

La recherche-action dans la classe d'immersion et la correction d'une erreur d'expression orale

par

Dianne Doney

École Marie-Anne-Gaboury

Winnipeg (Manitoba)

et

Hermann Duchesne

Collège universitaire de Saint-Boniface

Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

Cet article retrace le déroulement d'un projet de recherche-action en collaboration. Tout en s'initiant au processus de la recherche-action, une enseignante tente de corriger une erreur tenace d'expression orale chez ses élèves de troisième année inscrits au programme d'immersion française. Elle décrit ses principales préoccupations en rapport avec les erreurs commises par ses élèves, les stratégies pédagogiques mises en oeuvre et les moyens d'évaluation choisis. Les résultats indiquent que, dès la troisième année, les élèves peuvent profiter d'un enseignement communicatif orienté vers le code linguistique.

ABSTRACT

This article reports on the progress of a joint action-research project. While acquiring knowledge of the action-research process, a teacher attempts to correct a persistent oral expression error made by her Grade 3 French immersion pupils. She outlines her main concerns regarding her pupils' errors, the teaching strategies that were implemented and the evaluation methods that were selected. The results indicate that, as early as Grade 3, pupils can benefit from a communicative instructional approach focused on the linguistic code.

La question de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde est un sujet qui me tient particulièrement à

coeur. Je suis professeur en immersion française. Le français est ma langue seconde. Quand j'étais étudiante, il n'y avait pas de programme d'immersion française dans la ville où j'habitais. J'ai donc suivi les cours de français de base de la septième à la douzième année. Ces cours mettaient l'accent surtout sur la grammaire française. J'ai donc quitté l'école secondaire avec une bonne connaissance des mécanismes de la langue, cependant, même si je possédais les outils linguistiques essentiels, je ne savais pas les employer; autrement dit, je n'avais pas acquis la dimension communicative de la langue.

J'ai appris à communiquer en français grâce aux cours intensifs que j'ai suivis au Québec et dans l'ouest du Canada. C'est surtout l'expérience que j'ai acquise au cours d'un séjour de deux ans au Québec qui m'a permis finalement de me considérer bilingue, même si je dois encore faire constamment des efforts pour respecter les règles de la grammaire française dans mon expression orale et écrite. C'est pour cette raison que je me suis intéressée à un projet de recherche qui s'est effectué dans l'école où j'enseignais alors. Cette recherche porte sur la correction des erreurs d'expression orale que font les élèves de la première à la sixième année en immersion française. Elle m'a offert l'occasion de mieux comprendre ce problème et de tenter d'y apporter quelques éléments de solution, en développant un projet de recherche-action en collaboration étroite avec Hermann Duchesne, professeur à la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface et responsable de la recherche.

Le problème des erreurs d'expression orale en immersion française

Les élèves de ma classe de troisième année font de nombreuses erreurs lorsqu'ils s'expriment en français. Bien sûr, ce fait est normal puisque le français est leur langue seconde et que ces élèves, pour la plupart, ne parlent le français que lorsqu'ils sont à l'école. Toutefois, en tant qu'enseignante de français, je m'inquiète de la tenacité de plusieurs de ces erreurs. Il semble que, lorsqu'un élève commet une erreur, celle-ci devient rapidement partie intégrante de son interlangue, si bien qu'il est très difficile, sinon impossible, de la déloger par la suite.

En cherchant une explication à ce phénomène, j'ai été intéressée par les écrits de Roy Lyster. Cet auteur explique les

multiples erreurs que commettent ses élèves de huitième année de la façon suivante:

Having been exposed to the whole language at once, immersion students have learned many of its aspects imperfectly or not at all (Lyster, 1987, p. 711).

