi de cette forme temporelle au service de l'expression des souhaits. Le verbe **espérer** amène l'Etudiant n° 13 de G1 à exprimer son souhait de **revoir** au présent du conditionnel. "J'espère que je vous reverrai bientôt", **reverrai**→ [reverrais].

De même manière, le mot **si** portant sémantiquement une condition pour la réalisation de l'action, amène Etudiant n° 3 de G1 à employer le présent du conditionnel. " Tu obtiendras de bonnes notes si tu travailles", **obtiendras**→ [obtiendrais].

De façon générale, pour le G1, si certaines des caractéristiques d'erreur présentes dans les chapitres précédents apparaissent également ici, avant comme après l'intervention, on remarque cependant la présence de nouvelles caractéristiques. En effet, avant l'intervention et seulement au futur de l'indicatif, on peut voir *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre et l'erreur de personne due la proximité phonologique*. Après l'intervention et toujours

au futur de l'indicatif *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre par la généralisation abusive des règles due la complexité de la langue cible.*

2. Pédagogie traditionnelle reproduite

2.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G2

Les types d'erreur grammatical, lexical et sémantique, sont présents dans ce groupe pédagogie traditionnelle reproduite (G2), comme ils sont présents dans le groupe précédent.

Avant l'intervention

L'erreur est de type grammatical.

- Elle se trouve uniquement sur le morphème grammatical : **bat**→ [bats], **cours**→ [coures], **rends**→ [rendes], **iront**→ [irons], **oublierez**→ [oublierai], **fera**→ [ferions], **obtiendras**→ [obtiendrais], **souhaiterais**→ [souhaiterai], **serais**→ [serait].
- Elle peut être aussi uniquement sur le radical: **payons**→ [payerons], **voulons**→ [voudrons], **appellerez**→ [appeleriez].
- Elle peut se situer sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical : **reçois**→ [reçoivent], **payons**→ [paierions], **avons**→ [aurions], **cour**→ [courrais], **rends**→ [rendras], **iront**→ [vont], **fera**→ [fait], **reverrai**→ [revois], **obtiendras**→ [obtenirais], **appellerez**→ [appeleriez], **plairait**→ [plaît], **serais**→ [es], **faudrait**→ [fallait], **jetterais**→ [jeteras], **achèteraient**→ [acheteront].

L'erreur de type lexical, la production d'un non-mot : **reçois**→ [recevois], **bat**→ [batt], **iront**→ [iraent], **fera**→ [ferra], **obtiendras**→ [obtendras], **reverrai**→ [reverais], **devrez**→ [durrez/derrez] **plairait**→ [plairerait], **jetterais**→ [jèterais], **achèteraient**→ [acheteriont], **serais**→ [etais], **pourriez**→ [pouriez].

L'erreur de type sémantique, le verbe choisi n'est pas celui attendu, il ne crée pas sens dans le contexte considéré : **reçois**→ [voudrais], **voulons**→ [vaudrions], **avons**→ [souhaiterons], **cours**→ [sera], **bat**→ [peut], **iront**→ [seront], **fera**→ [souhatrons],

reverrai→ [appellerai], **appellerez**→ [reverrez], **souhaiterait**→ [va] et [court] et **serais**→ [ferais] (cf. Tableau 99).

Après l'intervention

Les trois types d'erreur grammatical, lexical et sémantique persistent. L'erreur est de type grammatical où

- le morphème grammatical est uniquement concerné : **-cours**→ [court], **rends**→ [rendes], **bat**→ [bats], **iront**→ [irons], **oublierez**→ [oublieraient], **reverrait**→ [reverriez], **obtiendras**→ [obtiendrais], **plairait**→ [plaira], **souhaiterait**→ [souhaitera], **pourriez**→ [pourrez], **achèteraient**→ [achèteront]-
- ou le radical uniquement: **-bat**→ [batte], **obtiendras**→ [obteniras], **appellerez**→ [appellerez], **jetterais**→ [jetterais], **achèteraient**→ [achèteraient]-.
- celle où les deux à la fois sont concernés, c'est-à-dire le morphème grammatical et le radical : **-payons**→ [paierions], **voulons**→ [voudrions], **bat**→ [battes], **fera**→ [ferrons], **reverrait**→ [revoie], **obtiendras**→ [obtiens], **plairait**→ [plaît], **serais**→ [est], **faudrait**→ [fallait], **jetterais**→ [jettes], **achèteraient**→ [achèterions]-.

Des erreurs de type lexical, production d'un non-mot : **-voulons**→ [voudrond], **fera**→ [ferrons], **devrez**→ [devriez], **achèteraient**→ [achèterient], **reçois**→ [recevois], **iront**→ [irent], **appellerez**→ [appèlerez], **jetterais**→ [jettais], **souhaiterait**→ [souhaitra]-.

On trouve également l'erreur de type sémantique où le verbe choisi n'est pas celui attendu, ne crée pas de sens dans le contexte considéré : **-reçois**→ [paye], **payons**→ [recevons], **voulons**→ [a], **avons**→ [souhaitons], **fera**→ [souhaiterons], **plairait**→ [va], **souhaiterait**→ [fera], [aura]- (cf. Tableau 99).

2.3. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, au **futur de l'indicatif**, comme au **présent du conditionnel**, les erreurs qui apparaissent sont de trois types : grammatical, lexical et sémantique.

Pour ce qui est de l'erreur de type grammatical, quelle que soit la forme temporelle considérée,

- l'erreur porte uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre ou il est absent : **-cours**→ [cour], **bat**→ [bats], **oublierez**→ [oublierai], **iront**→ [irons], **fera**→ [ferons]-.
- Ou bien uniquement sur le radical, celui-ci étant remplacé par un autre : **-voulons**→ [voudrons], **payons**→ [payerons], **cours**→ [coures], **rends**→ [rendes], **obtiendras**→ [obteniras]-.
- Ou encore sur les deux à la fois : **-reçois**→ [reçoivent], **voulons**→ [voudrons], **avons**→ [aurions], **cours**→ [courrais], **rends**→ [rendras]-.

L'erreur de type lexical, production d'un non-mot, apparaît aussi dans les trois formes temporelles : **-reçois**→ [recois], **bat**→ [batt], **iront**→ [iraent], **oublierez**→ [oubliront], **souhaiterait**→ [souhaitrait]-.

L'erreur de type sémantique est présente dans les trois formes temporelles : **-voulons**→ [vaudrions], **reverrai**→ [appellerai], **serais**→ [ferais]- (cf. Tableau 98).

Après l'intervention

L'erreur de type grammatical, lexical et sémantique persiste quelle que soit la forme temporelle concernée.

L'erreur de type grammatical porte, dans les trois formes temporelles,

- soit uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre ou il est absent : **-cours**→ [cour], [court], **oublierez**→ [oublieraient], **souhaiterait**→ [souhaiterais]- ;

- soit uniquement sur le radical : **-payons**→ [payrons], **obtiendras**→ [obteniras], **jetterais**→ [jeterais]-.

- ou sur les deux à la fois, morphème grammatical et radical : **-payons**→ [paierions], **voulons**→ [voudrions], **avons**→ [aurions], **bat**→ [battes]- (cf. Tableau 99).

Dans les trois formes temporelles l'erreur de type lexical est présente, production d'un non-mot : **-reçois**→ [recevois], **devrez**→ [devriez], **jetterais**→ [jettais]-.

Les erreurs sémantiques sont également toujours présentes après intervention : **-reçois**→ [paye], **fera**→ [souhaiterons], **souhaiterait**→ [aura]-.

Tableau 98 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent de l'indicatif	reçois	reçoivent	Gram.		voudrais	Sém.
		voudrais	Sém.		recevois	Lex.
		recevois	Lex.	*	veux	Sém.
		recois	Lex.		paye	Sém.
		reçovois	Lex.			
	payons	paierions	Gram.		paierions	Gram.
		payerions	Gram.	*	payerons	Gram.
		peyerons	Lex.		paieons	Lex.
					recevons	Sém.
	voulons	vaudrions	Sém.		reçeverions	Sém.
		recevons	Sém.	*	voudrond	Lex.
		voudrons	Gram.		a	Sém.
				voudrions	Gram.	*
	avons/ aurons	souhaiterions	Sém.		aurions	Gram.
aurions		Gram.		souhaitons	Sém.	
cours	cour	Gram.				
	coures	Gram.		cour	Gram.	
	courrais	Gram.	*	court	Gram.	
	sera	Sém.				
	fait	Sém.				
rends	rendras	Gram.	*	rendes	Gram.	
	rendes	Gram.		rend	Gram.	
bat	batte	Gram.		batte	Gram.	
	bats	Gram.	*	bats	Gram.	
	batt	Lex.		battes	Gram.	
	peut	Sém.				
reçois	reçoivent	Gram.		voudrais	Sém.	
	voudrais	Sém.		recevois	lex.	
	recevois	Lex.	*	veux	sém.	
	recois	Lex.		paye	sém.	
	reçovois	Lex.				
payons	paierions	Gram.		paierions	Gram.	
	payerions	Gram.	*	payerons	Gram.	
	peyerons	Lex.		paieons	Lex.	
				recevons	Sém.	

Tableau 98 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2							
Bonne réponse	Pré test			Post-test			
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse	
Futur de l'indicatif	iron	irons	Gram.				
		iraent	Lex.	*	irent	Lex.	
		vont	Gram.		irons	Gram.	
		seront	Sém.				
	oubliez/ oublierez	oublierai	Gram.		oublieraient	Gram.	
		oubliroot	Lex.		oublieriez	Gram.	*
		oublieriez	Gram.		oublieront	Gram.	
	fera	fait	Gram.				
		ferions	Gram.		souhaiterons	Sém.	
		ferrra	Lex.		ferrons	Lex.	*
		souhatrons	Sém.		faisons	Gram.	
	reverrai	ferons	Gram.				
		reverriez	Gram.				
		reverrais	Lex.				
		revois	Gram.		reverriez	Gram.	
revoie		Gram.		reverrais	Gram.	*	
reverai		Lex.		revoie	Gram.		
revera		Gram.		revois	Gram.		
reverras	Gram.l						
obtiendras	appellerai	Sém.					
	obtiendrais	Gram.					
	obtiens	Gram.		obteniras	Gram.		
	obtenirais	Gram.	*	obtiens	Gram.	*	
devez/ devriez/ devrez	obteniras	Gram.		obtiendrais	Gram.		
	obtendras	Lex.					
				deverriez	Lex.		
				devriez	Lex.		
appellerez	durrez/derrez	Lex.		devrriez	Lex.		
				devrrez	Lex.		
				dourrez	Lex.		
iron	appellerez	Gram.		appellerez	Gram.		
	appelleriez	Gram.	*	apellerez	Lex.		
	appelez	Gram.		appèlerez	Lex.		
	reverrez	Sém.		appellez	Gram.		
iron	irons/ vont	Gram.					
	iraent	Lex.	*	irent	Lex.		
	seront	Sém.		irons	Gram.		
oubliez/ oublierez	oublierai	Gram.		oublieraient	Gram.		
	oubliroot	Lex.		oublieriez	Gram.		
	oublieriez	Gram.		oublieront	Gram.		

Tableau 98 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent du conditionnel	plairait	plait	Gram.		plaît	Gram.
		plaît	Gram.	*	va	Sém.
		plais	Gram.		plais	Gram.
		plairerait	Lex.		plaira	Gram.
	souhaite/ souhaiterait				plait	Gram.
					aura	Sém.
		va	Sém.		fera	Sém.
		souhaiterai	Gram.		Souhaitera	Gram.
		souhait	Gram.		souhaiterais	Gram.
		court	Sém.		souhaitra	Lex.
	serais	souhaitrait	Lex.		veut	Sém.
					a	Sém.
					souhaitrait	Lex.
		etais	Lex.			
	faudra/ faudrait	serait	Gram.	*	est	Gram.
		ferais	Sém.			
seras		Gram.				
pouvez/ pourriez	faut	Gram.	*	faut	Gram.	
	fallait	Gram.		fallait	Gram.	
jetterais	pouriez	Lex.	*	pourrez	Gram.	
	jeterais	Gram.		jettais	Lex.	
	jeteras	Gram.	*	jeterais	Lex.	
	jetes	Gram.		jétais	Gram.	
	jèterais	Lex.		jèterais	Lex.	
achèteraient				jettes	Gram.	
				jèterais	Lex.	
	acheteraient	Gram.		acheteraient	Gram.	
	acheteront	Gram.		acheterient	Lex.	
	achètent	Gram.	*	achèteront	Gram.	
	achèterait	Gram.		achèterait	Gram.	
	acheterions	Lex.		acheterions	Gram.	
achètraient	Lex.		achètent	Gram.		
plairait				achètrait	Lex.	
	plait	Gram.				
	plaît	Gram.	*			
	plais	Gram.				
plairait	plairerait	Lex.		plait	Gram.	
				va	Sém.	
				plais	Gram.	
				plaira	Gram.	
			plait	Gram.		

