

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MENTOURI - CONSTANTINE
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
PÔLE EST
ANTENNE MENTOURI**

N° d'ordre :.....

N° de Série :.....

MÉMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Filière : Didactique

Intitulé

**La conception de l'erreur chez
l'étudiant de quatrième année de
licence de français**

Présenté par/ **Douâa BOULFEKHAR**

Sous la direction du docteur **Fatiha HACINI**

Devant le jury /

- Président : Dr. CHEHAD M. Saleh Maître de Conférences Université de Constantine
- Rapporteur : Dr. HACINI Fatiha Maître de Conférences Université de Constantine
- Examineur : Dr. AREZKI A. Ennour Maître de Conférences Université de Bejaia

Année universitaire : 2006 / 2007

À mes parents

À mes frères et sœurs

À tous ceux qui m'ont aidée et encouragée.

REMERCIEMENTS

Un tout grand merci

...à notre directrice de recherche Mme HACINI Fatiha pour tout le temps qu'elle m'a accordé ainsi que pour l'aide morale et scientifique qu'elle a apportée tout au long d'une recherche semée d'embûches.

Qu'elle trouve ici l'expression de mon infinie reconnaissance.

...à ma famille qui m'a soutenue tout au long de ma recherche, en particulier mes parents, mes frères et mes sœurs.

...à mes amis qui ont su me pousser, m'encourager souvent même m'aider à continuer lorsque le courage me manquait.

*« L'essence même de la réflexion c'est de comprendre
même qu'on n'avait pas compris »*

Gaston Bachelard

INTRODUCTION

Quand quelqu'un parle d'« apprendre une langue », il est nécessaire de s'interroger sur ce qu'il faut entendre par apprendre. On passe peu à peu de la conception d'un savoir détenu et transmis par l'enseignant à celle d'un sujet apprenant qui construit par lui-même son savoir. De même, on passe d'une conception d'un apprentissage centré sur le contenu à celle d'un apprentissage centré sur l'apprenant. Le contenu ne peut pas être ignoré, il ne peut en aucun cas être perdu de vue, mais l'enseignant doit désormais, s'intéresser au processus intellectuel développé par l'apprenant, aux stratégies et aux méthodes qu'il emploie, aux obstacles qu'il rencontre.

De nouvelles attitudes vont s'imposer à l'enseignant qui va devenir celui qui écoute plus qu'il ne parle, celui qui met en situation et observe les apprenants pour adapter ses exigences aux acquis antérieurs et aux compétences visées, celui qui va rendre l'apprenant conscient de ses apprentissages en le tenant au courant de ses progrès et de ses manques, celui qui va utiliser l'erreur comme un outil pédagogique au service du progrès.

En s'inspirant de l'approche cognitive nous proposons de mener une recherche auprès des étudiants de la quatrième année de licence de français à la faculté des lettres et des langues pour cerner leur conception de l'erreur et l'impact de cette dernière sur la réussite/ échec de l'acte d'apprentissage.

Notre objectif sera de tenter au moyen d'un échantillon étudiantin et à partir de leur univers d'opinion de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quelle est la conception de l'erreur chez l'étudiant ?
- 2- Comment se comporte t-il vis-à-vis de son erreur ?
- 3- Y a-t-il un rapport direct ou indirect entre la conception de l'erreur et la réussite/échec des étudiants ?

Nous allons présenter le travail en cinq chapitres :

Dans le premier chapitre nous tenterons de saisir d'abord quels statuts assez variés peuvent avoir les erreurs, ensuite nous parlerons de l'apprentissage par essais et erreurs. Dans le deuxième chapitre nous tâcherons de sérier les erreurs selon leur diversité de causes et d'origines. Étant donné que notre recherche concerne des apprenants de la langue française, cela nous pousserait à élaborer un troisième chapitre qui va étudier l'erreur dans les langues et pour ce faire nous parlerons de la norme et de l'erreur et

nous ferons un bref rappel des notions de compétence et de performance et de leur évolution. Nous décrirons ensuite rapidement les erreurs chez les apprenants de français, puis nous passerons à celles propres aux apprenants de français langue étrangère et enfin aux théories sur l'acquisition d'une langue étrangère. Ces trois chapitres seront consacrés à l'aspect théorique de l'étude. Les deux autres vont concerner son aspect pratique. La conception de l'erreur chez l'étudiant de quatrième année de licence de français à l'université de Constantine sera développée dans le quatrième chapitre. Pour ce faire nous aurons recours à deux outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien.

