

Pour une nouvelle reconsidération de l'erreur en classe de langue
Sonia Saouli

Université Mohamed Khider , -Biskra

Reçu le: 20/12/2018

Accepté le: 30/01/2019

Résumé :

Cet article met l'accent sur l'importance accordée actuellement dans le champ de la didactique des langues étrangères, à l'erreur dans tout processus d'apprentissage, notamment en Français. De ce fait, nous essayons de mesurer à quel point, l'intégration d'une pédagogie de l'erreur dans un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue pourrait servir de levier pour l'appropriation du FLE. Rappelons par ailleurs, que le traitement des erreurs est une stratégie enseignante parmi d'autres, qui participe à la mobilisation des connaissances des apprenants en favorisant ainsi la dynamique des apprentissages.

Mots clés: l'erreur – l'enseignement /apprentissage de FLE - construction des savoirs.

هذا المقال يبين أهمية الخطأ في مجال تعليم اللغة الأجنبية في عملية التعلم وخاصة في تعلم اللغة الفرنسية . لذلك نحن نحاول قياس الى أي مدى ادماج بيداغوجية الخطأ في نظام تعليم / تعلم اللغة يسمح لنا باكتساب و امتلاك اللغة الفرنسية .

نذكر من جانب آخر بأن معالجة الأخطاء هي استراتيجية تعليمية من بين العديد من الاستراتيجيات المساهمة في بناء معارف المتعلمين و تعزيز ديناميكية التعلم .

الكلمات مفتاح الخطأ؛ تعليم تعلم اللغة الفرنسية؛ بناء المعارف.

Introduction :

Dans cet article, nous abordons la notion d'erreur et son reconsidération dans un processus d'enseignement-apprentissage du F.L.E, comme étant une étape nécessaire d'un état de compréhension en cours de structuration pour se construire de nouvelles connaissances.

ET vu l'importance accorder actuellement à l'erreur dans tout apprentissage, notamment en langue étrangère, nous mesurerons à quel point l'intégration d'une pédagogie de l'erreur dans un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue pourrait servir de levier pour l'appropriation du FLE.

A cet égard, de nombreux chercheurs en didactique s'accordent actuellement à placer l'activité de (re) construction des savoirs au cœur des apprentissages, et c'est à partir des erreurs des apprenants que les enseignants peuvent définir les obstacles à dépasser et faire ainsi évoluer les conceptions initiales des apprenants. Dans cette perspective, « (...) la

didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelle grille pour la compréhension de ce qui joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur. »¹.

1- Définitions de l'erreur

1.1. L'erreur en didactique

En didactique des langues étrangères l'erreur, « *est un écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de faute.* »², Jean Pierre perçoit que l'erreur est une transgression de la norme de la langue cible, en ce sens, elle est synonyme de faute, en d'autres termes, elle désigne une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas au langage courant et attendu.

1. 2. L'erreur en pédagogie

En pédagogie, l'erreur reflète l'existence d'un savoir incomplet, elle fait, « *partie du processus du traitement de l'information. C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation(...).* »³.

Cependant, elle se révèle comme un bon analyseur des modèles pédagogiques. Dans le domaine scolaire, l'erreur est considérée comme partie intégrante de l'apprentissage, voire même un passage obligé pour se construire de nouvelles connaissances, en ce sens que, l'erreur est inévitable dans un processus normal d'apprentissage.

- Pour l'enseignant, c'est un indicateur qui lui permettra d'évaluer les acquis des apprenants.
- Pour l'apprenant, elle sera un moteur d'évolution et de progression dans l'appropriation d'une langue étrangère.
- Pour le chercheur, un moyen d'approcher les processus cognitifs de l'apprentissage d'une langue et ses composantes.

2- Statut et typologies des erreurs : l'erreur dans les théories d'apprentissage.

Après avoir été longtemps assimilée à la faute, l'erreur s'adonne un nouveau statut et devient, par conséquent un outil pour enseigner. Rappelons que dans les années 80, en admettant son apport dans les processus intellectuels mis en jeu. L'erreur est une haie nécessaire pour construire les apprentissages puisque apprendre, écrivait PIAGET, « *c'est franchir progressivement une série d'obstacle.* »⁴.

De ce fait, nous tentons d'esquisser le rôle assigné à l'erreur dans deux grandes conceptions théoriques qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues à savoir: le béhaviorisme⁵ et le constructivisme⁶.