En résumé, à Plusieurs Temps 2 du G2, les types d'erreurs sont les mêmes pour l'ensemble de l'épreuve et pour chacune des formes temporelles avant ou après l'intervention.

On note également, en ce qui concerne l'erreur de type grammatical, que le point sur lequel porte l'erreur dans les trois formes temporelles est le même avant et après l'intervention, à savoir soit uniquement sur le morphème grammatical, soit uniquement sur le radical, ou sur les deux en même temps.

Comme pour le groupe précédent, nous étudions la fréquence des différents types d'erreur, dans l'ensemble de l'épreuve et aussi dans les trois formes temporelles prises séparément, avant et après l'intervention.

2.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2

Nous regardons dans l'ensemble de l'épreuve combien de fois l'erreur d'un type donné est faite par les étudiants.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des erreurs effectuées dans cette épreuve (122), les erreurs de type grammatical sont les plus nombreuses (98). Très nettement inférieure est l'erreur de type lexical (19) et plus faiblement encore l'erreur de type sémantique (15) (*cf.* Tableau 99).

Après l'intervention

Le même schéma présenté avant l'intervention apparaît ici ; cependant, on remarque une chute de la fréquence des erreurs. En effet, le nombre d'erreurs est moins élevé après l'intervention (122 à 106) avec un différentiel de (-26). L'examen de la fréquence des types d'erreur montre que c'est l'erreur de type grammatical qui accuse une baisse importante (98 à 72) alors que les autres types restent pratiquement constants (*cf.* Tableau 99).

Tableau 99 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	98	72
Lexical	19	20
Interversion	15	14
Total des erreurs	122	106
Différentiel du nombre d'erreur	-26	
Non-réponse	30	6
Total des verbes à écrire	315	315

2.1. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G1

Avant l'intervention

Sur les trois formes temporelles, le nombre de type d'erreurs diffère. En effet, il est moins important au présent de l'indicatif (31) qu'au futur de l'indicatif (36) et qu'au présent du conditionnel (55).

Si on regarde les types d'erreurs en fonction de chacune des formes temporelle, on remarque que l'erreur de type grammatical est la plus présente. De plus, elle l'est davantage au présent du conditionnel (45) qu'au présent de l'indicatif (25) et qu'au futur de l'indicatif (18). Par contre, les autres types d'erreur, lexical et sémantique, le sont beaucoup moins, et se situent entre 8 et 3 (*cf.* Tableau 100).

Après l'intervention

Une baisse sensible des différents types d'erreur apparaît dans les trois formes temporelles. Elle s'avère néanmoins plus importante au présent de l'indicatif (31 à 24) avec un différentiel de -7 et au présent du conditionnel (55 à 49) avec un différentiel -6.

Si on regarde les types d'erreur en fonction de chacune des formes temporelles, malgré la présence de la chute des erreurs, on remarque que, comme avant l'intervention, l'erreur de

type grammatical est la plus présente. Cependant, elle l'est davantage au présent du conditionnel (34) qu'au futur de l'indicatif (24) et qu'au présent de l'indicatif (14).

On remarque également que si l'erreur de type sémantique accuse elle aussi, une baisse, celle-ci intervient seulement sur deux formes temporelles et est faible : présent de l'indicatif (8 à 7), futur de l'indicatif (4 à 1). Si l'erreur de type lexical va dans le même sens d'une chute des erreurs pour le présent de l'indicatif (5 à 3), il en autrement dans certains cas où c'est l'augmentation des erreurs qui s'observe : au présent du conditionnel pour l'erreur de type sémantique (3 à 6), au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel pour l'erreur de type lexical (7 à 9) (cf. Tableau 100).

Tableau 100 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2			
Type		Nombre	
		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	18	14
	Lexical	5	3
	Interversion	8	7
	Total des erreurs	31	24
	Différentiel du nombre d'erreur	-7	
	Non-réponse	17	6
Futur de l'indicatif	Grammatical	25	24
	Lexical	7	9
	Interversion	4	1
	Total des erreurs	36	34
	Différentiel du nombre d'erreur	-2	
	Non-réponse	4	0
Présent du conditionnel	Grammatical	45	34
	Lexical	7	9
	Interversion	3	6
	Total des erreurs	55	49
	Différentiel du nombre d'erreur	-6	
	Non-réponse	9	0
Total des verbes à écrire		315	315

En résumé, pour l'épreuve Plusieurs Temps 2 du G2, l'analyse de la fréquence des erreurs révèle que, dans l'ensemble de l'épreuve, avant l'intervention l'erreur de type grammatical est la plus nombreuse, les deux autres types l'étant beaucoup moins. Après l'intervention, on retrouve les mêmes types d'erreur, à ceci près qu'on remarque une chute de celles-ci. Cette chute se manifeste surtout dans l'erreur de type grammatical, les autres types d'erreur restant stables.

Pour ce qui est de chacune des formes temporelles, l'erreur de type grammatical est la plus présente mais de façon diverse en fonction de chacune des formes temporelles. En effet, cette erreur se révèle, avant l'intervention, plus présente au présent du conditionnel que dans les deux autres formes (présent de l'indicatif, futur de l'indicatif). Après l'intervention, une baisse des erreurs de types différents apparaît, plus grande au présent de l'indicatif que dans les deux autres formes temporelles. Cette baisse est surtout le fait de la baisse de l'erreur de type grammatical bien plus que celle de l'erreur de type lexical et sémantique qui, dans certains cas, se trouvent en augmentation ou lorsqu'elles baissent, le font faiblement.

2.5. Fréquence d'erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Seuls sont retenus les verbes où les erreurs de type grammatical apparaissent. Nous comptons le nombre d'étudiants qui font ces erreurs avant et après l'intervention.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve, 27,9% des étudiants font des erreurs de type grammatical. Ces erreurs se répartissent de façon inégale sur les trois formes temporelles. C'est au présent du conditionnel qu'elles sont plus nombreuses (14,2%), plus qu'au futur de l'indicatif (7,9%) et plus encore qu'au présent de l'indicatif (5,7%) (cf. Tableau 101).

Après l'intervention

Une très légère diminution de l'erreur de type grammatical apparaît (27,9% à 23,1%). Cette diminution est surtout remarquable au présent du conditionnel (14,2% à 10,7%), alors

que le présent de l'indicatif manifeste une petite baisse (5,7% à 4,4%) et que le futur de l'indicatif reste plutôt stable (7,9% à 7,6%) (cf. Tableau 101).

Tableau 101 : Fréquence des erreurs de Type grammatical commises à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	18 (5,7%)	14 (4,4%)
Futur de l'indicatif	25 (7,9%)	24 (7,6%)
Présent du conditionnel	45 (14,2%)	34 (10,7%)
Total des erreurs	88 (27,9%)	73 (23,1%)
Total des verbes à écrire	315	315

2.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention à l'épreuve 5 du G2

Avant intervention

Au présent de l'indicatif, les étudiants font des erreurs de type grammatical sur les sept verbes de l'épreuve. Nous comptons un seul verbe sur lequel ils sont nombreux : **bat**→ [batte], bats (5), et trois verbes sur lesquels ils le sont moins : **payons**→ [paierions ou payerions], **cours**→ [cour], [coures] ou [courrais] (3); **reçois**→ [reçoivent], **avons**→ [aurions] (2) ; **voulons**→ [voudrons] (1) (cf. Tableau 102).

Au futur de l'indicatif, sur les sept verbes, six font l'objet d'une erreur : **appellerez**→ [appellerez], [appeleriez] ou [appelez] (10); **reverrai**→ [reverriez], [revois], [revoie], [revera] ou [reverras] (9); **obtiendras**→ [obtiendrais], [obtiens], [obtenirais] ou [obteniras] (7). Les verbes où les étudiants font moins d'erreurs sont **fera**→ [fait], [ferions] ou [ferons] (4); erreur sont faites : **oublierez**→ [oublierai], [oublieriez] (3); **iront**→ [irons], [vont] (2) (cf. Tableau 102).

Au présent du conditionnel, comme au futur de l'indicatif, six verbes sur sept sont concernés. Ceux qui comptent le plus d'étudiants sont **faudrait**→ [faut], [fallait]; **achèteraient**→ [achèteraient], [achèteront], [achètent] et [achèterait] (11 pour chacun des verbes); **jetterais**→ [jetterais], [jetteras] et [jettes] (10); **plairait**→ [plait], [plaît] et [plais] (9).

Ceux qui comptent le moins d'étudiants sont **serais**→ [seras], [serait] ... ; **souhaiterait**→ [souhaiterai], [souhait] (2) (cf. Tableau 102).

Après intervention

Au **présent de l'indicatif**, on note également une légère chute du nombre des verbes fautés (6 contre 7) et une baisse du nombre d'erreurs de type grammatical (19 contre 15). Il reste néanmoins des verbes sur lesquels les étudiants font des erreurs de type grammatical. Les verbes sur lesquels il y a des erreurs comptent peu d'étudiants: **bat**→ [batte], [bats], [battes] (4); **payons**→ [paierions], [payerons] (3); **cours**→ [cour] et [court] (2); **rends**→ [rendes] et [rend] (2); **avons**→ [aurions] et **voulons**→ [voudrions] (1) (cf. Tableau 102).

Au **futur de l'indicatif**, comme avant l'intervention, les erreurs portent sur les sept verbes. Cependant, même si on remarque, comme au présent de l'indicatif, une chute des erreurs de type grammatical (35 à 24), des erreurs persistent après l'intervention. Les verbes sur lesquels les étudiants sont nombreux sont **appellerez**→ [appelerez], [appelez] (7); **obtiendras**→ [oublieraient], [oublieriez], [oublieront] (6); **reverrai**→ [reverriez], [reverrais], [revoie], [revois] (5). Les verbes où il y a peu d'étudiants sont **oublierez**→ [obteniras], obtiens, obtiendrais (4); **iront**→ [irons] et **fera**→ [faison] (1 pour chacun d'eux).

Au **présent du conditionnel**, contrairement à avant intervention où seuls six verbes sur sept font l'objet d'une erreur, après l'intervention ce sont les sept verbes qui le sont. Malgré cela on note une baisse du nombre d'étudiants (44 à 36) qui font des erreurs de type grammatical. Les verbes sur lesquels les étudiants sont le plus nombreux sont **faudrait**→ [faut], [fallait] (9) ; **plairait**→ [plaît], [plais], [plaira] ou [plait], **achèteraient**→ [achèteraient], [achèteront], [achèterait], [achèterions] ou [achètent] (8 pour chacun des verbes); **jetterais**→ [jeterais], [jetais] ou [jettes] (6). Les verbes sur lesquels les étudiants sont moins nombreux sont **souhaiterair**→ [souhaitera], [souhaiterais] (2); **pourriez**→ [pourrez], **serais**→ [est] (1 pour chacun d'eux) (cf. Tableau 102).

