

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

**– COMPOSANTE ESSENTIELLE
DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE**

Coordination: Mihaela Șt. RĂDULESCU
Bernard DARBORD
Angela SOLCAN

AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE



ARS DOCENDI

Didactique de l'erreur: L'emploi de l'erreur dans la recherche en didactique et dans l'élaboration/adaptation de programmes d'études.

David MACIAS BARRES¹

Université de Paris Ouest - Nanterre - La Défense
France

Résumé

L'erreur fait partie du processus d'apprentissage/acquisition de l'apprenant de langue en situation endolingue et exolingue. Dans cette contribution, nous tentons d'illustrer l'utilité de l'erreur en didactique des langues étrangères. L'erreur nous permet de mieux connaître l'apprenant afin d'établir un programme d'études qui s'adapte à ses besoins langagiers. Elle met en évidence les difficultés qu'a l'apprenant et nous permet d'améliorer le programme ou d'établir des stratégies d'accompagnement et d'aide. Nous définissons ici une méthodologie et analysons l'interlangue de nos étudiants du groupe 2 de 1ère année d'espagnol à l'Université Paris Ouest - Nanterre - La Défense. Nous décrivons dans une première partie la démarche didactique adoptée. Ensuite, nous dégageons les microsystèmes qui régissent les erreurs de nos étudiants. Finalement, les résultats de notre analyse nous mènent à faire des suggestions en ce qui concerne le programme d'études.

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue en situation *endolingue* se fait en respectant des stades de développement du langage². Ainsi, lors de l'acquisition/apprentissage d'un individu considéré comme *natif*³, on verra que dans les premiers stades les erreurs sont communes. Par conséquent, nous pensons que l'erreur est une étape obligée dans son processus d'acquisition. Ainsi, un enfant anglophone dirait *I goed** à la place de *I*

¹ Nous tenons à remercier M. Le Professeur Bernard Darbord pour sa lecture attentive ainsi que pour ses conseils.

² À ce sujet nous vous invitons à lire le site Martin Beaudoin sur le développement du langage ainsi que l'article de Bénédicte de Boysson-Bardies « Comment la parole vient aux enfants » disponible sur Internet. Cf. Bibliographie.

³ Nous sommes conscient de la difficulté de définir le terme *locuteur natif* et de *langue maternelle*. Pour ce travail, nous définirons *locuteur natif* comme celui qui apprend une langue en situation endolingue. De plus c'est la langue avec laquelle il s'auto-identifie et qu'il considère comme sienne (il la considère comme sa *langue maternelle*).

went; un enfant francophone dira *il est mouru** à la place de *il est mort*; un enfant hispanophone dira *lo poní** à la place de *lo puse*. L'enfant a besoin de passer par ces étapes puisqu'elles permettent d'une part la construction de sa *grammaire interne*⁴ et d'autre part de recevoir le *retour (feed-back)* nécessaire du milieu social environnant. Ce retour lui permettra d'intégrer la nouvelle règle et de stabiliser ses connaissances implicites de la langue⁵. Mais, malgré la correction d'un adulte ou d'un enseignant, l'acquisition de cette règle ne se fera que lorsque l'enfant sera prêt à l'intégrer sur le plan biologique, cognitif et psychologique.

Les enseignants de langue ont longtemps essayé de bannir l'erreur de la production des apprenants en situation *exolingue*. En effet, le "rôle du maître" est de montrer le bon chemin, donc, d'éliminer toute trace de ce qui est considéré *agrammatical*. Or, l'analyse de l'*interlangue* des apprenants de langues étrangères a montré que les étudiants en situation exolingue font ce même genre de *faux pas*. Ainsi, on peut croire que, comme pour le natif, l'étudiant d'une langue étrangère doit passer par différentes étapes avant de pouvoir utiliser convenablement la langue cible⁶. En Recherche sur l'Acquisition de Langues (dorénavant RAL) on parle de stades d'acquisitions⁷ par lesquels l'apprenant doit passer avant d'intégrer un élément *X* de la grammaire de la langue cible. Par conséquent, l'enseignant a beau vouloir proposer un enseignement, l'apprenant ne sera en mesure de l'apprendre/acquérir que s'il est prêt.⁸