2.1. L'erreur dans la théorie behavioriste: aperçu historique des conceptions behavioristes

Nous distinguons deux écoles de pensée sur la conception behavioriste de l'erreur.

▪ La première conception behavioriste

Considérant l'erreur comme indice de technique pédagogique inadéquate, les adeptes de cette première conception estiment que

l'acquisition du langage, ne se fait pas en commettant des erreurs. Le moyen pédagogique le plus développé en classe de F.L.E est selon eux, l'exercice structural.

▪ **La deuxième conception behavioriste**

Contrairement à la première, la deuxième conception admet le caractère inévitable de l'erreur malgré tous les moyens et techniques mis en œuvre en classe de F.L.E, afin de réussir cet apprentissage. En ce sens, il est préférable de corriger les erreurs immédiatement et assurer ainsi un FEED-BACK (retour en arrière) qu'on puisse appeler aussi renforcement.

2.2. L'erreur dans la théorie constructiviste

En réaction au behaviorisme qui limitait l'apprentissage à une simple association de stimulus-réponse, le constructivisme considère l'apprentissage comme un processus de réorganisation de connaissances conflictuelles où l'erreur est un signe de difficulté qui doit être pris en charge par l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance.

3 - Typologie des erreurs

Parmi les différentes typologies d'erreurs proposées, nous choisissons celle donnée par JEAN-PIERRE ASTOLFI, qui a relevé plusieurs facteurs à l'origine de leur apparition chez les apprenants. Il distingue ainsi huit types:

3.1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes

Souvent les mots employés pour introduire des consignes d'exercice en classe ne sont pas toujours transparents, ce qui conduit à une mauvaise

compréhension du lexique et donne lieu ainsi à des erreurs commises involontairement par les élèves.

L'emploi par exemple des verbes d'action comme (analyser, interpréter, expliquer...) posent problème pour certains apprenants. Ces verbes sont difficiles à appréhender et l'apprenant est dérouté puisqu'il aura du mal à saisir la question à laquelle il doit répondre.

3.2. Des erreurs relevant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

Pour réussir dans un projet d'apprentissage, l'apprenant doit se comporter comme un « petit spécialiste », à ce propos CHEVELLARD YVE affirme que « *l'élève se caractérise par le fait qu'il raisonne sous influence* »⁷, une fois engagé dans un contrat didactique. D'autre part et sous l'angle sociologique, PHILIPPE PERRENOUD parle d'un « métier d'élève », grâce auquel se trouvent décodées les attentes parfois implicites de l'enseignant.

D'autres erreurs proviennent, par ailleurs, des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation en contexte. Exemple pour orthographier un participe passé, l'apprenant utilise les étapes suivantes :

Il partit désespérer* et comme il peut dire, il partit courir, donc l'apprenant donne la construction suivante:

IL partit désespérer au lieu de « désespéré »⁸.

3.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des apprenants

Appelées également représentations des apprenants à l'égard des notions enseignées. Dans ce sens, BACHELLARD déclare que « *l'esprit ne*

peut se former qu'en se réformant. »⁹. Dans la même optique, ASTOLFI ajoute que, « comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves. »¹⁰. ET c'est grâce à cette prise en charge des conceptions de l'apprenant et de son évolution que nous allons décider de modeler nos pratiques scolaires. Tant il est vrai qu'apprendre ne signifie pas seulement « (...) augmenter son stock de savoirs, c'est aussi et même d'abord transformer ses façons de penser le monde. »¹¹. A titre d'exemple, l'enseignant peut recourir à divers procédés à savoir:

- Faire discuter une autre conception d'un autre apprenant.
- Provoquer une contradiction apparente et laisser les apprenants en discuter.

3.4. Des erreurs liées à la maîtrise des opérations intellectuelles

Il s'agit dans ce cas de la diversité d'opérations qui ne sont pas disponibles à tout moment chez les apprenants. L'apprentissage se fait dans le long terme en passant par les étapes successives.

3.5. Des erreurs provenant des démarches adoptées par les apprenants

Pour résoudre un problème donné, les apprenants adoptent des stratégies et des démarches qui sont différentes de celles que l'enseignant escomptait.

3.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive

La mémoire joue un rôle important dans l'organisation des informations, elle n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages. A ce propos, nous remarquons deux types de mémoire:

- Mémoire de travail: elle se caractérise par une capacité limitée et par un temps court de stockage des informations.
- Mémoire à long terme: elle est dotée d'une grande capacité de conservation des connaissances.