Tableau 102 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent de l'indicatif	reçois	reçoivent	2		
	payons	paierions	1	paierions	1
		payerions	2	payerons	2
	voulons	voudrons	1	voudrions	1
	avons	aurions	2	aurions	1
	cours	cour	1	cour	1
		coures	1	court	1
		courrais	1		
	rends	rendras	1	rendes	1
		rendes	1	rend	1
bat	batte	4	batte	2	
	bats		bats	2	
				battes	1
Total des erreurs		19		14	

Tableau 102 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G2					
Bonne réponse		Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Futur de l'indicatif	iront	irons	1	irons	1
		vont	1		
	oublierez	oublierai	1	oublieraient	2
		oublieriez	2	oublieriez	1
				oublieront	1
	fera	fait	2	faisons	1
		ferions	1		
		ferons	1		
	reverrai	reverriez	1	reverriez	1
		revois	5	reverrais	1
		revoie	1	revoie	1
		revera	1	revois	2
		reverras	1		
	obtiendras	obtiendrais	2	obteniras	1
obtiens		1	obtiens	2	
obtenirais		1	obtiendrais	3	
obteniras		3			
appellerez	appellerez	8	appellerez	6	
	appeleriez	1	appelez	1	
	appelez	1			
Total des erreurs			35		24

Tableau 102 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G2, au pré test et au post-test

		Epreuve 5 du G2			
Bonne réponse		Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent du conditionnel	plairait	plait	4	plaît	3
		plaît	4	plais	1
		plaïs	1	plaira	1
				plait	3
	souhaiterait	souhaiterai	1	souhaitera	1
		souhait	1	souhaiterais	1
	serais	serait	1	est	1
		seras	1		
	faudrait	faut	9	faut	8
		fallait	2	fallait	1
	pourriez		0	pourrez	1
	Jetterais	jeterais	8	jeterais	4
		jeteras	1	jétais	1
		jetes	1	jettes	1
achèteraient	acheteraient	7	acheteraient	3	
	acheteront	1	achèteront	1	
	achètent	1	achèterait	1	
	achèterait	2	acheterions	1	
			achètent	1	
Total des erreurs			44		36
Totaux des erreurs			98		74
Total des verbes à écrire			315		315

En résumé, pour ce qui est des types d'erreur, on note que dans l'ensemble de l'épreuve pour le G2 les étudiants sont plus nombreux avant l'intervention à faire des erreurs de type grammatical.

L'analyse en fonction de chacune des formes temporelles précise qu'avant l'intervention, c'est surtout au présent du conditionnel que les étudiants sont nombreux à faire ce type d'erreur, plus qu'au futur et au présent de l'indicatif. Après l'intervention, les étudiants sont, par contre, moins nombreux à en faire et ceci dans toutes les formes temporelles. Cependant, à ce moment, certaines formes verbales sont plus fautées que d'autres : **-appellerez, obtiendras,**

reverrai, faudrait, plairait, achèteraient et jetterais-. Néanmoins si les étudiants sont nombreux à faire l'erreur de type grammatical sur ces verbes, cela apparaît surtout sur certaines formes temporelles, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel.

En synthèse, pour le groupe de la pédagogie traditionnelle reproduite (G2), en ce qui concerne les types d'erreur, on retrouve dans l'ensemble de l'épreuve avant l'intervention la même configuration que celle rencontrée dans le groupe de la découverte (G1). Les types d'erreur sont des trois types. Après l'intervention, alors que le G1 voit certains types d'erreur disparaître, le G2 conserve les mêmes types d'erreur. L'analyse de chacune des trois formes temporelles montre qu'avant comme après l'intervention, les mêmes types d'erreur apparaissent.

Pour ce qui est la fréquence de ces différents types d'erreurs, dans l'ensemble de l'épreuve et avant l'intervention, l'erreur de type grammatical est plus présente que les autres. Cependant, si elle reste la plus présente, elle baisse de façon plus importante que les autres après l'intervention.

L'analyse de chacune des formes temporelles montre qu'avant l'intervention l'erreur de type grammatical est plus présente que les autres au présent du conditionnel qu'au futur de l'indicatif ou au présent du conditionnel. Après l'intervention, une baisse de la fréquence des erreurs des différents types apparaît, mais se manifeste surtout au présent de l'indicatif.

Pour ce qui est des verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, l'analyse de l'ensemble de l'épreuve révèle qu'avant l'intervention les étudiants sont plus nombreux à faire des erreurs de ce type qu'après l'intervention.

L'analyse de chacune de ces formes temporelles rend compte qu'avant l'intervention les étudiants sont nombreux à faire l'erreur de ce type, mais ils le sont davantage au présent du conditionnel que dans les deux autres formes temporelles. On note aussi qu'après l'intervention, la baisse du nombre d'étudiants faisant l'erreur de type grammatical apparaît dans toutes les formes temporelles, comme on note qu'ils sont plus nombreux à la faire sur certains verbes que sur d'autres : **faudrait** (9 étudiants) ; **plairait, achèteraient** (8 étudiants).

2.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G2

Les mêmes caractéristiques d'erreur que dans les chapitres précédents apparaissent également ici. Nous essayons donc d'expliquer les nouvelles erreurs qui émergent.

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **futur de l'indicatif** aucune nouvelle caractéristique d'erreur n'émerge.

Au **présent du conditionnel**, on voit apparaître par contre :

- Assimilation d'une forme temporelle à une autre, consécutive à l'interférence entre la langue maternelle et la langue cible

L'étudiant semble utiliser l'imparfait à la place du présent du conditionnel car, dans sa langue maternelle, c'est cette forme temporelle qu'il aurait pu utiliser dans cette formule langagière. "Je paie une marchandise qui ne vaut rien il faudrait que je vous dise merci !" **faudrait**→ [fallait]. (Etudiants n° 5 et n° 10 de G2).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel** aucune nouvelle caractéristique n'apparaît.

Au **futur de l'indicatif** par contre, on voit :

- Assimilation d'une forme temporelle à une autre consécutive à l'interférence entre la grammaire de la langue maternelle et la grammaire de la langue cible

L'étudiant se sert de la grammaire de sa langue maternelle pour écrire dans la langue cible et utilise de ce fait une forme temporelle à la place d'une autre, guidé par la conjonction de subordination [Si] "Si tu savais ce que c'est, tu jetterais tout à la poubelle.", **jetterais**→ [jetais]. En effet, en persan, la conjonction [Si] indique que l'imparfait doit être utilisé, alors qu'en français c'est le présent du conditionnel. (Etudiant n° 10 de G2).

De façon générale, on note pour le G2, avant comme après l'intervention, les mêmes caractéristiques d'erreur que dans les chapitres précédents et ceci pour l'ensemble des formes temporelles. Cependant, avant l'intervention apparaît une nouvelle caractéristique d'erreur uniquement pour une des formes temporelles, le présent du conditionnel : *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre, consécutive à l'interférence entre la langue maternelle et la langue cible.*

On relève qu'après l'intervention, si au présent de l'indicatif et du conditionnel aucune nouvelle caractéristique d'erreur n'émerge, il en est un peu différent au futur de l'indicatif. On y voit *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre consécutive à l'interférence entre la grammaire de la langue maternelle et la grammaire de la langue cible.*

3. Pédagogie traditionnelle reproduite

3.1. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur l'ensemble de 5 du G3

Avant l'intervention

Les mêmes types d'erreur rencontrés dans les deux groupes précédents, sur les trois formes temporelles concernées apparaissent également ici : grammatical, lexical et sémantique.

Avant l'intervention

L'erreur est de type grammatical et se trouve uniquement sur le morphème grammatical : **reçois**→ [reçoit]; **iront**→ [iraient]; **serais**→ [seras] ;

Ou porte seulement sur le radical : **reverrai**→ [revoirai]; **appellerez**→ [appellerez]; **jetterais**→ [jeterais].

Elle se trouve également sur les deux à la fois, le radical et le morphème grammatical : **payons**→ [payerions]; **oublierez**→ [oublient]; **faudrait**→ [faut].

L'erreur de type lexical, avec production d'un non-mot, est également présente : **reçois**→ [recois]; **oublierez**→ [oubliriez]; **jetterais**→ [jetes].

L'erreur de type sémantique où le verbe choisi n'est pas celui attendu est également présent : **fera**→ [aurions]; **souhaiterait**→ [fait] (cf. Tableau 103).

Après l'intervention

L'erreur de type grammatical apparaît à nouveau à ce moment avec la même centration sur laquelle porte l'erreur. En effet, on voit

- celle où seulement le morphème grammatical est concerné : **bat**→ [bats]; **fera**→ [ferons]; **plairait**→ [plaira] ;
- celle où c'est uniquement le radical : **reçois**→ [reçus]; **reverrai**→ [revoirai]; **jetterais**→ [jeterais].
- les deux à la fois, morphème grammatical et radical portent l'erreur : **voulons**→ [voudrions]; **fera**→ [fait]; **plairait**→ [plaît].

L'erreur de type lexical est, elle aussi, toujours présente : **reçois**→ [reçevois]; **iront**→ [irront]; **souhaiterait**→ [souhaited].

L'erreur de type sémantique également : **avons**→ [faurions]; **fera**→ [fuit]; **pourriez**→ [rende] (cf. Tableau 103).

3.2. Types d'erreurs commises avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3

Avant l'intervention

Au futur de l'indicatif, comme au présent du conditionnel, les types d'erreur qui apparaissent, sont grammatical, lexical et sémantique. Par contre, au présent du conditionnel, seuls deux types sont présents : grammatical et lexical.

En ce qui concerne l'erreur de type grammatical sur laquelle porte l'erreur, on note que, quelle que soit la forme temporelle, elle porte

- soit uniquement sur le morphème grammatical qui est remplacé par un autre : **reçois**→ [reçoit]; **iront**→ [iraient]; **plairait**→ [plaira],
- soit uniquement sur le radical celui-ci étant remplacé par un autre : **voulons**→ [voudrions]; **obtiendras**→ [obteniras]; **jetterai**→ [jeterai];
- ou bien encore sur les deux à la fois : **avons**→ [auront]; **reverrai**→ [revoie]; **serais**→ [sois].

L'erreur de type lexical est également présente dans les trois formes temporelles: **reçois**→ [reçois]; **devrez**→ [deviez]; **achèteraient**→ [achetiraient].

L'erreur sémantique apparaît, par contre, uniquement au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel : **fera**→ [aurions]; **faudrait**→ [fait] (cf. Tableau 103).

Après l'intervention

L'erreur de type grammatical persiste quelle que soit la forme temporelle concernée : **présent, futur de l'indicatif** ou **présent du conditionnel**. Reste également en présence, les trois points sur lesquels porte l'erreur :

- celle qui se situe uniquement sur le morphème grammatical : **reçois**→ [reçus]; **oublierez**→ [oublieriez]; **plairait**→ [plairai];
- celle qui se situe seulement sur le radical : **bat**→ [batt]; **reverrai**→ [revoirai]; **jetterais**→ [jeterais]
- celle qui porte sur les deux à la fois morphème grammatical et radical : **payons**→ [payerions], **oublierez**→ [oublent]; **faudrait**→ [faut].

L'erreur de type lexical persiste également quelle que soit la forme temporelle : **cours**→ [couris]; **appellerez**→ [apelerez]; **pourriez**→ [poussiez].

L'erreur de type sémantique qui, avant l'intervention, n'est apparue que dans deux formes temporelles **futur de l'indicatif** et le **présent du conditionnel**, apparaît maintenant dans les trois : **payons**→ [voudrions]; **fera**→ [fuit]; **souhaiterait**→ [court] (cf. Tableau 103).

Tableau 103 : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent de l'indicatif	reçois	recevois	Lex.		reçus	Gram.
		reçois	Lex.	*	reçois	Lex.
		recois	Lex.		recevois	Lex.
		reçoit	Gram.		receve	Lex.
	payons	payerions	Gram.	*	payerions	Gram.
					voudrions	Sém.
					voulons	Sém.
	voulons	voudrions	Gram.	*	voudrions	Gram.
					payerons	Sém.
					payons	Sém.
					payerions	Sém.
	avons/ aurons	aurions	Gram.		faissons	Sém.
		auront	Gram.		faurions	Sém.
		ferions	Sém.			
	cours	couris	Lex.		couris	Lex.
	rends	rendras	Gram.			
rende		Gram.		rendrais	Gram.	
rendrais		Gram.		peux	Sém.	
rendes		Gram.				
bat	bats	Gram.		batt	Gram.	
	battr	Lex.		bats	Gram.	
	a battu	Gram.		batte	Gram.	
	battit	Gram.		battet	Lex.	
	batte	Gram.				