Since these early immersion students were expected to develop basic literacy skills in a second language, demands for output exceeded the available input [...] Since communication as opposed to accuracy was emphasized in the classroom, much of the negative transfer became fossilized interlanguage [...] (Lyster, 1987, p. 714-715)

Deux aspects de cette explication semblent très bien correspondre à la réalité que mes élèves de troisième année sont en train de vivre. D'une part, je leur demande constamment d'exprimer leurs besoins, leurs idées ou leurs connaissances en utilisant la langue française, sans qu'ils aient nécessairement acquis les compétences langagières pour le faire. Ils doivent donc se débrouiller du mieux qu'ils peuvent avec le peu de moyens qu'ils ont à leur disposition. D'autre part, convaincue du bien-fondé de l'approche communicative, je m'intéresse au contenu des messages exprimés par mes élèves plutôt qu'à la forme correcte d'expression de ces messages. Dans ce contexte, il est fort probable que mes élèves continueront à faire les mêmes erreurs, année après année, à moins qu'ils ne reçoivent dès à présent une instruction spécifique sur les mécanismes de la langue française.

Tout comme Pierre Calvé, je reconnais l'importance «d'un enseignement orienté sur le code, où chaque règle, chaque structure (en particulier celles qui sont l'occasion d'erreurs) reçoit tour à tour une attention spéciale» (Calvé, 1988, p. 30). La question se pose alors de savoir comment concilier l'enseignement du code linguistique avec l'approche communicative. Après quelques moments de réflexion, je me suis rendu compte qu'il n'y a pas vraiment d'opposition entre un enseignement orienté sur le code et un enseignement communicatif. Après tout, il est possible de «communiquer» en rapport avec n'importe quel domaine d'intérêt, et le code linguistique n'est qu'un domaine parmi bien d'autres. Je peux donc continuer à encourager la communication soutenue dans ma salle de classe, tout en cherchant à développer chez mes élèves une meilleure compréhension des mécanismes de la

langue qui leur permette d'exprimer leurs messages avec plus de clarté et de précision.

À ce stade de l'évolution de mon projet, j'aurais aimé travailler plusieurs erreurs avec mes élèves. Ces erreurs portent sur des structures langagières courantes et elles sont très répandues chez eux. Toutefois, n'ayant pas véritablement de modèle à suivre pour accomplir ce travail et devant me baser presque exclusivement sur mes connaissances et mon expérience personnelle pour développer un plan d'action, j'ai décidé de concentrer mes efforts sur la correction d'une seule de ces erreurs. J'ai choisi de travailler la construction «je suis allé» ou plutôt de tenter de remplacer la forme erronée «j'ai allé», que j'entendais régulièrement, par la forme correcte. Ayant ainsi fixé mon objectif de recherche-action, il me restait à mettre au point mon plan d'action.

Méthodologie

L'élaboration de mon plan d'action a porté, d'une part, sur l'identification des stratégies pédagogiques susceptibles de faciliter la compréhension et, par la suite, l'emploi par les élèves de la construction «je suis allé». D'autre part, il fallait penser aux moyens de vérifier si ces stratégies portaient fruit. Ce sont donc ces deux aspects que je discute brièvement ci-après.

1. Stratégies pédagogiques

Je voulais que les leçons sur la construction «je suis allé» soient des activités engageantes pour mes dix-huit élèves. Les élèves semblent mieux apprendre lorsqu'ils participent activement aux activités. Je voulais aussi faire profiter mes élèves de tous les avantages que je pourrais leur offrir pour les amener à modifier une habitude déjà bien ancrée chez eux. Il fallait donc prévoir de consacrer un temps assez considérable à ces leçons. Ces préoccupations m'ont conduite à planifier toute une série d'activités en fonction de ce qui, à mon avis, était à l'origine d'une telle erreur.

Étant donné que mes élèves n'avaient pas vraiment été mis en contact avec l'étude de la grammaire française, il fallait, en guise d'introduction, passer quelque temps à leur expliquer en quoi consistait celle-ci et insister sur le fait que les règles de la grammaire française sont souvent différentes de celles de la grammaire anglaise. Après quoi, nous pourrions entreprendre l'étude de la formation des temps composés pour exprimer le passé.