a- Le questionnaire

Nous allons élaborer un questionnaire qui concerne les informateurs et les variables de base ainsi que le sujet de la recherche.

b- L'entretien

Nous aurons recours à l'entretien parce qu'il a l'avantage de donner place aux ratages, répétitions, bafouillage qui peuvent être la signification du non-dit. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone et transcrits tels quels.

Le cinquième chapitre va concerner l'analyse des productions écrites de certains étudiants choisis pour l'échantillon, des étudiants ayant une conception négative de l'erreur, pour relever leurs lacunes, et d'autres ayant une conception positive de l'erreur pour remarquer s'ils commettent les mêmes erreurs que les autres.

L'étude sera achevée par une conclusion où nous allons reprendre ce qui a été fait dans les cinq chapitres et essayer d'ouvrir d'autres horizons de recherche à partir des résultats tirés des enquêtes.

CHAPITRE I
LE STATUT DE L'ERREUR
DANS L'APPRENTISSAGE

L'évaluation fait intrinsèquement partie de l'apprentissage et tout enseignant rêve d'une classe-modèle, dans laquelle les apprenants réussissent à chaque épreuve, parce que la réussite est la preuve de la bonne transmission du savoir. Mais le principe de réalité nous oblige à tolérer que cela reste un rêve irréalisable sans toutefois éliminer cette ambition.

L'apprenant confronté à une situation-problème, il cherche à la résoudre sans commettre des erreurs. Mais avec le temps, l'erreur a pris plusieurs statuts grâce à la construction et l'usage de modèles successifs, chacun comportant sa vision du monde, sa « part de vérité » et aussi ses points négatifs.

Dans ce premier chapitre nous allons aborder la représentation de l'acte d'apprendre, le statut de l'erreur à l'école selon les modèles sous-jacents, pour entamer enfin l'apprentissage par essais et erreurs.

I-1) La représentation de l'acte d'apprendre

Le rejet didactique de l'erreur correspond en premier lieu à une certaine représentation de l'acte d'apprendre. Une représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

Quelle est cette représentation ?

L'idée est que si l'enseignant explique, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples et si, bien sûr, les apprenants sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devrait -normalement- survenir aucune erreur. Il s'agit d'un mécanisme régulier et progressif qui se mettrait en route quand on apprend bien sans détour, ni retour.

Les apprentissages sont alors conçus comme des découvertes calmes, étales, sans aventures, soubresauts ni passions. Et c'est sans doute pour cela que l'école valorise chez les apprenants les qualités correspondantes, préférant ceux qui effectuent régulièrement et silencieusement leur travail à ceux qui prennent des risques sur des chemins de traverse.

De façon plus imagée, Philippe Meirieu dit la même chose quand il identifie dans les représentations banales de l'apprendre « *la métaphore du récipient que l'attention permettrait d'ouvrir à des savoirs que l'on déverserait méthodiquement, ou encore la métaphore de la pyramide bien régulière où, heure après heure, leçon après leçon,*

*viendraient se poser les connaissances acquises et qui permettraient de se hisser jusqu'à la classe supérieure ».*¹

I-2) Le statut de l'erreur

I-2-1) Le statut négatif

En vertu d'une telle représentation les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut sanctionner et cela se traduit de plusieurs façons :

Premièrement, dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de barrer la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. On n'y échappe pas parce que cela touche à l'identité professionnelle, à l'idée que nous nous faisons de l'action et des devoirs de l'enseignant ; les apprenants verront au moins que « j'ai corrigé », peut être aussi les parents et l'administration dont on craint le jugement, si par malheur on a « laissé passer des fautes ».