3.7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

Il est question ici, de transfert de compétence d'une discipline à une autre. Ce dernier parfois est à l'origine des erreurs des apprenants. Aussi est-il important de contrôler ce transfert par un travail de médiation en tenant compte du changement du cadre théorique.

3.8. Des erreurs résultant de la complexité propre du contenu

Les erreurs des apprenants pourraient se rapporter à la complexité des contenus d'enseignement, qui s'avèrent non perçus dans les progressions disciplinaires adoptées en classe de langue, ainsi, il faut donc se centrer sur le contenu où nos apprenants rencontrent de nombreuses difficultés.

4 – Erreurs et apprentissage scolaire

Dans les nouvelles tendances didactiques, l'erreur n'est plus perçue comme un indice d'échec dans un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue. Au contraire, elle devient un outil d'apprentissage et de progression. Ainsi devenant, un objet de réflexion au sein de la classe, elle va permettre à la fois à l'enseignant et à l'apprenant de se situer à l'égard du processus d'enseignement-apprentissage. En ce sens que le retour à l'erreur

serait un outil efficace qui aide l'enseignant à comprendre comment l'apprenant réfléchit et apprend une langue étrangère, « *mieux nous comprendrons comment les étudiants apprennent, mieux nous enseignons* »¹².

Considérant les apprentissages, comme des processus non linéaires, il est important que l'enseignant analyse les étapes de cet apprentissage sous forme d'un schéma spiralaire, dans la même perspective DANIEL DESCOMP avance que la notion de spirale n'est pas, « *un cercle fermé mais une dynamique de vie, qui s'ouvre sur l'infini des possibilités de la créativité* »¹³.

Dès lors, dans un parcours d'apprentissage, l'erreur ne doit pas être définie par rapport aux programmes scolaires, mais par rapport au sujet apprenant lui-même, de manière à vérifier s'il a bien réussi à investir toutes les compétences qu'il a déjà maîtrisées auparavant, en termes de savoir-apprendre, savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Pour ce fait, la tâche de l'enseignant serait d'accompagner l'apprenant à chacune des étapes de construction de savoirs, « *on travaille sur les erreurs du sujet par rapport à lui-même, au niveau fondamental du savoir-apprendre et du savoir-être.* »¹⁴

4.1. Erreurs et construction des savoirs

Dans cette activité de construction de savoirs, la tâche de l'enseignant consiste à aider les apprenants à mieux comprendre les moments de dysfonctionnement et de reconstruction que suppose tout processus d'apprentissage, aussi donner à l'apprenant le pouvoir d'agir qui

lui permettra progressivement de mobiliser son activité cognitive. C'est alors que l'apprentissage est défini comme étant un processus qui s'effectue en ajustant de nouveaux apports aux structures initiales des apprenants (préacquis) et non pas en accumulant des connaissances.

En fait, une erreur correspond à une connaissance parfois mal structurée (utilisée) par l'apprenant mais représente réellement un savoir en cours d'appropriation, il convient donc de « *faire avec pour aller contre.* », comme le souligne GERARD DE VECCHI. Pour ce faire, repérer les erreurs dans les productions écrites serait un indice de difficultés rencontrées par les apprenants, mais en même temps devient un facteur important dans les apprentissages.

A ce sujet, DANIEL DESCOMP affirme l'importance de l'erreur comme point de départ dans la construction des savoirs, « (...) *et si je te suivais pour mieux te précéder ? si d'abord, je laissais s'exprimer ton cœur et ton esprit avant de te parler moi-même la langue des savoirs ? et si nous prenions les erreurs pour moteur et pour jeu dans les apprentissages.* »¹⁵.

Ainsi, partir des erreurs des apprenants pour définir les obstacles à dépasser et à même d'amener l'apprenant à reconstruire son propre savoir, en lui donnant un sens à ses efforts personnels dans l'apprentissage. Dans la même optique, GERARD DE VECCHI souligne que, « *susciter le désir, ce n'est pas manipuler la réalité pour la rendre attractive, c'est s'appuyer sur cette réalité et la faire entrer dans un projet.* »¹⁶. Ce qui permet à donner du sens aux apprentissages et aux différentes stratégies didactiques en classe de FLE.