Tableau 103 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Futur de l'indicatif	iront	iraient	Gram.		irront	Lex.
					iraient	Gram.
	oubliez/ oublierez	oublie	Gram.	*	oublieraient	Gram.
		oublierez	Lex.		oublierez	Gram.
				oublie	Gram.	
	fera	ferait	Gram.		aurons	Sém.
		feras	Gram.		fuit	Sém.
		aurions	Sém.		ferra	Lex.
		ferrons	Lex.		souhaite	Sém.
		ferra	Lex.		fait	Gram.
					ferons	Gram.
	reverrai	revois	Gram.		revois	Gram.
revoie		Gram.		revoirai	Gram.	
reverrais		Lex.		revoie	Gram.	
reverrai		Lex.		appelleriez	Sém.	
revoirai		Gram.		reverrais	Lex.	
revue		Gram.		reverrois	Lex.	
obtiendras	obtiendrais	Gram.		obtiendrais	Gram.	
	obtiens	Gram.		obtiens	Gram.	
	obteniras	Gram.		obtenirais	Gram.	
	obteindras	Lex.		obteniras	Gram.	
	obtiendra	Gram.		obtiendra	Gram.	
	obtenis	Lex.				
devez/ devriez/ devrez	deviez	Lex.				
	deveriz	Lex.				
appellerez	appelleriez	Gram.		appelleriez	Gram.	
	appellerez	Gram.		appellerez	Gram.	
	appelez	Gram.		revez	Sém.	
	appeleras	Gram.		appelez	Gram.	
				apelerez	Lex.	

Tableau 103 (suite) : Types d'erreurs commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3						
Bonne réponse	Pré test			Post-test		
	Erreur	Type	Non-réponse	Erreur	Type	Non-réponse
Présent du conditionnel	Plairait	plaît	Gram.		plaît	Gram.
		plaira	Gram.		plaira	Gram.
		plais	Gram.		plait	Gram.
		plait	Gram.			
	souhaite/ souhaiterait	fait	Sém.		souhaited	Lex.
		souhaitait	Lex.		ira	Sém.
					court	Sém.
	serais	sois	Gram.			
		es	Gram.		es	Gram.
		seras	Gram.			
		sorait	Lex.			
	faudra/ faudrait	fait	Sém.		faut	Gram.
faut		Gram.			1	
pouvez/ pourriez				poussiez	Lex.	
				rende	sém.	
jetterais	Jeterais	Gram.		Jètterais	Lex.	
	Jetteras	Gram.		Jeteras	Gram.	
	jetes	Lex.		jeterais	Lex.	
	jet	Lex.		jèterais	Lex.	
	jeteras	Gram.				
achèteraient	acheteraient	Gram.		acheteraient	Gram.	
	achetiraient	Lex.		acheteront	Gram.	
	acheterait	Gram.		acheterait	Gram.	
	achetera	Gram.		achetent	Gram.	
	acheteront	Gram.				
	achetaient	Gram.				

En résumé, à l'épreuve Plusieurs Temps 2 de G3, dans l'ensemble de l'épreuve, les types d'erreurs qui émergent sont, avant comme après l'intervention, de type grammatical, lexical et sémantique.

L'analyse plus approfondie des trois formes temporelles montre qu'avant l'intervention, les trois formes temporelles manifestent les mêmes types d'erreur : grammatical, lexical et sémantique. Elle montre également que, pour l'erreur de type grammatical, l'erreur se trouve soit sur le morphème grammatical uniquement soit sur le radical uniquement, ou sur les deux à la fois.

Après l'intervention, la même configuration des types d'erreur apparaît : grammatical, lexical et sémantique, ainsi que les différents points sur lesquels porte l'erreur de type grammatical.

Quelle est la fréquence des différents types d'erreur, pour ce G3 pédagogie traditionnelle?

3.3. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3

Nous comptons combien de fois les étudiants font les différents types d'erreur sur l'ensemble de l'épreuve.

Avant l'intervention

Pour le G3, l'analyse de l'ensemble de l'épreuve révèle que le nombre d'erreurs effectuées dans cette épreuve est de 132. Parmi celles-ci, l'erreur de type grammatical est plus importante (103) que l'erreur de type lexical (26) et plus encore que l'erreur de type sémantique (3) (*cf.* Tableau 104).

Après l'intervention

On note une augmentation des types d'erreur passant de 132 à 140 (différentiel +8). Cette augmentation est le fait de l'erreur de type sémantique qui augmente de 3 à 18, les autres types d'erreur régressant légèrement. Cependant, on observe à nouveau que l'erreur de type grammatical est plus importante (101) que les deux autres (*cf.* Tableau 104).

Tableau 104 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Grammatical	103	101
Lexical	26	21
Sémantique	3	18
Total des erreurs	132	140
Différentiel du nombre d'erreur	+8	
Non-réponse	14	1
Total des verbes à écrire	315	315

3.4. Fréquence des types d'erreurs, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3

Avant l'intervention

Le nombre d'erreurs des différents types n'est pas la même en fonction de la forme temporelle. En effet, pour le présent de l'indicatif (34) il est moins important que pour le futur de l'indicatif (45) et le présent du conditionnel (53).

Si on regarde la fréquence des erreurs en fonction des différents types d'erreur, on remarque que, quelle que soit la forme temporelle, c'est l'erreur de type grammatical qui domine. De plus, celle-ci est plus présente au **présent du conditionnel** (46) qu'au **futur de l'indicatif** (35) et qu'au **présent de l'indicatif** (22). Les autres types d'erreur sont moins fréquents pour l'erreur de type lexical, elle se situe entre 5 et 12 et pour l'erreur sémantique, entre 1 et 2 (*cf.* Tableau 105).

Après intervention

Le total de la fréquence des erreurs varie en fonction de la forme temporelle. En effet, alors qu'une très légère diminution se manifeste au présent du conditionnel (53 contre 52), on relève une stagnation des types d'erreur au présent de l'indicatif (34 contre 34) et une

augmentation au futur de l'indicatif (45 contre 54). Cependant, au sein de cette diversité, lorsqu'on examine les différents types d'erreur, on note que l'erreur de type grammatical demeure la plus présente, quelle que soit la forme temporelle. Elle l'est davantage au présent du conditionnel (45) qu'au futur de l'indicatif (42) et plus encore qu'au présent de l'indicatif (14). Par contre, les erreurs de type lexical (entre 4 et 10) et les erreurs de type sémantique (entre 3 et 10) sont, comme avant l'intervention, beaucoup moins présentes (*cf.* Tableau 105).

Tableau 105 : Fréquence des Types d'erreurs commises sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3			
Type		Nombre	
		Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	22	14
	Lexical	12	10
	Interversion	0	10
	Total des erreurs	34	34
	Différentiel du nombre d'erreur	0	
	Non-réponse	13	0
Futur de l'indicatif	Grammatical	35	42
	Lexical	9	7
	Interversion	1	5
	Total des erreurs	45	54
	Différentiel du nombre d'erreur	+9	
	Non-réponse	1	0
Présent du conditionnel	Grammatical	46	45
	Lexical	5	4
	Interversion	2	3
	Total des erreurs	53	52
	Différentiel du nombre d'erreur	-1	
	Non-réponse	0	1
Total des verbes à écrire		315	315

En résumé, en ce qui concerne la fréquence des erreurs pour le G3, l'analyse de l'ensemble de l'épreuve montre qu'avant l'intervention, l'erreur de type grammatical est la plus présente. Après l'intervention, malgré une augmentation du total des types d'erreur

consécutive à l'augmentation de l'erreur sémantique, c'est toujours l'erreur de type grammatical qui domine.

L'analyse des différentes formes temporelles révèle qu'avant l'intervention le total du nombre des erreurs est variable. Ces erreurs sont plus fréquentes au présent du conditionnel qu'au futur et qu'au présent de l'indicatif. Plus précis encore, le regard porté sur les différents types d'erreur permet de voir que c'est l'erreur de type grammatical qui est la plus commise. Après l'intervention, une variation du total du nombre des erreurs apparaît. En effet, alors qu'au présent du conditionnel il y a une diminution, au présent de l'indicatif il y a une stagnation et au futur de l'indicatif une augmentation. Néanmoins, l'erreur de type grammatical reste toujours la plus présente, quelle que soit la forme temporelle considérée, mais davantage au présent du conditionnel qu'au futur et au présent de l'indicatif.

3.5. Formes temporelles conduisant aux erreurs, avant et après l'intervention sur l'ensemble de l'épreuve 5 du G3

Rappelons que nous retenons uniquement les verbes où apparaissent les erreurs de type grammatical et comptons le nombre d'étudiants qui font ces erreurs, avant et après l'intervention.

Avant l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve, les étudiants sont 33% à faire des erreurs de type grammatical. Les types d'erreur sont inégalement répartis selon la forme temporelle considérée. C'est au présent du conditionnel qu'ils sont le plus nombreux (14,6%) à faire ce type d'erreur alors qu'ils le sont un peu moins au futur de l'indicatif (11,1%) et moins encore au présent de l'indicatif (6,9%) (*cf.* Tableau 106).

Après l'intervention

Sur l'ensemble de l'épreuve la baisse n'est pas sensible, en effet, le nombre d'étudiants faisant l'erreur de type grammatical reste pratiquement le même après l'intervention (33% à 32%). On remarque cependant une très légère chute du nombre des erreurs au présent de l'indicatif (6,9% contre 4,4%); au présent de l'indicatif le nombre d'erreur stagne

pratiquement et au futur de l'indicatif une augmentation d'erreur se manifeste (11,1% contre 13,3%) (cf. Tableau 106).

Tableau 106 : Fréquence des erreurs de type grammatical commises à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3		
Type	Nombre	
	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	22 (6,9%)	14 (4,4%)
Futur de l'indicatif	35 (11,1%)	42 (13,3%)
Présent du conditionnel	46 (14,6%)	45 (14,2%)
Total des erreurs	104 (33%)	101 (32%)
Total des verbes à écrire	315	315

3.6. Verbes conduisant aux erreurs grammaticales, avant et après l'intervention sur chacune des formes temporelles de l'épreuve 5 du G3

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, les étudiants font des erreurs de type grammatical sur six des sept verbes présents dans l'épreuve. Le verbe où ils sont les plus nombreux (7), est **bat**→ [a battu], [battit] ... Moins nombreux sont **voulons**→ [voudrions]; **avons**→ [aurions], [auront]; **rends**→ [rendras], [rende] (4 pour chacun d'eux); **payons**→ [payerions] (2) et **reçois**→ [reçoit] (1).

Au **futur de l'indicatif**, c'est également six verbes sur sept où on trouve une erreur de type grammatical. Les verbes où les étudiants sont nombreux à faire ce type d'erreur sont **appellerez**→ [appelleriez], [appelerez] ... (13); **reverrai**→ [revoie], [revoirai] ... (11); **obtiendras**→ [obtiens], [obteniras] (7). Ceux où ils le sont moins sont : **fera**→ [ferait] ou [feras] (2) et **iront**→ [iraient] et **oublierez**→ [oublent] (1 pour chacun d'eux) (cf. Tableau 107).

Au **présent du conditionnel**, à la différence des deux formes temporelles précédentes, l'erreur de type grammatical porte sur cinq verbes. Parmi ces verbes, les étudiants sont

nombreux à faire ce type d'erreur sur **faudrait**→ [faut] (13); **jetterais**→ [jeterais] ..., **plairait**→ [plaît], [plaira] ... (10 pour chacun des verbes); **achèteraient**→ [achetera], [acheteront]... (9). Par contre, on compte peu d'étudiants pour **serais**→ [sois], [es], ... (4) (cf. Tableau 107).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, les verbes concernés par l'erreur de type grammatical sont un peu moins nombreux qu'avant (6 contre 5). On relève également sur le total une baisse du nombre d'étudiants (22 contre 14). Cependant, on note que certains verbes font toujours l'objet d'une erreur et que pour ceux-ci les étudiants sont plus ou moins nombreux. En effet, seul un verbe compte un nombre d'étudiants important : **bat**→ [batt], [bats] (8), alors que les autres verbes en comptent beaucoup moins : **voulons**→ [voudrions] (3); **rends**→ [rendrais], **payons**→ [payerions]; **reçois**→ [reçus] (1 pour chacun d'eux) (cf. Tableau 107).