Deuxièmement, les erreurs repérées chez les apprenants remettent les enseignants en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. Il y a ainsi « quelque part », de l'agacement et du dépit quand les apprenants commettent ces erreurs qu'on avait tout fait pour les éviter.

Troisièmement, c'est le vertige ressenti à l'idée de « plonger » dans ce qui se passe dans la tête des apprenants. Mettre à jour toute cette gangue résistante, cela fait peur à l'idée qu'on risque de s'y noyer sans plus être en mesure de s'en sortir. La crainte de s'engluer nous inquiète sur ce que deviendrait le fil de la progression, tant il est difficile de mettre bout à bout la logique du savoir et la logique des apprenants. « *Eux nous tirent vers les marécages quand nous aspirons à l'air des cimes* »².

À cause de ce statut négatif attribué à l'erreur, cette dernière gêne tant les apprenants que les enseignants qui ambitionnent de travailler dans des conditions aussi confortables où l'acte d'apprendre s'y trouve réduit au processus silencieux tout en survalorisant les savoirs disciplinaires « *ceux-ci sont vécus comme un texte intangible*

¹ P. MEIRIEU, 1988, in ODILE et J. VESLIN, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, Paris, 1992, p51.

² J. P. ASTOLFI, *l'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p12.

dont chacun se doit respecter et de mémoriser les termes (même quand on est conscient du fait que ce texte est périodiquement nuancé, rectifié, voire invalidé sur certains points par les progrès mêmes des disciplines). Tantôt au contraire, ils font l'objet d'un traitement craticulaire d'analyse de la matière, « mise au carreau » disent les sculpteurs (rappelons-nous les dérives de l'enseignement programmé)...mais en oubliant au passage quelque peu les élèves ».¹

Ainsi, quand les enseignants rencontrent l'erreur sur leur chemin, ils adhèrent aux deux attitudes symétriques. Soit par la sanction et par conséquent le statut de l'erreur est celui de la faute c'est-à-dire un statut négatif et l'apprenant se trouve culpabilisé, obligé de faire un effort pour s'adapter à la situation didactique. Soit l'erreur est à charge de l'enseignant qui doit s'adapter au niveau réel de ses apprenants en réécrivant la progression à chaque fois qu'il découvre une erreur, et cette fois-ci l'erreur prend la position de la bogue, ce terme informatique qui désigne le défaut dans la conception ou la mise en œuvre d'un programme, d'un logiciel, ayant pour effet des anomalies de fonctionnement.

L'erreur acquiert un statut différent selon le modèle pédagogique en vigueur dans la classe. En ce qui concerne les deux attitudes évoquées ci-dessus où l'erreur garde un statut négatif, on peut parler de deux modèles :

Premièrement, le modèle transmissif qui correspond à la conception empirique de l'enseignement et se base sur les deux présupposés suivants :

- La neutralité conceptuelle de l'apprenant. Avant l'enseignement, l'apprenant n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder, il est assimilé à une cire sans empreinte.
- La non-déformation du savoir transmis.

À partir de ces deux présupposés, les erreurs des apprenants sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et une écoute plus attentive.

L'enseignant corrigeant les copies prendra le résultat dans sa conformité à la solution attendue, *« il sera peu enclin à admettre, et pourra même, selon sa personnalité, s'en étonner ou s'en indigner. En tout cas, il l'interprétera volontiers comme dysfonctionnement, dans l'émission s'il est porté à se remettre en cause, ou*

¹ J. P. ASTOLFI, *l'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, pp13-14.

*dans la réception : manque d'attention lors de l'information (« Pourtant, je le leur ai dit ! »), manque de concentration, de sérieux dans la réalisation (« Ils font n'importe quoi ! ») Ce sera, en tout cas, le manque, le trou ou la verrue, l'élément fâcheux, l'intrus à pénaliser, et qu'une situation pédagogique idéale (par la qualité de la transmission et la fidélité de la réception) devrait éliminer ».*¹

Mais selon ces conditions l'erreur a des raisons très fortes, si une conception initiale inadéquate existe, elle risque de ne pas être remise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance, et en plus de cela, ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les apprenants.