En effet, j'étais convaincue que la forme fautive «j'ai allé» n'était pas une erreur isolée, mais qu'elle provenait plutôt d'une lacune plus profonde touchant à la compréhension qu'ont les élèves de l'expression du passé, comme le suggère Hermann Duchesne dans une analyse préliminaire de l'évolution de l'interlangue des élèves en immersion:

[...] À partir de la troisième année, l'emploi du participe passé s'ajoute à l'utilisation fautive du présent de l'indicatif ou de l'infinitif dans la production de la forme composée. L'élève est alors entré en contact avec un répertoire plus étendu de formes verbales, mais comme il n'en maîtrise ni les règles de formation ni les règles d'emploi, ses productions sont plus souvent qu'autrement fautives.

On peut affirmer que cette stratégie de formation des temps composés est rapidement fossilisée, c'est-à-dire que l'ayant maîtrisée du mieux qu'il le peut et l'ayant ainsi incorporée à son interlangue, l'élève ne verra pas l'utilité d'explorer plus avant le système verbal français (Duchesne, 1991, p. 46-47).

De plus, il me semblait qu'un des moyens utilisés par mes élèves pour exprimer le passé était la généralisation de l'utilisation de l'auxiliaire avoir, qu'ils avaient entendu employer et qu'ils avaient employé eux-mêmes très souvent dans ses conjugaisons avec les verbes courants, tels que faire, regarder, jouer, aimer, écouter, etc. Il fallait donc amener mes élèves à réexaminer leur comportement et à comprendre qu'en français certains verbes se conjuguent aux temps composés avec l'auxiliaire avoir et certains autres, avec l'auxiliaire être. Notamment, les verbes qui expriment un déplacement global de la personne se conjuguent avec «être», et, bien sûr, le verbe «aller» fait partie de cette catégorie. Ayant ainsi établi l'essentiel de mon argumentation, il ne restait plus qu'à prévoir les différentes activités.

J'ai opté pour une variété d'activités qui s'étendraient sur une période de quelques semaines, en suivant plus ou moins le modèle de planification proposé par Hermann Duchesne et Raymond Théberge (1990), surtout en ce qui concerne les étapes de conscientisation et d'intégration. Ainsi, les activités de conscientisation porteraient d'abord sur la conjugaison du verbe être au présent de l'indicatif, puis sur l'étude de dix-huit verbes (un verbe par élève de ma classe) à l'infinitif et au participe passé, ensuite sur le regroupement de ces verbes selon qu'ils se

conjuguent avec l'auxiliaire avoir ou être, et enfin sur la formation et l'utilisation du passé composé dans des phrases complètes, en insistant, bien sûr, sur la construction «je suis allé». En ce qui concerne la forme, ces activités pourraient être tantôt des explications directes de ma part, tantôt des activités de manipulation et de découverte, tantôt des discussions avec la classe entière. L'utilisation du tableau ou de fiches préparées à l'avance fournirait aux élèves un appui visuel supplémentaire pour faciliter la compréhension.

Pour donner aux élèves l'occasion de pratiquer leurs nouvelles connaissances, j'ai prévu d'entrecouper les activités de conscientisation par des activités d'intégration ou des exercices divers. Il s'agirait surtout d'activités, telles que des jeux de mimes ou de charades, d'exercices structurés de conjugaison à l'oral, d'activités de composition de phrases à l'oral et à l'écrit. J'ai également planifié une activité ouverte où les élèves, en petits groupes de quatre ou cinq, auraient l'occasion de raconter ce qu'ils avaient fait pendant la fin de semaine précédente ou simplement la veille. Un membre de chacun de ces groupes aurait la responsabilité de noter le nombre de fois qu'il entendait la construction «je suis allé» au cours de la conversation.

Dans l'ensemble, j'ai voulu inclure dans ma planification des activités permettant à chacun de mes élèves de s'engager personnellement en tenant compte des divers styles d'apprentissage. De plus, cette planification s'avérait assez souple pour que je puisse apporter des modifications en fonction de l'intérêt ou des difficultés manifestés par les élèves.