Au **futur de l'indicatif**, tous les six verbes sur sept faisant avant l'intervention l'objet de l'erreur de type grammatical, se retrouvent après l'intervention. Contrairement au présent de l'indicatif, on note une hausse du total du nombre d'étudiants faisant ce type d'erreur (35 contre 42). Parmi ces verbes, quatre ont un nombre d'étudiants important : **appellerez**→ [appelleriez], [appellerez] et **obtiendras**→ [obtenirais], [obteniras] (12 pour chacun d'eux); **reverrai**→ [revois], [revoirai] (9); **oublierez**→ [oublieraient], [oublieriez] (5). Deux, par contre, comptent peu d'étudiants : **fera**→ [fait], [ferons] et **iront**→ [iraient] (2 pour chacun d'eux) (cf. Tableau 107).

Au **présent du conditionnel**, comme avant l'intervention, ce sont toujours cinq verbes sur sept qui sont concernés. Comme pour le présent de l'indicatif, on relève une très légère baisse du nombre d'étudiants faisant ce type d'erreur (47 contre 45). On constate que les étudiants sont nombreux à faire l'erreur de type grammatical, quatre des cinq verbes étant concernés : **faudrait**→ [faut] (12); **jetterais**→ [jeteras], [jeterais]; **plairait**→ [plaira], [plait] (11 pour chacun d'eux); **achèteraient**→ [acheteront], [acheterait] (10). Seul un verbe requiert très peu d'étudiant : **serais**→ [es] (1) (cf. Tableau 107).

Tableau 107 : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3					
	Bonne réponse	Pré test		Post-test	
		Erreur	Nombre	Erreur	Nombre
Présent de l'indicatif	reçois	reçoit	1	reçus	1
	payons	payerions	2	payerions	1
	voulons	voudrions	4	voudrions	3
	avons	aurions	3		
		auront	1		
	rends	rendras	1		
		rende	1		
		rendrais	1	rendrais	1
		rendes	1		
	bat	bats	3		
a battu		1	batt	1	
battit		1	bats	2	
batte		2	batte	5	
	Total des erreurs		22		14

Tableau 107 (Suite): Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 3 du G3					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Futur de l'indicatif	iront	Iraient	1	iraient	2
	oublierez	oublent	1	oublieraient	1
				oublierez	3
	fera	ferait	1	fait	1
				feras	1
	reverrai	revois	7	revois	7
				revoie	2
				revoirai	1
				revue	1
	obtiendras	obtiendrais	1	obtiendrais	1
				obtiens	5
				obtenirais	1
				obteniras	4
	appellerez	appelleriez	3	appelleriez	1
appeleriez				8	
appelez				10	
appeleras				1	
Total des erreurs		35		42	

Tableau 107 (suite) : Verbes conduisant aux erreurs de type grammatical à l'épreuve 5 du G3, au pré test et au post-test

Epreuve 5 du G3					
Bonne réponse	Pré test		Post-test		
	Erreur	Nombre	Erreur	Nombre	
Présent du conditionnel	plairait	plaît	5	plaît	8
		plaira	1	plaira	1
		plais	1	plait	2
		plait	3		
	serais	sois	1		
		es	2	es	1
		seras	1		
	faudrait	faut	13	faut	12
	jetterais	jeterais	7	jeteras	2
		jetteras	1	jeterais	9
		jeteras	2		
	achèteraient	acheteraient	5	acheteraient	6
		acheterait	1	acheteront	1
		achetera	1	acheterait	2
		acheteront	1	achètent	1
		achetaient	1		
	Total des erreurs		47		45
	Totaux des erreurs		104		101
Total des verbes à écrire		315		315	

En résumé, pour le G3, en ce qui concerne les verbes qui font problème aux étudiants, on note, lorsqu'on examine l'ensemble de l'épreuve, qu'avant l'intervention les étudiants sont 33% à faire des erreurs de type grammatical. Ces étudiants se répartissent de façon inégale sur les différentes formes temporelles. En effet, ils sont plus nombreux au présent du conditionnel qu'au futur et qu'au présent de l'indicatif. Après l'intervention, le nombre d'étudiants faisant ce type d'erreur est pratiquement stable (33%, 32%). Cette stabilité est le fait du présent du conditionnel où les étudiants sont aussi nombreux avant qu'après l'intervention, alors qu'on note une chute plus importante du nombre d'étudiants au présent ; en revanche une augmentation au futur de l'indicatif est constatée.

Lorsqu'on analyse en fonction de chacune des formes temporelles, on relève qu'avant l'intervention, le nombre de verbes sur lesquels porte l'erreur de type grammatical varie en fonction de la forme temporelle. Il est de six sur sept verbes au présent et futur de l'indicatif,

alors qu'il est de cinq au présent du conditionnel. Sur ces verbes, certains comptent un nombre d'étudiants important, alors que d'autres en comptent beaucoup moins. Ce même schéma apparaît après l'intervention et on remarque que certains verbes font davantage que d'autres l'objet de l'erreur grammaticale, par exemple : au présent de l'indicatif **bat**, au futur de l'indicatif **obtiendras** et au présent du conditionnel **faudrait**.

En synthèse, à l'épreuve Plusieurs temps 2 du G3, on note que les types d'erreurs commis par les étudiants dans l'ensemble de l'épreuve sont, avant comme après l'intervention, de type grammatical, lexical et sémantique. Les trois formes temporelles prises séparément sont, avant comme après l'intervention, les mêmes types d'erreur, comme elles gardent pour l'erreur de type grammatical les mêmes points de centration de l'erreur, à savoir qu'elle peut se trouver soit uniquement sur le morphème grammatical, soit uniquement sur le radical, soit sur les deux à la fois. La fréquence des types d'erreur dans l'ensemble de l'épreuve montre qu'avant l'intervention l'erreur de type grammatical est la plus représentée et qu'il en est de même après l'intervention. De façon plus précise, l'analyse des différentes formes temporelles fait apparaître que si les types d'erreur sont variables en fonction de la forme temporelle, c'est l'erreur de type grammatical qui domine, avant comme après l'intervention. On note cependant qu'après l'intervention, elle apparaît davantage au présent du conditionnel qu'au futur et au présent de l'indicatif.

Pour ce qui est des verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, on note que dans l'ensemble de l'épreuve, avant comme après l'intervention, les étudiants sont aussi nombreux à faire ce type d'erreur. S'il en est ainsi, c'est le fait du présent du conditionnel où les étudiants restent aux deux moments aussi nombreux à faire ce type d'erreur, alors que ce n'est pas le cas pour le présent et le futur de l'indicatif. L'analyse en fonction de chacune des formes temporelles considère qu'avant comme après l'intervention, le nombre de verbes sur lesquels porte l'erreur de type grammatical varie en fonction de la forme temporelle : six verbes sur sept au présent et au futur de l'indicatif, cinq au présent du conditionnel. Ces verbes font plus ou moins l'objet de l'erreur de type grammatical, avant comme après l'intervention. Plus lorsque l'on compte un nombre important d'étudiants, comme **faudrait** (13), **obtiendras** (12) et **bat** (8) : moins comme **fera** → [fait, ferons] et **iront** → [iraient] (2).

3.7. Analyse des erreurs commises à l'épreuve 5 du G3

Avant l'intervention

Au **présent de l'indicatif** et au **présent du conditionnel** nous retrouvons les mêmes caractéristiques d'erreurs déjà expliquées dans les chapitres précédents.

Au **futur de l'indicatif**, une nouvelle caractéristique d'erreur apparaît :

- *L'erreur de personne consécutive aux interférences culturelles*

Excepté l'erreur de conservation d'infinitif par généralisation abusive des règles de conjugaison, qui a été rencontrée et expliquée précédemment, nous rencontrons une double erreur qui porte sur la personne : la deuxième personne du pluriel est remplacée par la deuxième personne du singulier, cette erreur est très fréquente dans notre population car l'emploi de tutoiement et vouvoiement étant très différent d'une langue à l'autre, il arrive souvent aux étudiants d'hésiter entre tutoiement ou vouvoiement et de faire des erreurs de ce genre. "Vous m'appellerez la semaine prochaine.", **appellerez**→ [appeleras]. (Etudiant n° 12 du G3).

Après l'intervention

Au **présent de l'indicatif**, **du conditionnel** ainsi qu'au **futur de l'indicatif**, aucune nouvelle caractéristique d'erreur n'apparaît.

De façon générale, pour le G3, on note avant comme après l'intervention, les caractéristiques déjà présentes dans les chapitres précédents. On voit seulement, avant l'intervention, émerger au futur de l'indicatif *l'erreur de personne consécutive aux interférences culturelles*.

Cependant, après l'intervention, on relève une erreur lexicale qui pourrait témoigner d'une interférence multilingue chez un étudiant : l'anglais, première langue étrangère, vient interférer l'acquisition du français, deuxième langue étrangère : **souhaiterait**→ [souhaited], il semble que l'étudiant voulant exprimer un regret ou un souhait non-réalisé, s'exprime au passé, mais pour cela, s'inspire de la langue anglaise en ajoutant le [-ed] du temps passé.

4. L'effet de la pédagogie sur les erreurs à l'épreuve 5

Rappelons que dans les groupes pédagogie de la découverte (G1), traditionnelle reproduite (G2) et traditionnelle (G3), les étudiants font des erreurs de type grammatical, lexical et sémantique. Nous essayons de voir si la pédagogie de la découverte (G1) aide plus que les deux autres types de pédagogie à faire moins d'erreurs. Pour le savoir, nous faisons une étude comparative intra groupe et inter groupe sur la fréquence des types d'erreurs, le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical et les erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention

4.1. Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes

Pour le **présent de l'indicatif**, l'analyse intra groupe montre que le G1 présente une baisse importante des types d'erreurs entre avant et après l'intervention (13,3% contre 1,5%). Il en est de même, mais moindrement, pour le G2 (9,8% contre 7,6%), alors qu'elle est, par contre, inexistante pour le G3 (10,7% contre 10,7%). L'analyse inter groupe révèle que c'est dans le G1 que la baisse des erreurs est la plus grande, avec un différentiel de -11,8%, alors qu'elle n'est que de -2,2% pour le G2 et de 0 pour le G3 (cf. Tableau 108).

Pour le **futur de l'indicatif**, l'analyse intra groupe montre un visage à la fois différent et identique de la forme temporelle précédente. Elle met en avant le fait, comme on le voit pour le présent de l'indicatif, que c'est au G1 où la chute des types d'erreurs entre avant et après l'intervention est la plus importante (15,2% contre 4,4%), et en même temps elle montre une augmentation des types d'erreur pour le G3 (14,2% contre 17,1%) et pas de changement concret pour le G2 (11,4% contre 10,7%). L'analyse inter groupe précise que c'est dans le G1 que les types d'erreurs diminuent de façon plus importante (-10,8%), contrairement au G3 où il y a une augmentation des types d'erreur (+2,9%) et au G2 il y a quasi-stagnation (-0,7%) (cf. Tableau 108).

Pour le **présent du conditionnel**, l'analyse inter groupe montre, comme nous l'avons vu dans les deux formes temporelles précédentes, que c'est le G1 où la chute des erreurs avant après l'intervention est la plus grande (18,4% contre 2,5%). Par contre, elle très faiblement

présente pour le G2 (17,4% contre 15,5%) et quasi-inexistante pour le G3 (16,8% contre 16,5%). L'analyse inter groupe va dans le même sens, à savoir que c'est le G1 qui présente une baisse importante des types d'erreurs (-15,9%) alors qu'elle est faible pour le G2 de (-1,9%) et quasi-inexistante pour la pédagogie traditionnelle (-0,3) (cf. Tableau 108).

Tableau 108 : Comparatif de la fréquence des types d'erreurs à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes

		Epreuve 4					
		G1		G2		G3	
Type		Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Grammatical	23	3	18	14	22	14
	Lexical	5	2	5	3	12	10
	Sémantique	14	0	8	7	0	10
	Total des erreurs	42	5	31	24	34	34
	Pourcentage des erreurs	13,3%	1,5%	9,8%	7,6%	10,7%	10,7%
	Différence des pourcentages	-11,8%		-2,2%		0%	
Futur de l'indicatif	Grammatical	29	8	25	24	35	42
	Lexical	9	5	7	9	9	7
	Sémantique	10	1	4	1	1	5
	Total des erreurs	48	14	36	34	45	54
	Pourcentage des erreurs	15,2%	4,4%	11,4%	10,7%	14,2%	17,1%
	Différence des pourcentages	-10,8		-0,7		+2,9	
Présent du conditionnel	Grammatical	48	4	44	34	46	45
	Lexical	6	4	8	9	5	4
	Sémantique	4	0	3	6	2	3
	Total des erreurs	58	8	55	49	53	52
	Pourcentage des erreurs	18,4%	2,5%	17,4%	15,5%	16,8%	16,5%
	Différence des pourcentages	-15,9		-1,9		-0,3	
Total des verbes à écrire		315	315	315	315	315	315

En résumé, l'analyse inter et intra groupe de la fréquence des erreurs montre que c'est dans le G1 que les erreurs entre avant et après l'intervention diminuent de façon importante et ceci quelle que soit la forme temporelle considérée. Alors qu'il en est tout autrement pour le G2 qui manifeste soit une très légère baisse des erreurs soit n'accuse aucun changement sensible. Il en est également ainsi pour le G3, où on peut voir soit une très légère baisse des erreurs ou bien une stagnation ou encore une augmentation de celles-ci.