Dans le cadre d'un travail de thèse nous nous intéressons à la didactique de l'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale de l'espagnol. Pour ce faire nous avons tiré notre échantillon des étudiants de L1 (1ère année de licence) à l'Université de Paris Ouest - Nanterre - La

⁴ La grammaire interne (dans une perspective chomskienne) est l'ensemble de règles intériorisées qui régissent le système/langue ainsi que la mise en discours. C'est ce qui permet à un locuteur de dire qu'un énoncé est *grammatical* ou *pas*.

⁵ On distinguera les connaissances implicites (*implicit knowledge*) des connaissances explicites (*explicit knowledge*). Effectivement, les premières s'acquièrent à travers la pratique alors que les secondes s'acquièrent à travers l'enseignement formel. Cette distinction fut effectuée par Rod Ellis. À ce sujet voir Rod Ellis (1986) dans la bibliographie.

⁶ En aucun cas nous ne sous-entendons que les stades d'apprentissage/acquisition sont les mêmes en situation endolingue et en situation exolingue. Cependant, nous pensons qu'il y a des ressemblances.

⁷ À ce sujet nous vous renvoyons à l'article de Inge Bartning & Suzanne Schlyter sur les stades d'acquisition pour le français chez des étudiants suédois ainsi qu'aux études menées par Colette Noyau sur l'acquisition de la morphologie temporelle.

⁸ Ainsi, il devient indispensable de faire un état de lieux afin de déterminer à quel stade acquisitionnel/niveau de langue se trouve l'apprenant afin d'établir un programme d'enseignement.

Défense (dorénavant UPX). Dans cette contribution, nous prétendons illustrer comment la recherche en didactique permet de mettre en rapport les erreurs des étudiants et les programmes d'études dans le but d'adapter ces derniers. Donc, nous aborderons dans une première partie la démarche didactique adoptée pour le cours de Grammaire I. Par la suite, il sera question d'analyser les erreurs produites par les étudiants lors de leur première évaluation.

2. Démarche didactique

2.1. Groupe d'étude

2.1.1. Choix du groupe

Il s'agit des étudiants qui sont en première année de la licence en Langue, littérature et Civilisation Etrangères (LLCE), spécialité « Espagnol ». Nous avons retenu le groupe 2 de LCE pour notre étude. Nous travaillons notamment dans l'enseignement du bloc appelé *Langue et communication* qui comporte les matières suivantes: traduction (thème et version), étude de documents et grammaire (axé sur le thème grammatical)⁹. On s'intéressera au cours de grammaire, notre thèse portant sur l'enseignement de la grammaire et notamment de la morphologie verbale. Ce premier module se déroule en douze semaines. Il s'agit d'un cours centré sur la forme (*focus on form*)¹⁰: apprentissage des règles de grammaire et leur mise en pratique.

2.1.2. Description du groupe d'étude

Il s'agit d'un groupe hétéroclite. Effectivement, nous comptons des étudiants dont, *a priori*, le projet professionnel n'est pas le même. Nous faisons cette observation en tenant en compte leur choix d'étude. Les étudiants proviennent du département d'anglais, d'espagnol, de russe, de lettres, de sciences du langage et d'humanités. Il est également des différences par rapport à la maîtrise de la langue. Nous pouvons voir différents cas de figure:

⁹ Pour plus d'informations concernant le programme d'études de la première année, il est possible de consulter la brochure sur le site <http://espagnol.u-paris10.fr/spip.php?article5>

¹⁰ Nous opérons la distinction entre un cours centré sur la forme (*focus on form*) d'un cours centré sur le contact (*focus on contact*). Le premier vise les compétences grammaticales alors que le second vise les compétences communicatives.