2. Moyens d'évaluation

Pour vérifier l'efficacité de mon enseignement, j'ai choisi la technique d'observation événementielle par activité planifiée. Parmi les activités quotidiennes de la classe, celle qui se prêtait le plus à l'observation des comportements-cibles propres à cette recherche, à savoir la production de l'erreur «j'ai allé» et de la forme correcte «je suis allé», s'avérait être la causerie. Il s'agit d'une activité ouverte de discussions sur un thème choisi par l'enseignante. Les discussions durent habituellement de quinze à vingt minutes, et les élèves sont déjà bien habitués à cette activité. Pour provoquer l'émergence des comportements-cibles, j'ai orienté la discussion sur le thème «Qu'est-ce que vous avez fait hier?».

J'ai prévu deux périodes distinctes d'observation d'une durée d'une semaine chacune, à raison d'une causerie par jour. La première période a précédé les activités d'enseignement-apprentissage, la seconde venant à la fin de celles-ci. Je me suis limitée à compter le nombre de fois que j'observais l'un ou l'autre des comportements-cibles pendant les causeries, indépendamment de l'élève qui produisait le comportement en question. Étant donné les différences individuelles dans le comportement verbal des élèves, certains parlant beaucoup, d'autres, très peu, il importait peu de savoir quel élève exactement produisait l'une ou l'autre des constructions à l'étude.

Comme complément à ces observations, j'ai noté mes impressions ou mes observations informelles quotidiennes en rapport avec l'intérêt et la participation des élèves, dans mon cahier de bord, tout au long du déroulement des activités d'enseignement-apprentissage. L'intérêt de ces observations informelles se situe dans l'appréciation de la réceptivité de mes élèves à ce nouveau mode d'enseignement.

Avant de passer à l'analyse des résultats, je dois signaler que cette recherche s'est déroulée pendant une période de six semaines aux mois de février et de mars 1991.

Analyse des résultats

Tel que je l'ai indiqué auparavant, la première étape de la recherche a consisté à évaluer jusqu'à quel point l'erreur «j'ai allé» était ancrée chez mes élèves. Au cours des cinq causeries prévues pour la première session d'observation (Tableau 1), j'ai entendu cette erreur 54 fois, ce qui correspondait à une moyenne de 10,8 fois par causerie, ou environ une fois toutes les deux minutes. Par contre, la forme correcte «je suis allé» n'a jamais été produite spontanément par les élèves. Ce résultat a certainement confirmé mes impressions initiales, à savoir qu'il s'agissait bel et bien d'une erreur généralisée et constante.

La semaine suivante, j'ai commencé l'enseignement de la structure en question. J'ai dit aux élèves que j'allais leur expliquer une règle de grammaire. La nouveauté de cette entrée en matière a semblé éveiller leur curiosité.

TABLEAU 1

Fréquence des comportements verbaux «j'ai allé» et «je suis allé» entendus pendant la première session d'observation

jours de la semaine	«j'ai allé»	«je suis allé»
lundi	5	0
mardi	10	0
mercredi	14	0
jeudi	11	0
vendredi	14	0
total	54	0
moyenne	10,8	0

J'ai ensuite donné à chaque élève une fiche sur laquelle était écrite un des verbes que j'avais choisis au préalable, à l'infinitif et au participe passé (ex.: regarder – regardé). Les élèves ont alors mimé, à tour de rôle, l'action indiquée sur leur fiche, pendant que les autres devaient deviner cette action. J'ai indiqué que l'action mimée s'était produite «hier», pour renforcer l'idée du passé, et j'ai demandé aux élèves d'utiliser le pronom «je» dans leurs réponses. Au fur et à mesure que les élèves ont deviné la signification des actions mimées, j'ai inscrit leurs réponses au tableau sous la forme suivante:

hier

avoir

J'ai regardé

J'ai allé

J'ai joué

J'ai entré

... etc.

être

Comme je m'y attendais, les élèves ont conjugué tous les verbes présentés avec l'auxiliaire avoir, ce qui allait dans le sens de mon hypothèse de surgénéralisation de l'utilisation de cet auxiliaire.