Il semble donc que la pédagogie de la découverte (G1) aide, plus que les deux autres formes de pédagogie, les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Afin de confirmer ce que l'analyse précédente nous révèle, il est intéressant de regarder le nombre d'erreurs de type grammatical que font les étudiants en fonction des différents groupes, avant et après l'intervention.

4.2. Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes

Avant l'intervention

Sur l'ensemble des trois formes temporelles et en fonction des trois groupes pédagogiques, on note qu'avant l'intervention le pourcentage d'étudiants est pratiquement le même (G1= 32%, G2= 28,5%, G3=32,6%). Après l'intervention, une baisse du nombre d'étudiants se manifeste ; cependant, elle s'avère plus ou moins importante en fonction des groupes. La baisse est plus grande dans le G1 (-27,3%) que dans le G2 (-5,7%) et le G3 (-0,6%).

L'analyse de chacune des formes temporelles en fonction des différents groupes révèle que, pour le présent de l'indicatif, la baisse du nombre d'étudiants faisant des erreurs entre l'avant et l'après intervention est plus grande dans le G1 (-6,4) que dans le G3 (-2,5%) et dans le G2 (-1,3%).

Il en est de même pour le futur de l'indicatif où le G1 accuse une baisse du nombre d'étudiants de -6,7% alors qu'elle est de -0,3% pour le G2 et augmente +2,2% pour le G3.

La même mise en exergue du G1 apparaît également au présent du conditionnel. En effet, on voit que le G1 connaît une baisse importante du nombre d'étudiants (-14,3) alors qu'elle est de -3,5% pour le G2 et de -0,4% pour le G3 (cf. Tableau 109).

Tableau 109 : Comparatif du nombre d'erreurs grammaticales à l'épreuve 5, avant et après l'intervention aux trois groupes

Erreur grammatical		Epreuve 5					
		G1		G2		G3	
		Pré test	Post-test	Pré test	Post-test	Pré test	Post-test
Présent de l'indicatif	Nombre	23	3	18	14	22	14
	Pourcentage	7,3	0,9	5,7	4,4	6,9	4,4
	Différenciel	-6,4		-1,3		-2,5	
Futur de l'indicatif	Nombre	29	8	25	24	35	42
	Pourcentage	9,2	2,5	7,9	7,6	11,1	13,3
	Différenciel	-6,7		-0,3		+2,2	
Présent du conditionnel	Nombre	49	4	45	34	46	45
	Pourcentage	15,5	1,2	14,2	10,7	14,6	14,2
	Différenciel	-14,3		-3,5		-0,4	
Totaux des erreurs		101	15	90	72	103	101
Total des verbes à écrire		315	315	315	315	315	315
Pourcentage des erreurs		32	4,7	28,5	22,8	32,6	32
Différence des pourcentages		-27,3		-5,7		-0,6	

En résumé, l'analyse de l'ensemble de l'épreuve, en ce qui concerne le nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical, montre qu'avant l'intervention le nombre des étudiants faisant des erreurs grammaticales est pratiquement le même. Après l'intervention, on note une chute plus ou moins grande du nombre d'étudiants. L'analyse, en fonction de chacune des formes temporelles et selon les différents groupes, révèle une baisse, une stagnation ou une augmentation du nombre d'étudiants entre avant et après l'intervention. Il apparaît cependant que c'est dans le G1 que la chute du nombre d'étudiants est, quelle que soit la forme temporelle, la plus grande.

Cette deuxième analyse conforte la précédente, à savoir que c'est la pédagogie de la découverte qui aide plus que les deux autres les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs de type grammatical.

S'il en est ainsi, cela doit se retrouver au niveau des erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention.

4.3. Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes à l'épreuve 5

Au **présent de l'indicatif**, pour le G1, on relève peu de verbes (3) qui résistent après l'intervention [**payons, voulons et rend**]. Par contre, il en est tout autrement pour le G2 où 5 verbes font encore problème après l'intervention [**reçois, payons, voulons, rend, bat**] et 6 pour le G3 [**payons, voulons, avons, cours, rend, bat**] (cf. Tableau 110).

Au **futur de l'indicatif**, on retrouve, comme dans la forme précédente, que le G1 a le moins de verbes (3) qui résistent après l'intervention [**oublier, revoir, obtenir**]. Par contre, les deux autres groupes pédagogiques G2 et G3 en ont chacun d'eux 6 [**iront, oublierez, fera, reverrai, obtiendras, appellerez**] (cf. Tableau 110).

Au **présent du conditionnel**, le même schéma apparaît à savoir que le G1 a le moins de verbes (2) qui résistent après l'intervention [**plairait, faudrait**], alors que le G3 en a 5 [**plairait, serais, faudrait, jetterais, achèteraient**] et le G2 7 [**plairait, souhaiterait, serais, faudrait, pourriez, jetterais, achèteraient**] (cf. Tableau 110).

Tableau 110 : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 5					
Erreur grammaticale		Post-test			
		G1	G2	G3	
Verbes erronés	Présent de l'indicatif	reçois→			reçus
		payons→	payerions	paierions payerons	payerions
		voulons→	voudrons	voudrions	voudrions
		avons→		aurions	
		cours→		cour court	
		rends→	rendrais	rendes rend	rendrais
				batte	batt
		bat→		bats battes	bats batte

Tableau 110 (suite) : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 5					
Erreur grammatical	Post-test				
		G1	G2	G3	
Verbes erronés	Futur de l'indicatif	iront →		irons	iraient
		oublierez →	oublie oublieront	oublieraient oublieriez oublieront	oublieraient oublieriez oublie
		fera →		faisons	fait ferons
		reverrai →	revoie reverrais	reverriez reverrais revoie revois	revois revoirai revoie
		obtiendras →	obteniras obtiendrais obtiens	obteniras obtiens obtiendrais	obtiendrais obtiens obtenirais obteniras obtiendra
		devrez →			
		appellerez →		appellerez appelez	appellerez, appellerez appelez

Tableau 110 (suite) : Les verbes grammaticalement erronés, persistant après l'intervention aux trois groupes

Epreuve 5						
Erreur grammatical	Post-test					
		G1	G2	G3		
Verbes erronés	Présent du conditionnel	plairait→		plaît		
				plaît	plais	plaît
					plaira	plaira
					plait	plait
		souhaiterait→			souhaitera	
					souhaiterais	
		serais→			est	es
faudrait→	faut		faut			
				fallait	faut	
pourriez→			pourrez			
jetterais→			jeterais			
			jetais	jeteras		
			jettes	jeterais		
achèteraient→			achèteraient			
			achèteront	achèteraient		
			achèterait	achèteront		
			achèterions	achèterait		
			achètent	achètent		

En résumé, les verbes qui résistent après l'intervention sont en nombre variable en fonction des groupes pédagogiques et des formes temporelles. Cependant émerge une constante, à savoir que c'est toujours le G1 qui compte le moins de verbes qui résistent après l'intervention.

Cette nouvelle analyse, va dans le même sens que l'idée émise dans l'analyse précédente : la pédagogie de la découverte (G1) paraît plus à même que les deux autres types de pédagogie d'aider les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs de type grammatical lors de l'apprentissage du français comme langue étrangère.

La question qui se pose toutefois est de savoir quelle influence peut avoir la langue source des étudiants sur les erreurs commises par les étudiants.

4.4. Les erreurs dues à la langue source

Lorsqu'on fait l'analyse des erreurs, on note que certaines caractéristiques sont plus présentes que d'autres. Celle qui revient de façon redondante c'est *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre*. Les étudiants persanophones ont, en effet, tendance à mettre une forme temporelle à la place d'une autre. Par exemple, ils utilisent souvent, lorsqu'ils écrivent en français, le présent de l'indicatif à la place du présent du conditionnel ou du futur de l'indicatif. Ceci s'explique soit par l'absence du présent du conditionnel soit, pour le futur de l'indicatif, par la rareté de son emploi en persan. C'est donc le présent de l'indicatif qui fait office de futur de l'indicatif avec la valeur temporelle du futur lorsqu'une action se déroule dans l'avenir. Cependant, on peut se demander, lorsque l'étudiant a recours au présent de l'indicatif, s'il le fait malgré qu'il sache que le présent de l'indicatif ne peut pas contenir la valeur temporelle attendue, c'est-à-dire de façon consciente, ou s'il attribue ce type de valeur temporelle parce qu'il ne connaît aucune autre possibilité. On peut penser, sous réserve de vérification, que s'il agit ainsi, et ceci quelle que soit son intention, c'est que la langue source est plus prégnante que supposé puisqu'elle paraît s'infiltrer chez l'étudiant dans l'acquisition de sa langue étrangère.

Mises à part ces caractéristiques d'erreurs, il en est d'autre comme *l'erreur de personne consécutive aux interférences culturelles* qui renvoient à des références culturelles. Le vouvoiement étant omniprésent et le tutoiement ayant des emplois très restreints en persan, ceci crée une difficulté aux étudiants. L'étudiant iranien étant conscient de l'importance de l'emploi conforme du vouvoiement et du tutoiement dans la communication en française, hésite sur l'emploi de l'un ou l'autre, cela provoque des erreurs comme : vous ~~appellerez~~ → [vous appelleras] ou tu ~~appelleras~~ → [tu appellerez].

On peut penser également que les erreurs sont dues à la langue d'origine lorsque l'étudiant utilise les règles grammaticales de la langue source. Ainsi, lorsque [si] commence une proposition à l'imparfait, cela implique en persan l'utilisation de l'imparfait pour la deuxième proposition (Si + imparfait + imparfait : اگر می دانستی این چیست، آن را به سطل اشغال می انداختی). Ou lorsque [j'espère que] commence une phrase, c'est le subjonctif qui doit être utilisé (J'espère que + subjonctif (امیدوارم که به زودی ببینمتون)). La langue source semble donc être également ici à l'origine de certaines erreurs de type grammatical.

Conclusion-Discussion

Rappelons que l'épreuve Plusieurs Temps 2, malgré les ressemblances, diffère de toutes les autres. Elle s'avère plus complexe, compte tenu que l'étudiant a affaire à une consigne plurielle. L'étudiant doit choisir le verbe qui convient à la phrase qui lui est proposée et trouver la forme temporelle adéquate pour celui-ci, ce qui n'est pas le cas des épreuves précédentes. Compte tenu de cette complexité, cette nouvelle épreuve permet mieux encore de répondre à la question que nous nous posons à savoir si une pédagogie plus qu'une autre permet aux étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue seconde de faire moins d'erreurs.

A la question : Quels sont les types d'erreur commis par les étudiants, avant et après l'intervention ? Il apparaît que le G1 a davantage tendance, par rapport aux deux autres pédagogies, à conduire les étudiants à faire moins d'erreurs.

Dans l'ensemble de l'épreuve, on remarque en effet, qu'avant comme après l'intervention les trois groupes font les mêmes types d'erreur : grammatical, lexical et sémantique.

L'analyse de chacune des formes temporelles, précise qu'avant l'intervention, pour le **présent l'indicatif**, le G1 commet des erreurs de type grammatical, lexical et sémantique. Après l'intervention, une baisse de ces types d'erreurs apparaît. Seules restent les erreurs de type grammatical et lexical. Par contre, le G2 a les mêmes types d'erreur avant et après l'intervention : grammatical, lexical et sémantique. Quant au G3, une augmentation des types d'erreur se manifeste après l'intervention : aux erreurs de type grammatical et lexical, s'ajoute l'erreur de type sémantique.