Deuxièmement le modèle *béavioriste* qui s'interdit de s'intéresser à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant qui est assimilé à «une boîte noire ». L'objectif d'apprentissage est décomposé en sous objectifs formulés en termes de comportements observables (l'apprenant est capable de...plutôt que l'apprenant connaît...).

*« Le modèle psychologique pris comme référence est le comportementaliste : c'est par des exercices répétés portant sur une compétence élémentaire que celle-ci s'acquiert. L'apprentissage est conçu comme une addition de compétences élémentaires, acquises par un entraînement symétrique à la réalisation ».*²

*« Les problèmes sont épurés, simplifiés, décomposés en séquences élémentaires par l'enseignant ».*³

L'apprenant passe ainsi très graduellement, sous la conduite de l'enseignant, de la connaissance initiale à la connaissance finale par petites étapes.

Selon J.P.Astolfi le béhaviorisme « est le modèle qu'on peut dire comportementaliste, où l'erreur acquiert un visage différent. Il est vrai que les séquences de classe s'y présentent d'une manière moins magistrale puisque l'activité de l'élève est guidée pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. Vrai aussi qu'il se réclame d'une pédagogie de la réussite et se donne les moyens d'aboutir au comportement attendu et de vérifier son obtention (l'élève est-il maintenant capable de... ?) »⁴

¹ ODILE et J. VESLIN, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, Paris, 1992, p54.

² Idem.

³ Ibid.

⁴ J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p 14

Ce modèle qui est emprunté à la psychologie dite béhavioriste est fondé sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. Non pas un conditionnement «répondant» à la manière des réflexes conditionnés d'Ivan Pavlov, mais un conditionnement «opérant» tel que l'ont développé James Watson et Burrhus Skinner.

*« La pédagogie du conditionnement opérant est une pédagogie qui ne prend pas de risque et qui impose, en quelque sorte, la solution ».*¹

*« Le but de ce « modelage » comportemental est de réaliser des apprentissages sans qu'aucune erreur n'ait l'occasion d'être commise ».*²

L'idée, c'est qu'il est toujours possible de faire apprendre (à l'enfant comme à l'animal) même quand c'est complexe, à condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires mais réduites qu'il sera nécessaire et de renforcer positivement chaque acquisition par récompense que par sanction. Les erreurs des apprenants sont des accidents révélateurs de sous-objectifs mal ou insuffisamment décomposés.

Ce modèle permet certes d'éviter les erreurs puisque toute la programmation didactique en « petites démarches » est conçue pour les contourner mais c'est au prix d'un parcours étroitement guidé et pré-jalonné. Le problème, c'est que les tâches découpées cachent la vision d'ensemble. L'apprenant peut réussir chacune des étapes du chemin balisé mais être incapable, par manque de vision d'ensemble, de parcourir ce même chemin en l'absence de balises.

D'autre part les conceptions initiales n'étant pas prises en compte, elles sont susceptibles de ressurgir lorsque l'apprenant se trouvera devant un problème plus complexe.

M. Minder écrit à propos de la procédure basée sur le conditionnement opérant :

*« Cela représente une économie considérable d'énergie psychique pour l'éducateur d'abord. Pour le groupe aussi, car elle permet d'éviter un long tâtonnement, des erreurs, des recherches inutiles (...) elle permet d'apprendre quelque chose ; mais elle ne permet pas d'apprendre à apprendre. Une fois de plus le principe d'économie et le principe de la qualité d'initiation apparaissent comme incompatibles ».*³

¹ M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 6^e édition : 1991, p234.

² Idem.

³ Ibid., p236.