C'est à ce moment que j'ai introduit l'explication du fait qu'en français certains verbes qui expriment un déplacement global de la personne se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé. Mais, avant d'identifier les verbes répondant à cette règle, je voulais m'assurer que les élèves connaissaient la conjugaison du verbe «être» à toutes les personnes du présent de l'indicatif. Nous avons donc fait une courte digression pour

étudier cette conjugaison avant de revenir à notre tableau pour trouver les verbes représentant un mouvement global.

Un élève a fait démarrer la discussion en choisissant le verbe «aller». Ensuite, les élèves m'ont quelque peu surprise avec la découverte que les verbes qui entraient dans cette catégorie avaient souvent des significations opposées. Le tableau s'est donc modifié comme suit:

hier

avoir

J'ai regardé

J'ai joué

J'ai écouté

... etc.

être

allé

venu

entré

sorti

... etc.

Il ne restait plus qu'à placer le pronom et l'auxiliaire être devant les participes passés, ce que les élèves ont pu faire assez rapidement, mettant ainsi fin à la première leçon.

J'ai repris ce thème quatre jours plus tard. Après une brève révision sous forme d'abord de discussion portant sur ce que les élèves se rappelaient de la leçon précédente, puis d'un exercice structuré de composition de phrases à l'oral, j'ai organisé une activité de charades plus spécifiquement sur la construction «je suis allé».

J'ai divisé la classe en petits groupes de trois élèves. À chaque groupe, j'ai distribué une fiche sur laquelle était inscrite une phrase, telle que «Hier, je suis allé au restaurant» ou «Hier, je suis allé au planétarium». Les groupes ont discuté de la présentation de leurs charades, puis les ont mimées à tour de rôle devant la classe, pendant que les autres tentaient de deviner les actions représentées. J'ai encore souligné que toutes les phrases devaient commencer par le mot «hier». Cette activité, que les élèves semblent apprécier énormément, a donné à chacun l'occasion de lire la nouvelle structure, de l'utiliser et de l'entendre à plusieurs reprises.

En plus des fiches qui ont fourni aux élèves un appui visuel important, j'ai aussi utilisé leurs propres productions écrites pour renforcer davantage les nouveaux acquis. J'ai demandé aux élèves de composer des phrases avec cette nouvelle structure. Les élèves ont écrit leurs phrases avec des crayons feutres sur des bandes de papier, que j'ai par la suite

affichées dans la salle de classe. J'ai profité de cette occasion pour expliquer l'accord du participe passé «allé» avec son sujet féminin, même si cela dépassait quelque peu l'objectif de ma leçon.

Le lundi suivant, les élèves ont montré et lu leurs phrases aux autres, après quoi j'ai divisé la classe en petits groupes de quatre ou cinq élèves pour l'activité ouverte de conversation au sujet de ce qu'ils avaient fait pendant la dernière fin de semaine ou tout simplement la veille. Un élève de chaque groupe devait compter le nombre de fois qu'il entendait «je suis allé». J'ai repris cette activité le vendredi de la même semaine avec les mêmes groupes, mais en donnant le rôle de secrétaire à un autre élève.

Les élèves se sont montrés très réceptifs à ce genre d'activité. Ils sont devenus plus conscients de l'emploi de la structure étudiée et, à ma grande surprise, ils l'ont même employé plus souvent qu'il le fallait. Ils se sont montrés très fiers lorsque j'ai partagé avec eux les résultats de la première de ces activités, et ils se sont forcés d'utiliser encore davantage cette structure au cours de la seconde (tableau 2).

TABLEAU 2

Fréquence d'utilisation de la construction «je suis allé»
pendant les activités de conversation

groupes	lundi	vendredi
1	5	14
2	21	33
3	7	21
4	72	77
total	105	145

Bien sûr, il était peu important pour moi de savoir si les chiffres rapportés par les élèves étaient exacts ou pas. Tout ce qui comptait, c'était de donner la possibilité à mes élèves de s'engager personnellement dans leur apprentissage, dans une atmosphère détendue et stimulante.