1. des différences de niveau d'après le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (dorénavant CECR): cela peut aller du niveau A1 au niveau C2.
2. des différences par rapport à leur type de connaissance de la langue: connaissance implicite (étudiants d'origine hispanique ou ayant séjourné en Espagne) vs connaissance explicite (étudiants qui connaissent les règles mais qui peinent à les mettre en pratique).

Malgré cette hétérogénéité nous nous sommes vu obligé de traiter le groupe comme un ensemble et de fixer des objectifs communs pour l'ensemble des étudiants. Les objectifs pour l'année 2009 - 2010 ont été fixés en tenant en compte de l'hétérogénéité du groupe. Aussi, il nous a semblé souhaitable d'intégrer dans nos cours de grammaire l'enseignement explicite¹¹ de la morphologie verbale car les étudiants doivent être évalués là-dessus dans toutes les matières du bloc *Langue et communication*. Nous avons établi des objectifs pour ce groupe tant en termes de *savoir* qu'au niveau des *savoir-faire*.

2.2. Objectifs à atteindre par le groupe d'étude: savoirs et savoir-faire

Le cours est centré sur la forme (*focus on form*). Les objectifs ne sont pas la communication. Ils sont plutôt fixés par rapport à la maîtrise des règles de grammaire et dans le but de pouvoir traduire des textes du français vers l'espagnol (thème/thème grammatical) et de l'espagnol vers le français (version)¹².

Nous établissons une différence entre *savoirs* et *savoir-faire*¹³ comme le font beaucoup de didacticiens, notamment dans le CECR du Conseil de l'Europe (2005). Le *savoir* concerne la maîtrise de règles; il renvoie donc à la connaissance de la métalangue. Le *savoir-faire* concerne la mise en pratique; il implique l'emploi correct des règles de grammaire. Connaître la règle (*savoir*) n'implique pas forcément pouvoir l'utiliser

¹¹ L'enseignement explicite de la conjugaison n'était pas prévu pour l'année 2009 - 2010. Les étudiants étaient censés travailler des sujets de thème, de version et de thème grammatical qui devaient les inciter à apprendre par eux-mêmes la conjugaison des verbes.

¹² En France c'est la méthodologie *grammaire-traduction* qui est en général retenue pour l'enseignement des langues étrangères à l'université.

¹³ Il existe différentes nuances par rapport à ces termes. Nous avons choisi pour cet article d'établir un parallélisme entre *savoir/connaissance/connaissance explicite* ainsi que *savoir-faire/compétence/connaissance implicite*. Pour une définition plus précise de ces termes, voir Philippe Perrenoud (1995).

(*savoir-faire*) comme l'indique Stephen Krashen (1981)¹⁴. Afin d'illustrer les règles de grammaire et d'inciter la connaissance explicite nous avons choisi l'utilisation d'exercices de grammaire (notamment des exercices à trous et des exercices structuraux). Pour l'évaluation de la mise en pratique des règles nous avons opté par la traduction de traits grammaticaux (thème grammatical) du français vers l'espagnol.

Dans le but d'aider les étudiants dans leur parcours d'apprentissage/acquisition, nous avons décidé d'établir comme un des objectifs principaux *la distinction modale entre l'indicatif et le subjonctif*¹⁵. Ainsi, nous l'espérons, les étudiants réaliseront une distinction qui s'opère assez tôt chez les hispanophones natifs¹⁶ : différencier ce que, lors de la mise en discours, le locuteur/énonciateur souhaite que l'on interprète comme réel (*indicatif*) ou virtuel (*subjonctif*)¹⁷.