Au **futur de l'indicatif**, c'est également la pédagogie de la découverte (G1) qui a tendance à conduire les étudiants à faire moins d'erreurs.

Dans l'ensemble de l'épreuve, avant l'intervention, le G1, le G2 et le G3 ont les mêmes types d'erreur : grammatical, lexical et sémantique.

En fonction de chacune des formes temporelles, on constate qu'après l'intervention certains types d'erreur disparaissent, essentiellement dans le G1 où il n'y a plus que l'erreur de type sémantique, alors que dans les deux autres groupes, les types d'erreur restent constants entre l'avant et l'après l'intervention.

Au **présent du conditionnel**, c'est encore la pédagogie de la découverte (G1) qui paraît aider les étudiants davantage que les autres à faire moins d'erreurs.

Dans l'ensemble de l'épreuve, avant l'intervention on trouve pour les trois groupes les mêmes types d'erreur : grammatical, lexical et sémantique. En fonction de chacune de formes temporelles, on note que le G1 connaît, après l'intervention, une diminution des types d'erreur. L'erreur de type sémantique a en effet disparu. Les deux autres groupes gardent, par contre, les mêmes types d'erreur qui étaient présents avant l'intervention.

A la question : Quelle est la fréquence des erreurs de chaque type, avant et après l'intervention ? Pour l'ensemble de l'épreuve, le G1 est celui qui semble aider davantage les étudiants à faire moins d'erreurs.

Si, avant l'intervention le G1, G2 et G3 ont chacun d'eux un nombre important d'erreurs, après l'intervention, une chute apparaît, mais uniquement pour le G1.

Dans chacune des formes temporelles, nous retrouvons pour **le présent l'indicatif, le futur de l'indicatif et le présent du conditionnel**, le même schéma que celui relevé pour l'ensemble de l'épreuve. Alors qu'avant l'intervention le G1, le G2 et le G3 ont pratiquement le même nombre de type d'erreurs, après l'intervention on relève une baisse plus ou moins importante en fonction des formes temporelles. En effet, alors qu'elle est importante pour le G1 et ceci dans les trois formes temporelles, elle est par contre plus faible pour le G2 au présent de l'indicatif et au présent du conditionnel. Le G3 se différencie des deux autres et accuse soit une constante des types d'erreur avant et après intervention au futur de l'indicatif, soit une augmentation au présent de l'indicatif.

A la question : Quel sont les verbes qui conduisent les étudiants à faire des erreurs de type grammatical, avant et après l'intervention ? Dans l'ensemble de l'épreuve, il semble, comme nous l'avons vu précédemment, que c'est la pédagogie de la découverte (G1) qui est le plus à même d'aider les étudiants à faire moins d'erreurs dans l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Si, avant l'intervention, les étudiants des trois groupes sont nombreux à faire des erreurs de type grammatical, après l'intervention, on remarque une chute du nombre d'étudiants sur l'ensemble de l'épreuve pour le G1 ; il en est différemment pour le G2 et le G3 pour qui, après l'intervention, on note soit une augmentation soit une stagnation du nombre d'étudiants qui font des erreurs sur certains de ces verbes.

Dans chacune des formes temporelles, on remarque que ce qui apparaît ici va à l'encontre de ce qui est perçu sur l'ensemble de l'épreuve. Si, avant l'intervention, on voit que la totalité des verbes à conjuguer est pratiquement objet d'erreurs, on en relève encore après l'intervention. Cependant c'est le G1 qui est celui pour lequel les étudiants ont, après

l'intervention, des verbes sur lesquels ils font des erreurs ; alors qu'il en est tout autrement pour les deux autres groupes où on trouve, après l'intervention, la quasi-totalité des verbes fautés qui étaient présents avant l'intervention.

A la question : Comment expliquer ces erreurs ? Certaines des caractéristiques d'erreurs apparues dans l'analyse des chapitres précédents, sont présentes également dans cette épreuve. Cependant, de nouvelles caractéristiques apparaissent.

Pour le G1, avant l'intervention et seulement au futur de l'indicatif, on peut voir *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre et l'erreur de personne due la proximité phonologique*. Après l'intervention et toujours au futur de l'indicatif *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre par la généralisation abusive des règles due la complexité de la langue cible*.

Pour le G2, d'autres caractéristiques, différentes du groupe précédent, apparaissent. Avant l'intervention apparaît uniquement au présent du conditionnel *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre consécutive à l'interférence entre la langue maternelle et la langue cible*, et après l'intervention *l'assimilation d'une forme temporelle à une autre consécutive à l'interférence entre la grammaire de la langue maternelle et la grammaire de la langue cible*.

Pour le G3, avant l'intervention et au futur de l'indicatif c'est *l'erreur de personne consécutive aux interférences culturelles* qui apparaît.

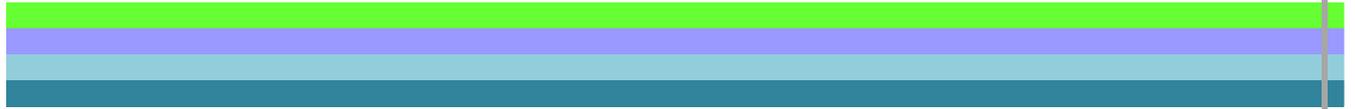
A la question : Quel est l'effet de la pédagogie sur les erreurs ? L'analyse comparative des trois groupes de l'épreuve Plusieurs Temps2 montre qu'entre avant et après l'intervention, la fréquence des types d'erreurs diminue, surtout dans le G1. On relève, en effet, une baisse du nombre d'étudiants qui font des erreurs de type grammatical après l'intervention et ceci dans les différents groupes considérés. De plus, il s'avère que c'est dans le G1 que la chute du nombre d'étudiants est la plus grande. On peut voir également que les erreurs de type grammatical qui résistent après l'intervention sont moindres dans le G1 que dans les deux autres groupes.

A la question : Quelles sont les erreurs dues à la langue source ? L'examen des caractéristiques des erreurs montre que certaines erreurs sont dues à la langue source, celle-ci influençant la langue cible. Il semble que l'apprenant, en l'absence de connaissance des aspects grammaticaux présents dans la langue cible, se replie sur ses connaissances antérieures et c'est pourquoi il assimile un temps à un autre ou recourt à des références culturelles habituelles.

Au terme de ce travail, on constate, malgré la complexité de l'épreuve Plusieurs Temps², la même tendance que dans les chapitres précédents, à savoir que le G1 est plus à même que les autres, d'aider les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. On note aussi que cette dernière épreuve confirme que son efficacité n'est pas totale, puisqu'il reste toujours des erreurs après l'intervention, et ceci quelle que soit la forme temporelles.

Au-delà des questions que nous nous sommes posées, il en est d'autres qui sont apparues et que nous analyserons ultérieurement. C'est le nombre de non-réponse et l'erreur de type sémantique. Ces erreurs apparaissent le plus souvent avant l'intervention dans les trois groupes considérés mais disparaissent pour certains groupes et certaines formes temporelles alors qu'elles persistent pour d'autres groupes et d'autres formes temporelles. Ainsi, le fait que l'étudiant ne donne pas de réponse ou donne un verbe qui ne convient pas à la phrase nous amène à dire qu'il n'est pas dans le sens, car pour pouvoir combler la phrase avec le verbe adéquat, il est nécessaire de comprendre ce qui est écrit.

Conclusion-Discussion



La pédagogie de
l'erreur en production
écrite dans
l'apprentissage du
français langue
étrangère, chez les
étudiants
persanophones

Notre recherche se propose de voir, compte tenu de la place qu'occupe l'erreur de façon générale dans l'apprentissage, quel est plus spécifiquement le rôle qu'elle peut jouer dans l'enseignement d'une langue étrangère. L'erreur peut, selon le cas, être considérée comme un élément qu'il faut immédiatement effacer pour qu'elle ne se fixe pas à jamais chez le sujet ou, à l'inverse, être considérée comme un élément qui permet de voir où se situe le problème et mieux en comprendre la source. C'est dans ce cadre de réflexion que notre recherche a vu le jour et s'est intéressée au parti qui peut être tiré de l'erreur chez des étudiants iraniens qui apprennent le français comme langue étrangère lorsque nous avons affaire à des pédagogies différentes. Nous avons ainsi distingué une pédagogie de la découverte (G1), une pédagogie traditionnelle reproduite (G2) ainsi qu'une pédagogie traditionnelle (G3). Notre matériel est principalement centré sur la conjugaison et l'emploi des verbes au présent, futur de l'indicatif et au présent du conditionnel.

De façon générale, les résultats de l'analyse quantitative montrent que, quelle que soit la pédagogie mise en place, d'une séance à l'autre, les étudiants font de moins en moins d'erreurs. En effet, on note que le nombre d'erreurs est plus faible après l'intervention (post-test) qu'avant l'intervention (pré test). Cependant, celles-ci s'avèrent après l'intervention moins importantes, dans le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) que dans les deux autres groupes (G2) et (G3), pour la majorité des formes temporelles concernées (présent de l'indicatif et présent du conditionnel). Il s'avère néanmoins qu'il en est autrement pour le futur de l'indicatif où le nombre d'erreurs est équivalent à celui du groupe de la pédagogie traditionnelle. Si le rôle joué par l'expérimentateur (rôle d'enseignant) n'a pas été pleinement rempli, il apparaît néanmoins le fait que la pédagogie de la découverte aide les étudiants à faire moins d'erreurs dans certaines formes temporelles.

Cette généralité demande à être appréhendée ensuite de façon plus spécifique. En effet, lorsqu'on regarde les erreurs en fonction de chacune des formes temporelles et selon les différents groupes pédagogiques, on note, avant comme après l'intervention, l'apparition de différents types d'erreurs : grammatical, lexical, sémantique et d'interversion. On remarque que c'est l'erreur de type grammatical qui est la plus représentée quels que soient les groupes pédagogiques considérés et ceci aussi bien avant qu'après l'intervention. L'analyse de l'erreur de type grammatical dans les différents groupes pédagogique et pour les différentes formes temporelles révèle alors qu'après l'intervention l'erreur de type grammatical est moins présente dans le groupe pédagogie de la découverte (G1) que dans les deux autres groupes (G2) et (G3). Il apparaît donc un effet de la pédagogie sur l'erreur de type grammatical. En fait, il en

est ainsi pour l'erreur de type grammatical, mais aussi pour l'ensemble des types d'erreur. En effet, une baisse de l'ensemble des erreurs apparaît après l'intervention pour le groupe pédagogique de la découverte (G1).

L'analyse des épreuves des chapitres 10 et 11 (plus complexes que les précédentes) conforte ces résultats. Elle montre la même tendance, à savoir que le groupe de la pédagogie de la découverte (G1) est plus à même de conduire les étudiants à faire après l'intervention moins d'erreurs de type grammatical que les deux autres groupes pédagogiques.

Cependant, si l'erreur de type grammatical a tendance à disparaître après l'intervention, surtout dans le groupe de la découverte, il n'en reste pas moins que celle-ci résiste parfois. Ceci nous conduit à essayer d'en expliquer l'origine. Nous le faisons sur un mode qualitatif et partir de points d'ancrage divers : point d'ancrage linguistique (Ex. *L'erreur de proximité induite par un élément antéposé; assimilation d'une forme temporelle à une autre; Généralisation orale ...*) ; point d'ancrage psychologique (Ex. *erreur de conservation; erreur centripète ...*) ; point d'ancrage de la langue d'origine (Ex. *assimilation d'une forme temporelle à une autre due à la connaissance de la pratique de la langue maternelle...*).

Outre ces formes de résistances, on peut, de façon générale, dire que la pédagogie de la découverte (G1) semble plus que la la pédagogie traditionnelle reproduite (G2) et la pédagogie traditionnelle (G3) aider les étudiants iraniens à faire moins d'erreurs de type grammatical dans l'acquisition de la langue étrangère qu'est ici le français.

Discussion

Il se peut cependant que le matériel choisi ait peut-être quelque peu orienté l'étudiant iranien vers tel ou tel type d'erreur. En effet, en ce qui concerne le côté morphologique de la conjugaison, au présent de l'indicatif les erreurs portent le plus souvent sur les verbes irréguliers et se situent aussi bien au niveau du radical qu'au niveau du morphème grammatical. Par contre, au futur de l'indicatif et au présent du conditionnel, l'erreur porte davantage sur le radical, car le morphème grammatical ne varie pas d'un verbe à l'autre.