I-2-2) Le statut positif

Selon le modèle constructiviste, l'erreur acquiert un statut positif. Ce modèle repose sur les trois supposés suivants :

- C'est en agissant (en résolvant des problèmes) que l'on apprend.
- Quelque soit son âge, l'esprit n'est jamais table vierge, rase ou cire sans empreintes. Les représentations initiales s'érigent souvent en *obstacles* aux nouvelles connaissances.
- La connaissance ne s'acquiert pas par un simple empilement, selon Odile et Jean Veslin « *les connaissances ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique, s'empilent et s'accumulent* »¹. Elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

Selon ce modèle, pour accéder à un état de connaissance supérieur, l'apprenant doit remettre en cause et réorganiser ses conceptions initiales, en y intégrant les nouvelles données.

*« Dans ce cadre ce qu'il y a dans la tête de l'apprenant avant l'apprentissage n'est pas considéré comme une partie des caractéristiques de l'expert, mais comme des représentations, des modèles spontanés formant un système cohérent, fonctionnant avec une logique propre, différente du système de concepts, de modèles scientifiques de l'expert »*².

L'enseignant placera donc l'apprenant dans une situation propre à lui créer un *conflit cognitif*, provoqué par contradiction entre son anticipation (basée sur la conception initiale) et une réalité observée. Il cherche à déclencher les transformations des conceptions de l'apprenant, ce dernier est placé d'entrée devant des tâches complexes, dans des situations de résolutions de problèmes. On s'intéresse aux stratégies qu'il met en œuvre en utilisant ses conceptions, ses modèles spontanés.

Le rôle de l'enseignant est complexe ; il doit d'abord repérer les *obstacles* récurrents, et cela se fait grâce aux erreurs des apprenants qui révèlent les conceptions inadéquates. Selon J. P. Astolfi :

¹ ODILE et J. VESLIN, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette livre, Paris, 1992, p52.

² Idem, pp 55-56.

« Les obstacles consistent en ce que nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà, quand l'apprentissage consiste en s'en construire à mieux adaptés à la situation, c'est pourquoi on peut évoquer à leur sujet la célèbre « parabole du réverbère » d'Abraham Kaplan. Un ivrogne a perdu sa clé et la cherche, de nuit, sous un réverbère. Un passant complaisant lui demande s'il est certain de l'avoir perdue là. « Non, répond avec force l'ivrogne, mais c'est le seul endroit où il fait clair ». De façon analogue, les obstacles ne sont-ils pas les produits de penser et d'agir là où nous trouvons qu'il fait le plus clair ? ».¹

L'erreur apparaît dans ces conditions comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'apprenant un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations antérieures et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du nouveau.

Selon J. P. Astolfi, *« L'erreur retrouve ici son étymologie latine d'« errer ça et là »*. L'apprenant prend un chemin vague parce qu'il est incertain du succès. En l'absence du savoir, il risque de suivre la mauvaise voie, mais si l'enseignant lui montre le bon chemin, il peut bien, grâce à lui, éviter cette errance temporaire.

L'erreur a ainsi, à voir avec « le voyage », il s'agit d'un voyage libre avec ce que cela comporte de dépaysement et de risque et non d'un simple trajet balisé. Ainsi, l'apprenant confronté à une situation-problème qui n'impose pas simplement la réponse, mais requiert plutôt qu'il la trouve par sa propre activité, cela lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable.

Face à un problème (situation implicite), l'apprenant a peur de prendre le chemin vers la vérité, il s'agrippe à son idée comme à une branche qu'il ne voulait pas lâcher. L'enseignant lui présente un détail « insignifiant », qu'il n'accepte pas au début mais qu'il n'oublie plus. Puis à la fin, il accepte la nouvelle conception à l'aide de l'enseignant toujours. Sa pensée se dénoue, *« abandonne les vieilles représentations sur lesquelles elle était fixée, elle se détend et agrège quelques parcelles de nouveauté, surpris que la chose, à tout prendre, ne soit pas plus difficile ».*²

¹J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p20.

² MEIRIEU et DEVELAY, 1992, in J. P. ASTOLFI, 2004, p 21.