Pour cela nous avons commencé par l'enseignement/apprentissage de chaque mode séparément (en nous centrant surtout sur le temps verbal *présent* de chacun). Ainsi, à partir de l'objectif déjà mentionné, les *savoirs* visés sont dans l'ordre:

1. Utiliser correctement les désinences verbales pour marquer le mode indicatif en utilisant la flexion verbale du présent de l'indicatif
2. Utiliser correctement les désinences verbales pour marquer le mode subjonctif en utilisant la flexion verbale du présent du subjonctif
3. Choisir convenablement le mode indicatif ou subjonctif

¹⁴ Un étudiant peut connaître une règle par cœur mais ne réussit pas forcément à l'utiliser, surtout dans un contexte de communication. C'est pour cela que nous pensons que la pratique de la langue, qu'elle soit écrite ou orale, est importante dans un cursus universitaire. Ainsi connaissances explicites et connaissances implicites pourraient interagir comme le décrit Krashen dans sa théorie de *monitor model*.

¹⁵ Ce n'est pas le seul enseignement abordé, mais il s'agit de l'enseignement auquel on accorde une importance toute particulière car il nous permettra par la suite d'enseigner la conjugaison des temps de l'indicatif, du subjonctif et de l'impératif.

¹⁶ Baralo Ottonelo (1999) indique que d'après des études de Naharro (1996) les enfants hispanophones de 3 ans utilisent déjà le subjonctif convenablement.

¹⁷ Pottier, Darbord et Charaudeau adoptent la théorie de la chronogénèse de Gustave Guillaume pour systématiser le syntagme verbal. Ils s'appuient sur une distinction modale qui tend soit vers le virtuel soit vers le réel. Cf. Bernard Pottier, & Bernard Darbord et Patrick Charaudeau (2004).

4. Conjuguer correctement les verbes à l'impératif (affirmatif et négatif¹⁸)

D'autre part, le *savoir-faire* visé a été pré-établi comme suit: *Traduire des phrases qui possèdent des traits grammaticaux difficiles à acquérir par des francophones.*

Il reste à définir quelles sont les stratégies mises en place afin d'aider les étudiants à atteindre ces objectifs. C'est ce qu'on verra dans la partie qui suit.

2.3. Méthodologie et tâches demandées

Dans notre cours de grammaire, nous étions censé travailler exclusivement sur du thème grammatical. Nous avons rajouté des exercices de grammaire en tant qu'expérience pédagogique. Ainsi, pendant les cinq premières semaines les étudiants ont surtout travaillé sur des exercices de grammaire.

Les étudiants devaient préparer leur leçon avant de venir en cours. Par la suite, ils travaillaient avec l'enseignant sur des exercices centrés sur la forme. Il s'agissait d'exercices à trous, mais aussi d'exercices structuraux ainsi que d'exercices en guise de jeux (puzzles, relier la phrase principale avec la bonne phrase subordonnée, etc.).

Afin d'évaluer la mise en pratique de leurs connaissances nous avons retenu le thème grammatical. Les étudiants n'ont pas été prévenus de la modalité d'évaluation. Ils ont dû traduire des phrases qui étaient censées refléter une situation de communication, utilisant un vocabulaire que l'enseignant jugeait simple. Il s'agissait de phrases utilisant le tutoiement singulier, le tutoiement pluriel, le vouvoiement singulier et le vouvoiement pluriel. Dans la partie suivante nous allons procéder à l'analyse de l'interlangue des étudiants, tout en tentant de définir ce qu'est une *interlangue* et en définissant les notions d'*erreur*, de *faute* et de *microsystème*.