Ayant ainsi terminé mes activités d'enseignement-apprentissage sur la construction «je suis allé», j'aurais pu, dès la semaine suivante, procéder à la seconde phase d'évaluation. Toutefois, j'ai préféré attendre encore deux semaines pour laisser le temps aux élèves de reprendre leur souffle, d'intégrer

leurs nouveaux apprentissages et aussi, peut-être, d'en oublier un élément ou l'autre. Pendant ce temps, j'ai surtout travaillé avec eux l'utilisation de «je suis» dans divers types de phrases affirmatives et négatives. Je me suis abstenue de mentionner la construction «je suis allé», ou de corriger l'erreur «j'ai allé», bien que j'aie continué à en observer l'utilisation.

Cette période d'observations informelles m'a permis déjà de constater quelques effets positifs de mon enseignement. Entre autres, un élève en particulier qui manifeste des difficultés en français (et en anglais) et pour lequel j'avais remarqué auparavant un usage abondant de l'erreur «j'ai allé», a pu commencer spontanément l'une des causeries quotidiennes avec «je suis allé». Un autre élève a conjugué le verbe «aller» au passé composé avec l'auxiliaire être, non seulement à la première personne du singulier, mais aussi à la troisième personne du singulier, à la deuxième personne du pluriel et à la troisième personne du pluriel, dans le cadre d'une discussion en classe. À plusieurs reprises, j'ai remarqué que les élèves se corrigeaient eux-mêmes et parfois même corrigeaient l'erreur «j'ai allé» commise par d'autres élèves. Ces nouveaux comportements m'ont convaincue qu'un apprentissage avait effectivement eu lieu.

Après ces deux semaines d'attente, j'ai repris les causeries sur le thème «Qu'est-ce que vous avez fait hier?». Encore une fois, j'ai compté le nombre de fois que j'entendais «j'ai allé» et «je suis allé». J'ai pu rapidement remarquer que certains élèves, après avoir dit «j'ai allé», se corrigeaient spontanément. J'ai alors noté les deux formes entendues pour conserver l'uniformité de l'observation. En outre, comme il n'y avait pas de classe le vendredi de cette semaine, je n'ai observé que quatre causeries, comparativement à cinq pendant la première session d'observation. Bien que les nombres soient plus restreints, les résultats (voir tableau 3) présentent encore un certain intérêt.

Il ne fait aucun doute que les élèves sont maintenant capables d'utiliser une structure correcte qu'ils n'utilisaient pas avant de l'avoir apprise en classe. Comparativement à la première session d'observation, le pourcentage d'occurrence de l'erreur «j'ai allé» a diminué de 100 à 29,1 %. Par contre l'occurrence de la forme correcte «je suis allé» est passée de zéro à 70,9 % des comportements cibles observés. Cependant, j'ai remarqué qu'au fur et à mesure que la semaine progressait, la

forme incorrecte «j'ai allé» augmentait en fréquence, entraînant du même coup une diminution dans l'emploi de la forme correcte.

TABLEAU 3

Fréquence des comportements verbaux «j'ai allé» et «je suis allé» entendus pendant la seconde session d'observation

jours de la semaine	«j'ai allé»	«je suis allé»
lundi	1	10
mardi	1	4
mercredi	4	4
jeudi	3	4
total	9	22
moyenne	2,25	5,5
pourcentage	29,1	70,9

Ce retour de l'erreur ne m'a pas particulièrement surprise. Comme l'affirme Pierre Calvé,

La fossilisation des erreurs constitue l'un des problèmes majeurs auxquels doit faire face l'immersion. Ce phénomène, qui a été constaté lors de plusieurs recherches sur la performance des étudiants d'immersion [voir par exemple Swain et Lapkin, 1986], consiste à voir se "figer" chez les étudiants, et ce très tôt dans leur apprentissage, certaines règles ou tournures fautives qui deviendront extrêmement difficiles à corriger, même après plusieurs années d'études dans la langue (Calvé, 1988, p. 29).