Cette citation nous laisse découvrir la réalité de l'erreur. Cette dernière, une fois comprise, perd sa lourdeur ; elle s'avère un peu dérisoire, et cette réalité change en nous la façon de voir l'acte d'apprendre. L'apprentissage n'est pas automatisé ; Certains apprenants donnent souvent des réponses justes et saisissent la règle didactique « des pièges », mais parfois il rechutent devant des exercices similaires parce qu'ils connaissent la règle mais ils ne la maîtrisent pas parfaitement, ils peuvent formuler une connaissance et ils savent la présenter mais ils ne sont pas capables de la mettre en œuvre dans la pratique.

« Le learning (l'apprentissage), écrit, A. Clause, est obtenu par une certaine forme d'activité dans laquelle l'organisme se dirige vers un but, conscient ou non, essaie de sortir d'une situation, d'un problème. En outre, ce résultat modifie l'organisme, la situation psychologique de l'individu ; celui-ci est autre que ce qu'il était avant l'expérience »¹

Alors, avec le modèle constructiviste qui est en fort développement ces jours-ci, le statut de l'erreur change radicalement de celui qui est négatif à un autre qui est positif. Avec ce modèle on ne cherche plus à éviter l'erreur. Gardant toujours le même objectif, qui est l'amélioration de la production chez l'apprenant, qu'il devient capable d'effectuer des réponses sans erreur, ces dernières peuvent apparaître, on les suscite même pour les mieux traiter parce que ces erreurs-là nous révèlent les difficultés qui empêchent les apprenants d'aboutir à la vérité. L'erreur devient un détecteur d'obstacles qu'on doit analyser et enlever de ses racines pour éclaircir le chemin du processus intellectuel en jeu « au lieu d'une fixation (un peu névrotique) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer « la logique de l'erreur » et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. »².

La production erronée de l'apprenant peut être le résultat de son ignorance certes, mais elle peut contenir un sens que l'enseignant doit découvrir et comprendre par la suite, les opérations intellectuelles dont elles sont la trace. J. P. Astolfi écrit à ce propos :

¹M. MINDER, *Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 6^e édition : 1991, p175.

²J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p17.

*«Si je pars de ce principe-là, je cesse de pousser la réflexion au-delà.
Et du coup si du sens s'y trouvait caché, je m'interdis de pouvoir y accéder.
Un processus de fermeture symbolique se met en route, qui offre réponse
toute prête au lieu de poursuivre l'investigation »¹.*

Partis de la faute comme un « raté » de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours quand on essaie de résoudre des problèmes.

I-3) L'erreur qui cache un progrès

Selon J. P. Astolfi, on peut même avancer plus loin pour dire que l'erreur cache en réalité un *progrès* en cours d'obtention, et cela est très évident en cours de langue, où les enseignants sont souvent frappés par le fait qu'un bon apprenant soit l'auteur d'une erreur qu'il ne commettait pas auparavant. Il peut certes s'agir d'une sottise ou de fatigue, mais il arrive que ce ne soit là que fausse régression. Pour ne pas heurter à l'erreur l'apprenant incline naturellement, un moment, à l'usage d'une syntaxe bien maîtrisée sans prendre le risque de s'aventurer au-delà. Et quand il se sent mieux armé, il tente l'usage de nouvelles structures pour élargir le champ de la syntaxe dominée. Il y a fort à parier que n'ayant pas encore intégré subtilité et cas particuliers, il se méprend dans la construction de telle ou telle phrase, et cela c'est un signe de progrès.

I-4) L'erreur créatrice

L'erreur peut aussi être le signe de la création ; pour atteindre un but (résoudre un problème), il est nécessaire de faire des essais en utilisant notre savoir pour comprendre et acquérir ce qu'on ignore mais dans des limites. L'apprenant risque de commettre des erreurs parce qu'il ne connaît pas avec précision les lignes de la validité de la règle ou de la loi, il ne sait pas sérier les cas particuliers ou les exceptions parce que l'apprentissage n'est pas automatisé. Les erreurs peuvent parvenir du risque que prend l'apprenant pour tester une règle dans un autre champ sachant bien qu'il y a des limites pour chaque règle, c'est ce qu'on appelle l'activité de *transfert*, cette dernière est très nécessaire dans l'apprentissage puisque l'apprenant doit être capable d'expérimenter de façon personnelle les outils qu'il maîtrise dans des situations qu'il rencontre. Dans ces

¹ J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p17.

conditions, bien des erreurs commises en situation didactique doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des apprenants, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore assimilée. L'enseignant doit avoir à ce moment, un haut niveau de compétences pour gérer la situation afin d'aider l'apprenant à accéder à la vérité.