3. Analyse de l'interlangue

3.1. Notions préliminaires

3.1.1. Définition d'interlangue

L'*interlangue* est le lecte de l'apprenant, c'est-à-dire, une sorte d'idiolecte transitoire régi par une grammaire¹⁹. Cette grammaire dans un

¹⁸ Appelés en France *ordre* et *défense* respectivement.

sens chomskyen correspond à un ensemble de règles intériorisées par l'apprenant. Ces règles sont propres à l'interlangue comme le souligne Flament-Boistrancourt (2000: 16), faisant allusion aux études menées par Noyau *et al.* : "le système intériorisé de l'apprenant non natif possède des règles qui lui sont propres, qui ne sont ni celles de la langue maternelle (même si l'on en trouve des traces), ni celles de la langue cible, ni même encore un mélange de l'une et de l'autre." Donc cette grammaire n'est pas celle de la langue cible mais elle peut se rapprocher au fur et à mesure de cette dernière à un certain degré. Lors des premiers stades, l'interlangue est riche en *faux pas*, c'est-à-dire des éléments qui ne respectent pas les lois qui régissent le système de la langue cible et qui pour autant sont considérés comme agrammaticaux. Ce sont les erreurs (et non les fautes) qui lui permettront de progresser dans son parcours d'apprentissage/acquisition. Il faudra donc distinguer l'*erreur* de la *faute*.

3.1.2. Erreur, faute et microsystème

En didactique de langues étrangères on établit la distinction entre *erreur* et *faute*. L'*erreur* respecte un système et pas la *faute*. La *faute* est le résultat d'un oubli temporaire de la règle ou d'un manque d'attention. Par conséquent l'étudiant/apprenant serait en mesure de se corriger lui-même. Par contre, l'erreur est le résultat d'une connaissance incomplète des règles qui régissent la langue. L'étudiant/apprenant ne connaît pas la forme correcte et par conséquent ne peut pas la produire, du moins pas au stade d'apprentissage/acquisition où il se trouve. De plus, comme l'indiquera Flament-Boistrancourt (2000 : 27), l'erreur sera répétitive, la *faute* ne le sera pas.

Comme l'enfant lors des ces premiers stades d'acquisition, un étudiant d'espagnol en situation exolingue pourrait produire un énoncé tel que:

**Lo he ponido en la mesa*, ou bien

**Lo poní en la mesa*.

Le signifiant *poner* ressemble au signifiant *comer*. Donc, l'apprenant établit une analogie entre les deux et en conclut qu'ils doivent se conjuguer de la même manière. Mais cela n'est pas le cas, le verbe *poner* étant un verbe irrégulier. Cette erreur met en évidence que l'apprenant s'est approprié de la règle qui régit les verbes régulier en *-er*. Par contre, il lui reste encore à apprendre la conjugaison des verbes irréguliers tels que *poner*.

¹⁹ Pour plus d'informations concernant la définition d'interlangue et l'analyse d'erreur, nous vous renvoyons à Richards (1980).

Flament-Boistrancourt (2000 : 28) indique aussi que dans l'interlangue on peut retrouver plusieurs cas de figure, c'est-à-dire, des règles qui régissent l'erreur. Elle retient ainsi la théorie de microsystèmes proposée par Py (1980):

S'appuyant sur une recherche menée sur l'acquisition par des adultes francophones des verbes *ser* o *estar* de l'espagnol, Py (1980: 75) propose quant à lui de considérer les interlangues comme « des mosaïques plus ou moins harmonieuses de microsystèmes relativement autonomes les uns par rapport aux autres, parfois même contradictoires, obéissant en outre à des principes fonctionnels différents ».

Ceci veut dire que certaines erreurs ont tendance à apparaître dans certains contextes. Ainsi, elle met en valeur que différentes règles peuvent régir un trait grammatical de la grammaire intériorisée par l'apprenant. C'est ce qu'on tentera de démontrer dans la partie suivante.

3.2. Résultats

Les étudiants du groupe 2 de 1ère année ont été évalués sur leur compétence à distinguer et à utiliser convenablement l'indicatif et le subjonctif. Nous avons ensuite abordé l'emploi de l'impératif car on considère ce temps hybride puisque la plupart de ses formes proviennent du subjonctif. Vingt-six étudiants ont passé cette évaluation qui a eu lieu le 16 novembre 2006. Ils ont été évalués lors de la semaine 7²⁰.