4.2. Le système d'interlangue des apprenants

L'interlangue est un concept développé par HENRI SELINKER en 1972, elle reflète ainsi, le système de l'apprenant qui ne correspond ni au système de la langue seconde ni au système de la langue première. Cependant, SELINKER distingue cinq processus qui peuvent constituer l'interlangue de l'apprenant:

4.2.1. Les processus qui se fondent sur la langue maternelle

Pour ce processus, nous soulignons les propos des chercheurs en didactique qui se sont appuyés sur le fait que la majorité des fautes commises par les apprenants proviennent d'un transfert de la langue maternelle. La langue maternelle est perçue comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère. D'autre part, les auteurs DULAY BURT et KRASCHEN 1982, ont prouvé que cette constatation est fautive. En se basant sur l'analyse de productions spontanées d'un groupe d'étudiants de langues maternelles différentes, ils sont arrivés aux résultats suivants:

➤ Les erreurs commises par les apprenants sont dues au développement insuffisant du système de l'apprenant (interlangue) et non à l'influence de la langue maternelle. Donc le transfert de la langue première est une aide très efficace à l'apprentissage d'une deuxième langue et non un obstacle à l'apprenant.

4.2.2. Les processus qui se fondent sur les éléments de la langue seconde qui ont été appris et entraînés

Dans ce cas, nous citons l'exemple donné par SELINKER suite à une étude faite sur un groupe d'étudiants qui apprennent l'anglais. Selon ce chercheur en anglais, on commence souvent par entraîner les apprenants, à la forme contractée des verbes ('m, 's,'re) au lieu de (am, is, are), car ces formes sont difficiles à comprendre, et dans la plupart du temps, les apprenants n'arrivent pas à accéder facilement à la forme entière ou développée, or si ces apprenants apprennent en premier lieu ces formes contractées par la suite, ils n'auront pas certainement de problèmes pour les manipuler correctement.

4.2.3. Les stratégies de communication

Concernant ce processus, nous soulignons que les apprenants débutants pour s'exprimer se trouvent le plus souvent en face de tâche difficile voire même frustrante, vu qu'ils possèdent un lexique restreint et un nombre de tournures limités, identifiés par LITTLEWOOD 1984, sous le nom de « personnalité réduite ». C'est pourquoi l'apprenant recourt à un certain nombre de stratégies que nous appelons stratégies de communication. Et parmi ces stratégies citées par SELINKER, nous soulignons:

➤ L'évitement qui consiste à faire éviter de dire certaines expressions par l'apprenant qui se sent en fait, incapable de les maîtriser dans la langue cible. Une autre stratégie, aussi très adoptée, est celle qui consiste à copier le stimulus. Autrement dit, dans une conversation entre un débutant et une autre personne, l'apprenant débutant ne fait que répondre à un stimulus. Nous pouvons aussi ajouter que pour les bons apprenants, ce stimulus est un moyen pour apprendre surtout quand la coopération se joue à fond entre

celui qui apprend une langue étrangère, et celui qui la pratique correctement dans la vie courante ou en classe de F.L.E.

4.2.4. Les stratégies d'apprentissage de la langue seconde

C'est l'ensemble des stratégies adoptées par les apprenants pour apprendre une langue seconde. Ainsi, le but de tout apprentissage d'une langue est de parvenir à former des phrases personnelles correctes, et ceci n'est réalisable que si l'apprenant passe par certaines étapes qui sont aussi élémentaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, exemple nous soulignons, l'étape d'imitation qui est une phase nécessaire dans l'apprentissage. En ce sens, le chercheur Little Wood 1984, affirme que les apprenants ne peuvent pas passer d'un seul coup d'un état d'ignorance total à un autre de savoir parfait. En réalité, l'apprenant commence à utiliser les formes correctes jusqu'à arriver à une étape de maîtrise parfaite de la norme de ces formes.

4.2.5. Les surgénéralisations des phénomènes de la langue cible

Dans ce dernier processus, il s'agit des différents moyens utilisés par l'apprenant dans l'appropriation d'une L2. A cet effet, SELINKER donne deux exemples tirés de l'enseignement de l'anglais:

➤ Le premier exemple concerne le H aspiré qui n'existe pas en français, ainsi les apprenants le prononce d'une manière aléatoire en le mettant à tort et à travers, Cependant ces surgénéralisations ont tendance à disparaître au fur et à mesure que l'apprenant est exposé à plusieurs activités pratiques en classe de langue. Le deuxième exemple cité aussi par le même auteur concerne le présent continu (he is going) qui diffère du présent dans la

langue française, ainsi ces apprenants utilisent incorrectement ce temps, afin d'accéder à la langue normée.