Toutefois, les résultats positifs que j'ai remarqués chez mes élèves m'ont persuadée que, même si le travail de correction des erreurs en immersion est difficile, il n'est quand même pas impossible. Des progrès importants ont déjà été accomplis et il me reste maintenant à me pencher sur la question du «maintien» des acquisitions de mes élèves.

Dans cette optique, plusieurs avenues s'offrent à moi. Je trouverai des occasions d'utiliser moi-même plus souvent la structure enseignée, afin de servir de modèle aux élèves. Lorsque j'entendrai l'erreur «j'ai allé», je me permettrai de la corriger soit en reformulant moi-même les propos de l'élève, soit en lui demandant de se reprendre. À l'occasion, je ferai des mini-leçons de rappel individuelles avec les élèves qui

éprouvent le plus de difficulté, ou encore avec toute la classe. Toutefois, je dois me garder de ne pas brimer la spontanéité de mes élèves lorsqu'ils tentent de s'exprimer en français. Je devrai donc choisir ces moments de rappel avec soin. Je pourrai aussi continuer à organiser de temps à autre des activités de jeux pour habituer davantage mes élèves à l'utilisation de la forme correcte. Les charades, les discussions et les chansons sont quelques moyens positifs pour enseigner la grammaire, et les élèves aiment beaucoup ce genre d'activités. Dans un autre ordre d'idées, mes observations indiquent que mes élèves sont maintenant capables de se corriger eux-mêmes et de corriger les autres. Dans la mesure du possible, j'encouragerai ce type de comportement chez eux. Ainsi, en demeurant vigilante et en faisant preuve de beaucoup de patience, je parviendrai peut-être à inculquer de façon permanente l'usage correct de «je suis allé» à mes élèves.

Conclusion

Roy Lyster (1987) a trouvé la correction des erreurs produites par ses élèves de huitième année en immersion française hors de sa portée. Les erreurs avaient été intégrées à l'interlangue de ses élèves depuis trop longtemps. Si nous voulons amener nos élèves «à prendre conscience de la correction linguistique et à en développer le souci et le goût » (Calvé, 1988, p. 29), il nous faut les initier le plus tôt possible à la compréhension et au respect du code linguistique.

La recherche-action que j'ai effectuée auprès de mes élèves de troisième année montre que, malgré leur jeune âge, ces derniers accueillent très bien les activités orientées vers le code. Elle m'a convaincue que les leçons sur des structures grammaticales qui constituent un problème peuvent laisser une impression durable chez les élèves et leur donner un point de référence qui facilite l'autocorrection par la suite. Les élèves aiment parler correctement!

Dans l'ensemble, je suis satisfaite du travail qui a été accompli dans ma classe. D'une part, si cette recherche-action m'a demandé une rigueur supplémentaire dans la planification de mes leçons, elle m'a forcée à imaginer des moyens pour concilier l'approche communicative, qui me tient à coeur, à l'enseignement du code linguistique. D'autre part, après avoir traversé les diverses étapes du processus de recherche-action, je me sens plus sûre de moi et plus capable d'entreprendre le

travail de correction d'autres erreurs communes à mes élèves, et ce, d'une manière qui ne les brusque pas, mais qui, au contraire, éveille leur enthousiasme.

BIBLIOGRAPHIE

- CALVÉ, Pierre (1988) «Immersion: How High Will the Balloon Fly?», dans CALVÉ, Pierre (dir.) *Aspects of / de l'immersion*, Toronto, Ontario Educational Research Council, p. 23-41.
- DUCHESNE, Hermann (1991) *Vers une pédagogie de l'erreur en immersion française*, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, texte inédit.
- DUCHESNE, Hermann et THÉBERGE, Raymond (1990) «L'observation comme outil pédagogique en immersion française: initiation au processus d'innovation éducative», dans ROY, Gérard-Raymond (dir.) *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (tome 2: *Didactique*), Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 561-567. (Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Université de Sherbrooke, 1^{er} au 3 novembre 1989)
- LYSTER, Roy (1987) «Speaking Immersion», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 4, p. 701-717.

(Acceptation définitive en avril 1992)