Les étudiants devaient traduire des phrases du français vers l'espagnol. Nous avons retenu les phrases qui imposaient le choix entre l'indicatif et le subjonctif. Nous avons ainsi trouvé différents microsystèmes qui régissaient l'apparition de ces erreurs.

Par rapport à la traduction de la phrase *Tu as besoin que je t'aide avec ton devoir*, nous avons trouvé quatre microsystèmes.

MICROSYSTÈME 1 : Le verbe subordonné n'est pas conjugué au mode subjonctif car l'étudiant ne comprend pas qu'il s'agit d'une forme subjonctive en français et donc ne la traduit pas en espagnol. En effet, en français les verbes dits du premier groupe (ou en *-er*) conjugués au présents de l'indicatif et du subjonctif possèdent le même signifiant pour les personnes 1, 2, 3 et 6. Par conséquent les étudiants, certainement inspirés par le signifiant français, traduisent le subjonctif par le présent de l'indicatif. Dans 26 % des copies nous retrouvons cette erreur.

²⁰ Nous rappelons que les étudiants ont douze semaines d'enseignements.

(1) *Necesitas que te ayudo con tu deber.* (I.P.) (I.Pr.) (L.L.) (S.S.) (A.A.) (G.R.) (A.T.), 26 %

MICROSYSTÈME 2: Parallélisme du verbe principal et du verbe subordonné: tous les deux sont conjugués au mode subjonctif. 7,7 % des étudiants ont fait cette erreur.

(2) *Necesites que te ayude con tu deber.* (M.D.-C.) (M.B.), 7,7 %

MICROSYSTÈME 3: L'étudiant a compris qu'il faut utiliser la forme subjonctive au niveau de la subordonnée mais marque la personne 2 qui régit le verbe principal (et non le verbe subordonné).

(3) *Necesitas que te ayudes con tu deber.* (L.M.), 3,8 %

MICROSYSTÈME 4: L'étudiant ne réussit pas à identifier l'actant-agent du verbe subordonné. Dans ce dernier il ne marque ni le mode ni la personne correctement.

(4) *Necesitas que te ayuda.* (J.B.), 3,8 %

Par rapport à la traduction des phrases *Ne te preocupe pas*, *Disons que c'est mon travail* et *Ne me posez pas des questions si difficiles*, nous avons trouvé un microsystème.

MICROSYSTÈME 5: Les règles qui régissent le système français pour l'impératif influencent la production en langue espagnole. En français, l'impératif se fait à partir de l'indicatif exclusivement. En espagnol, le système est différent. En effet, l'impératif espagnol est un temps hybride qui possède une forme affirmative propre (personne 5, *vosotros*), une forme affirmative qui dérive de l'indicatif (personne 2, *tú*) et des formes qui proviennent du subjonctif. Les étudiants du groupe 2 ont calqué le système français de l'impératif et ont retenu le mode indicatif.

- *Ne te preocupe pas*:
49,7 % ont marqué la personne 2 en rajoutant -s comme on peut voir dans 5 et 6.

(5) *No te preocupas.* (G.D.) (I.P.) (M.B.) (J.A.) (L.C.) (M.H.) (L.L.) (M.L.-T.) (A.T.) (M.R.) (J.B.), 42 %

(6) *No te preocupas.* (A.A.) (B.D.), 7,7 %

11,5 % ont transféré intégralement les règles qui régissent le système français comme on peut voir en 7 et 8. D'une part ils ont retenu le mode indicatif. D'autre part ils ont enlevé la marque de la personne 2: -s.

La méthodologie de la recherche scientifique

(7) *No te preocupa.* (M.D.-C.) (L.K.) 7,7 %

(8) *No te preocupas.* (S.S.) 3,8 %

On pourrait réunir les énoncés 5, 6, 7 et 8 car quoi qu'il en soit c'est le mode indicatif qui a été retenu. Ceci voudrait dire que 61,2 % ont retenu le mode indicatif pour la traduction de l'impératif négatif.