Il en est peut être de même pour les formes temporelles choisies. En effet, il semble que les étudiants iraniens maîtrisent mieux les valeurs temporelles du présent de l'indicatif que celles du futur de l'indicatif et que celles du présent du conditionnel. Il apparaît donc, compte tenu de cet aspect, qu'ils vont par facilité choisir le présent de l'indicatif au détriment des autres formes temporelles. Ce recours est d'autant plus facilité qu'en persan le présent de l'indicatif exprime dans la plupart des cas la valeur temporelle du futur de l'indicatif et du présent du conditionnel.

Outre ces aspects, notre protocole ne nous permet pas de savoir quelles sont les raisons qui amènent l'étudiant iranien en apprentissage du français comme langue étrangère à faire des erreurs de type grammatical. Les données présentes peuvent s'expliquer par des erreurs du genre idiolecte mais celles-ci sont inexplicables sans une étude plus approfondie.

Cependant, au terme de cette recherche, nous pouvons dire que la prise en compte de l'erreur comme élément de compréhension du problème que rencontre le sujet apprenant une langue étrangère semble favoriser la construction de la connaissance de celle-ci, tandis que la répétition d'un enseignement des règles ne paraît pas résoudre aussi efficacement les difficultés. Celles-ci, qu'il s'agisse des pédagogies traditionnelle reproduite ou traditionnelle, relèvent peut-être davantage du maniement que du savoir.

Dans la perspective de la pédagogie de la découverte, l'erreur considérée comme telle apparaît donc moins comme une faute que comme un facteur de progrès.

Bibliographie

- Ahukanna, J.G.W., Lund, N.J. et Gentile J. R (1981), « Modern Language Journal », n° 65, pp. 281-287.
- Baetelet, G. (1989), « The interaction of multilingual constraints» dans Dechert, H.W. & Raupach, M. (Eds.), « Interlingual Processes ». Tübingen : Gunter Narr, pp. 151-177.
- Bachelard, G. (1938), « La Formation de l'esprit scientifique Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective ». Éditions Vrin.
- Batani, M. (1990), « Persan langue stérile », Adine Farvardin, n° 33.
- Besse, H. et Porquier R. (1984), « Grammaires et didactique des langues », Hatier, Credif.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991), « Grammaire et didactique des langues ». Paris: Hatier/Didier.
- Bhatia, A. T. (1974), « International Review of Applied Linguistics », n° 12.4, pp. 337-350.
- Bild, E. R. et Swain, M. (1989), « Journal of Multilingual and Multicultural Development », n° 10, pp. 255-274.
- Bloomfield, L. (1935), « Language ». London. Allen and Unwin.
- Burt, M. K. et Kipasky, C. (1974), « The Gooficon : A Repair Manual for English ». Rowley Massachusetts : Newbury House.
- Cenoz, J. (2001), « The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition » dans Cenoz, J., Hufeison, B. et Jessner U. (Eds.), « Crosslinguistic influence in third language acquisition ». Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Corder, S.P. (1973), «Introducing Applied Linguistics», Penguin Books.
- Corder, S. P. (1974), « Techniques in Applied Linguistics », JPB. Oxford: Oxford University Press, pp. 122-154.
- Corder, S. P. (1978), « Language-learner language » dans Richards J. C. (Ed), Understanding second and foreign language learning, pp. 71-92. Rowley, MA: Newbury House.
- Corder, S. P. (1980), « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis », in « Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition ». IRAL, 9:2, 147-59.
- Corder, S. P. (1981), « Error Analysis and Interlanguage ». Oxford University Press.
- Cuq, J.P. (2003), «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Clé International », Paris.
- Debyser, F. (1970), « Langue Française », volume 8, n° 1, pp. 31-61.

- Els, T. V., Bongaerts, T., Extra, G., Os, Ch. V. et Janssen-van Dieten A. M. (1987), « Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages », translated by R. R. Van Grissouw. London : Edward Arnold.
- Fahandej Saadi, R. (2010), « Français langue étrangère, analyse des erreurs ». Paris, broché Europeperse.
- Fijalkow, J. (1994), « Entrer dans l'écrit ». Paris, Magnard.
- Fries, C. (1945), « Teaching and Learning English as a Foreign Language », Ann Arbor, MI. University of Michigan Press.
- Galissou, R. et Coste, D. (1976), « Dictionnaire de didactique des langues ». Paris, Hachette.
- Gass, S. et Selinker, L. (1983), « Language transfer in language learning ». Rowly, MA: Newbury House.
- Germain C. (1993), « Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire ». Clé International, Paris.
- Grosjean, F. (1998), « The on-line processing of speech: Lexical access in bilinguals » dans Bhatt, P. et Davis, R. (Eds.), « The Linguistic Brain ». Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Harley, B. (1986), « Age in second language acquisition ». College-Hill Press.
- Hammarberg, B. (2001), « Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition » dans Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (Eds.) « Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives ». Clevedon: Multilingual Matters.
- Hendrickson, J., M. (1978), « Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice ». Lansing Community College Michigan.
- Holley, F.M., et King, J.K. (1971), *Modern Language Journal*, n° 55, pp.494-498.
- Jain, M. P. (1975), « Error Analysis: Perspective on second Language ». London: Longman, pp. 189-215.
- James, C. (1998), « Errors in language learning ». London: Longman.
- Kellerman, E. (1977), « in second language acquisition », *L.S.B*, n° 2 (1), pp. 58-145
- Kellerman, E. (1983), « Now you see it, now you don't » dans Gass, S. et Selinker, L. (Eds.), « Language transfer in language learning ». Rowley, MA: Newbury House.
- Lado, R. (1957), «Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers ». Paperback.
- Lado, R. (1964), « Language teaching, a scientific approach ». New York : Mcgraw-Hill, Inc.
- Lado, R. (1981), « Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers », Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Le Nouveau Bescherelle 3 (1984), « La Grammaire pour tous ».

- Leclerc, J. (2010), « L'aménagement linguistique dans le monde ». CIRAL, Université Laval.
- Lindsay, P. H. et Norman, D. A. (1972), « Human Information Processing: an Introduction to Psychology ». New York: Academic Press.
- Lowler, J. et Selinker, L. (1971), « second language acquisition, *Language Learning* », volume 21, issue 1, pp. 27-43.
- Lyster, R. (2001), « Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms » dans Doughty, C. et Williams, J. (éd.), « Classroom Second Language Acquisition » (pp. 264-399).
- Mace, J. (2003), « Persian Grammar ». Londres, Routledge-Curzon.
- Mahootian, Sh. (1997), « Persian ». Londres, Routledge.
- Meisel, J. M. (1983), « Language and Communication », n° 3, pp. 11-46.
- Möhel, D. (1989), « Multilingual interaction in foreign Language production » dans « Interlingual Processes », H. W. Dechert and M. Raupach (Eds), Tübingen, Gunter Narr, pp. 94-179.
- Moradi-Ghiyasabadi, R. (2005), « Inscription de Darius Le Grand à Behistun ». Téhéran, Navid.
- Mac-Namara J. (1967), « *Journal of Social Issues* », n° 23, pp. 58-77.
- Norrish, J. (1983), « Language Learners and Their Errors ». London, Macmillan Press.
- Odlin, T. (1989), « Language transfer: cross-linguistic influence in language learning ». Cambridge: Cambridge University Press.
- Veslin O. et Veslin J. (1992), « Corriger des copies, Évaluer pour former ». Paris : Hachette.
- Olsson, M. (1972), « Intelligibility : A Study of Errors and Their Importance ». Gothenbourg : Gothenbourg School of Education.
- Öztoğat, N. (1993), « Analyse des erreurs/ analyse contrastive in Grammaire et Didactique des langues ». Eskişehir Anadolu Üniversitesi yayın, n° 590.
- Pengpanich, A. (2003), « Error Analysis of English Usage and Use, 5th éd ». Bangkok : Presses de l'Université Ramkhamhaeng.
- Rahmatian, R. (1995), « Acquisition d'une compétence linguistique en français chez les étudiants iraniens », thèse de doctorat. Université Toulouse-Le Mirail.
- Richards, J. C. (1980), « Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition ». London : Longman, n° 25 (3), pp. 204-219 .
- Ringbom, H. (1987), « The role of first language in foreign language acquisition ». Clevedon: Multilingual Matters.
- Selinker, L. (1972), « Interlanguage ». IRAL.

- Sharwood, S. et Kellerman, E. (1986) « Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition », Oxford: Pergamon Press.
- Singh, R. et Carroll, S. (1979), « Indian Journal of applied Linguistics », n° 5, pp. 51-63.
- Singleton, D. (1987), « The fall and rise of language transfer » dans Coleman, J. et Towell, R. (éd) « The Advanced Language Learner ». London, CILT.
- Singleton, D. (1989), « Language Acquisition: the Age Factor ». Londres: Multilingual Matters.
- Singleton, D. et Lengyel, Z. (1995), « The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis ». Clevedon: Multilingual Matters.
- Suso López, J. (2001), « Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE » Universidad de Granada : Dpto. de Filología Francesa.
- Tarone, E. (1983), « Some thoughts on the notion of 'communication strategy' » dans Faerch, C. and Kasper, G. (Eds.), « Strategies in interlanguage communication ». London: Longman.
- Wingfield, R. J. (1975), « English Language Teaching Journal », n° 29, pp. 311-313.

Annexes

Les annexes de ce travail se présentent sous format numérique. Afin de faciliter leur utilisation, nous avons créé des fichiers comportant : le matériel des séances d'expérimentation, les résultats des tests statistiques, les productions écrites des élèves.

Résumé

La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones

Pendant longtemps, l'erreur était considérée comme l'effet de l'ignorance. Étant donné l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, elle occupe une place importante au centre de la didactique moderne.

Cette thèse vise à étudier le rôle de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français chez les étudiants persanophones qui apprennent le français comme langue étrangère. Elle se matérialise autour de la conjugaison du verbe et l'emploi des formes temporelles. Il s'agit d'une expérimentation didactique dans laquelle des pédagogies différentes apparaissent traitant l'erreur chacune d'une manière différente. Le résultat obtenu montre que les erreurs sont moins persistantes dans une méthode basée sur le modèle socioconstructivisme où l'enseignant les prend en compte de façon spécifique, y accordant un statut qui ne dévalorise pas l'auteur, alors que les mêmes résultats dans les méthodes traditionnelles montrent que la répétition de l'enseignement des règles ne suffit pas à résoudre des difficultés qui relèvent davantage du maniement que du savoir. Nous nous sommes proposée de modifier de perspective et de partir des productions des étudiants et de leurs stratégies et faire participer l'étudiant dans une activité réflexive.

Le résultat de cette expérimentation nous a permis de corroborer l'hypothèse de cette recherche, selon laquelle les étudiants soumis à une pédagogie de la découverte feront moins d'erreurs que ceux qui sont soumis à une pédagogie traditionnelle.

Mots-clés : erreur, pédagogie, enseignement, apprentissage, socioconstructivisme, conjugaison, production écrite.

Abstract

Pedagogy of error at writing, in learning foreign French language for Persian students

In a long period of time, we discovered that error was caused by ignorance. Although errors are always in learning, they do big play role and locate in an important aspect of modern didactic.

The purpose of this research for educational students in learning French foreign language is to study the role of error at writing. In this instructional method, we worked on conjugation and the use of different forms of the tense. The main subject is this: there is an experimental didactic instruction for us which encounter impressive action toward error. The recent consequences demonstrated that in some method which coded in terms of social-constructivism model, the error can be disappeared easily rather than other models. That means the persistence of the errors were considerably low. In this method, teacher treats significantly with error, she confers it a particular status, in this way student falls less downgrading. In compare to traditional methods which focuses on teaching repetitive grammar, as a result it cannot entirely guarantee student's weaknesses and help them enhance, because the problem was not related to knowledge, it related to handling. We proposed to modify our perspective and study student's writing, in addition their strategy and finally force them to participate in some mental activity.

These results of research let us certify these hypothesis according to our experiment, those students who participated in this new pedagogy caused less errors rather than those students in traditional pedagogy.

Key words: error, pedagogy, teaching, learning, social-constructivism, conjugation, writing.