En fin, nous notons que diverses recherches en didactique des langues ont démontré que l'interlangue est constituée des règles de la langue cible, des traces de règles de la langue maternelle et des règles qui n'appartiennent ni au premier système ni au deuxième système. Son principal objectif est de décrire les grammaires intériorisées par les apprenants, en vue de préciser les propriétés et les modalités du développement de leur interlangue au cours de l'apprentissage de la L2.

II CONCLUSION

L'apprentissage d'une langue étrangère est un parcours scolaire marqué essentiellement par des étapes de déstabilisations, voire de dysfonctionnement du fonctionnement de la langue cible.

Ainsi, l'idée de prendre en compte les erreurs des apprenants et de les analyser, est une piste nécessaire afin de reprendre l'apprentissage à son point de départ, et mieux impliquer l'apprenant dans son processus d'enseignement – apprentissage.

En classe de FLE, la correction des erreurs est une pratique enseignante, qui peut être bénéfique dans l'enrichissement des apprentissages si l'enseignant sollicite la participation de l'apprenant dans toute activité pédagogique.

En effet, intégrer l'erreur dans un dispositif d'enseignement et d'apprentissage d'une langue, est une stratégie inévitable. Ceci permet à l'apprenant de mieux se situer par rapport à son projet de maîtrise

linguistique et parvenir ainsi à réguler ses apprentissages en vue d'utiliser correctement la langue cible.

Cependant, il s'est avéré nécessaire d'admettre l'apparition d'erreurs en situation d'apprentissage, comme des indices reflétant des compétences transitoires des apprenants, et aussi comme des outils de réflexion sur , « l'interlangue » ; la langue de l'apprenant qui est constamment en évolution si elle est bien prise en charge par l'enseignant dans les différents stades d'apprentissage. Sachant que l'appropriation de tout savoir dépend essentiellement de l'apprenant; acteur principal dans un processus d'enseignement-apprentissage de fle. En fait, pour mieux comprendre, l'apprenant s'appuie sur ses propres conceptions ; elles lui fournissent son cadre de questionnement et ses références dans toute situation d'apprentissage.

III REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ¹- ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997, p.95.
- ² - J.P, ROBERT, Dictionnaire pratique de didactique de fle, Paris, Ophrys, 2008, p.82.
- ³ - RAYNAL, Françoise, Rieunier, Alain, Pédagogie: Dictionnaire des concepts, Paris, Clés ESF ,1997 .
- ⁴ - PIAGET, G, Cité par ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, 1997.

⁵ -Théorie d'apprentissage qui s'intéresse au conditionnement du comportement; réponse par rapport à un stimulus. Pour plus de précision voir : GONAC'H, théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.

⁶ - Théorie d'apprentissage fondée sur le rôle que peut jouer l'apprenant dans la construction des savoirs. Cette orientation est privilégiée PIAGET, VYGOTSKI, BRUNER, pour plus de détail voir JEAN-PIERRE CUQ (Dictionnaire de didactique du français)

⁷ - CHEVELLARD, YVES, cité par JEAN-PIERRE, ASTOLFI, l'erreur un outil pour enseigner, paris, 1997, p.65.

⁸ -ASTOLFI, JEAN-PIERRE, L'erreur un outil pour enseigner, Paris, 1997, p .73 .

⁹- BACHELLARD, GASTON, cité par JEAN PIERRE, ASTOLFI, Paris, 1997, p .37 .

¹⁰ - ASTOLFI, JEAN-PIERRE. OP. Cit. P.73.

¹¹ - Ibid., P.76.

¹² - BESSE, HENRI, PORQUIER, R, Grammaire et didactique des langues, Paris, Didier, 1991, P.179.

¹³ - Notion signifie que la progression se fait en boucles ouvertes jalonnées de reprises ponctuelles pour consolider les apprentissages. Pour plus de précision, consulter l'ouvrage de DESCOMPS DANIEL : la dynamique de l'erreur.

¹⁴ - DESCOMPS, DANIEL, La dynamique de l'erreur, Hachette/Education, Paris, 1991, P.47.

¹⁵ - DESCOMPS, DANIEL. Op.cit., P.7.

¹⁶ - DEVECCHI, GERARD, Carmona-Magnaldi, Nicole, Faire construire des savoirs, paris, Hachette, 1996, P .12 .