- *Disons que c'est mon travail:*

42,26 % ont retenu l'indicatif (ou une variante) pour traduire l'impératif affirmatif de la personne 4.

(9) *Decimos que es mi trabajo.* (A.B.) (I.P.) (M.B.) (J.A.) (L.C.) (L.L.) (L.K.) (A.T.) (M.R.) (J.B.), 38,46 %

(10) *Dicemos que mi trabajo* (M.L.-T.), 3,8 %

- *Ne me posez pas des questions si difficiles:*

15,34 % ont retenu l'indicatif pour traduire l'impératif négatif de la personne *usted*.

(11) *No me pregunta cosas tan difíciles.* (A.B.) (A.A.) (L.M.), 11,54 %

(12) *No me dice preguntas muy difíciles.* (S.S.), 3,8 %

Conclusion

Les résultats des étudiants du groupe 2 seront comparés aux résultats du groupe 4. Ce dernier n'a pas reçu le même contenu que le groupe 2. Ainsi nous espérons définir dans quelle mesure la combinaison d'exercices de grammaire et d'exercices de thème a été bénéfique (ou pas?) pour les étudiants du groupe 4. De plus, il resterait à déterminer si le fait d'avoir reçu un enseignement explicite de la conjugaison leur a permis d'utiliser convenablement la morphologie verbale²¹.

Pour l'instant nous pouvons constater que *grosso modo* un peu plus du 50% des étudiants du groupe 2 effectuent la distinction modale indicatif vs subjonctif (cependant le groupe d'étudiants qui ne maîtrise pas la distinction modale demeure assez nombreux et mérite notre attention). Ceci est très probablement lié au fait que cette distinction s'opère aussi dans leur langue maternelle. D'après des études menées par Fernández (1997) cité par Baralo Ottonello (1999: 103) chez des étudiants/apprenants d'espagnol en situation exolingue, le pourcentage le plus faible d'erreurs est commis par les français (7%) face au pourcentage

²¹ Nous avons prévu à ce sujet établir des statistiques lors des examens finaux à la mi-janvier 2010.

beaucoup plus élevé des étudiants où cette distinction modale n'existe pas (18 % pour les arabophones et 19% pour les nipponophones). Les étudiants francophones font donc certainement un transfert à partir de leur langue maternelle. Ce transfert est réussi à condition que d'une part ils puissent repérer le subjonctif dans leur langue maternelle (ce qui n'est pas toujours le cas), que le subjonctif soit utilisé de la même manière dans les deux langues et/ou qu'ils connaissent les différences de l'emploi du subjonctif dans les deux langues. Nous pensons qu'un cours de linguistique contrastive permettrait de comparer le fonctionnement de deux systèmes et éventuellement aider l'étudiant/apprenant à utiliser les ressources existant déjà dans sa langue maternelle (comme le contraste indicatif/subjonctif) afin de s'appropriier les règles qui régissent la langue cible. Ensuite il serait question d'aborder les particularités de la langue cible comme est le cas du temps de l'impératif.

À ces stades initiaux nous pouvons également constater que les étudiants n'intègrent pas les règles qui régissent l'impératif. En effet, ce temps verbal étant beaucoup plus complexe en espagnol qu'en français, notre hypothèse est qu'il prendra un certain temps avant d'être vraiment acquis. De plus, le fait qu'il s'agisse d'un enseignement hors contexte communicatif risque de rendre difficile ce processus d'acquisition. En situation endolingue le locuteur est obligé d'utiliser ces formes afin de s'exprimer. Le temps de l'impératif étant surtout utile à des fins de communication (exprimer une requête ou un ordre), les étudiants en contexte exolingue ont peu d'occasions de mettre en pratique ces connaissances (à moins qu'ils parlent espagnol en dehors du contexte de l'université). Ainsi, nous pensons que ce temps verbal serait mieux appris s'ils avaient l'occasion d'appliquer leurs connaissances explicites dans des contextes de communication. Aussi, pensons-nous, un cours d'expression orale permettrait de stabiliser ces connaissances. A travers la mise en pratique, ils pourraient progressivement passer des connaissances explicites à des connaissances implicites. Grâce à la pratique, les règles seraient peu à peu intériorisées et feraient éventuellement partie de leur grammaire interne.

À partir des erreurs de nos apprenants nous pouvons émettre des hypothèses par rapport aux processus qu'ils mettent en place afin de s'appropriier la langue cible. La linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères permet donc d'une part d'analyser les processus cognitifs des étudiants sur le plan théorico-scientifique (à travers les RAL) et d'autre part d'établir des stratégies d'accompagnement sur le plan didactique (comme définir des objectifs, établir la méthodologie à employer, choisir les activités à faire, etc.) afin d'aider et d'inciter le processus d'apprentissage/acquisition. L'analyse de l'erreur est un

élément essentiel de la recherche du didacticien. Elle a sa place dans une initiation à la méthodologie de la recherche dans le cadre d'un master LLCE (parcours « enseignement »).

Bibliographie

- Baralo Ottonello, Marta. (1999). « Presuposición en la interlengua española: El subjuntivo ». *Actas X ASELE*. [en ligne]. Accessible à l'adresse : http://213.4.108.140/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0095.pdf (consulté le 21.12.2009)
- Bartning, Inge et Suzanne Schlyter. (2004). « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, n° 14: 281 - 299.
- Beaudoin, Martin. (2002). *Développement du langage*. [en ligne]. Accessible à l'adresse : <http://www.pomme.ualberta.ca/ling/matern.htm> (consulté le 21.12.2009)
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier. [en ligne]. Accessible à l'adresse : <http://www.alfeda.net/pdf/langue%20des%20signes.pdf> (consulté le 21.12.2009)
- De Boysson-Bardies, Bénédicte. (2007). « Comment la parole vient aux enfants ». [en ligne]. Accessible à l'adresse : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8410/MURS_1998_35_3.pdf?sequence=1 (consulté le 21.12.2009)
- Ellis, Rod. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Flament-Boistrancourt, Danièle. (2000). « Productions langagières de non-natifs, recherches linguistiques et enseignement du français L2 ». *Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches établi sous la responsabilité de Mme. C. Noyau*. Nanterre : Université Paris X.
- Krashen, Stephen. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Noyau, Colette. (1997). « Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle ». In Claire Martinot (éd.). *Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et langue étrangère*. Paris : Les Belles Lettres (Coll. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté), n° 631: 223 - 252.
- Perrenoud, Philippe. (1995). « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », *Savoirs et savoir-faire*. Paris: Nathan, 73 - 78.
- Pottier, Bernard, Bernard Darbord et Patrick Charaudeau. (2004). *Grammaire explicative de l'espagnol*, deuxième édition. Paris : Armand Collin.
- Richards, J. (1980). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, cinquième édition. London : Longman.

Ce volume est le deuxième ouvrage collectif publié dans le cadre du Projet de coopération scientifique inter-universitaire *Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire. L'harmonisation des pratiques académiques*, financé par l'Agence universitaire de la Francophonie à la suite de la compétition internationale de 2007 pour les *Projets de coopération scientifique inter-universitaire* – programme « Soutien et renforcement de l'excellence universitaire ».

Élaborées par des universitaires de formation diverse, de plusieurs pays, ces études portent sur l'apprentissage de la méthodologie de la recherche à l'Université, ainsi que sur des méthodes d'apprentissage et de recherche en différents domaines – didactique, linguistique, traductologie, pédagogie, psychopédagogie, sociologie, archéologie.

ISBN 978-973-558-461-0