Si, par exemple, un apprenant cherche le participe passé du verbe « découvrir », il le trouve par l'activité du transfert. « Si aimer donne : aimé, si Pendre donne pendu, si finir donne fini. Cela veut dire que les verbes sont divisés en trois groupes : en – er, en – re, en –ir. Et pour trouver le participe passé on ajoute :-é, -u, -i. Par conséquent, découvrir donnera « J'AI DECOUVRI ! » ». L'enseignant qui fait son « devoir de correction » ne doit pas le punir parce qu'il a donné une réponse incorrecte, mais il doit plutôt voir la démarche que l'apprenant a adopté pour donner cette réponse.

Résumant ce qui précède, le tableau suivant regroupe les statuts divers que peut prendre l'erreur selon les modèles pédagogiques que nous avons explorés.

Statut de l'erreur	Statut négatif		Statut positif
	La faute	La bogue	L'obstacle
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'apprenant (il doit l'éviter)	Responsabilité de l'enseignant (défaut dans la planification)	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

I-5) L'apprentissage par essais et erreurs

Le constructivisme (Piaget) et le socioconstructivisme (Vygotski), sont des procédures qui placent l'apprenant au centre des apprentissages. L'apprenant va devoir « construire » ses savoirs individuels en « reconstruisant » le savoir social. La méthode constructiviste, appelée aussi pédagogie par la découverte ou enseignement inductif vise donc à faire découvrir les objets du savoir par l'apprenant. Cette démarche permet, non seulement, l'acquisition des compétences définies par l'objectif mais aussi une culture des stratégies cognitives de l'apprenant. C'est le vecteur de la philosophie de l' « apprendre à apprendre ».

Le constructivisme développe la démarche par essais et erreurs qui correspond à une procédure longue et complète, elle comporte une phase de recherche et une phase de découverte, cette dernière est traduite par l'émission de la réponse-performance.

L'apprenant, devant une situation-problème, fait appel au maximum de compréhension. Il essaie de donner un sens avec le savoir qu'il acquiert et « *cherche à inventer des ajustements originaux, à faire sens avec des rapprochements inattendus ou qui s'imposaient* ». ¹

Il constitue des hypothèses au fur et à mesure de la correction des erreurs. Et le nombre de moyens possibles d'atteindre le but se réduit, jusqu'à ce que le problème soit résolu. Selon, M. Minder

« L'hypothèse assurera une « stabilisation » affective temporaire, et permettra ainsi l'activation des démarches de restructuration cognitive ». ²

L'apparition de l'hypothèse est souvent le fruit d'une élaboration interne :

« -Le problème doit être abondamment exploré, il faut s'en saturer, le tourner et le retourner dans l'esprit, l'envisager sous un maximum de faces et d'éclairages différents. De la sorte que, on a plus de chances d'en découvrir un aspect évocateur qui rappelle du déjà connu, ou qui rappelle une voie de recherche antérieurement empruntée lors de la résolution d'un problème analogue.

¹ J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, p192

² M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 08^e édition : 1999, p 192.

-L'esprit, pénétré des données du problème, doit être disponible dans le plus grand nombre possible de directions, sans rigidité ni stéréotypie.

-Le problème étant ainsi « ouvert » et le champ mental alerté, il y a généralement intérêt à laisser la situation quelque peu « en repos », car l'hypothèse ingénieuse naît plus facilement dans un contexte dépourvu de toute tension excessive »¹

I-5-1) L'élaboration des hypothèses

Selon M. Minder, l'hypothèse n'est pas un point de vue personnel qu'il faut défendre et étayer par tous les moyens, ce n'est qu'un schéma explicatif temporaire. C'est une nouvelle image « de l'essai ». C'est dire qu'on aura tout intérêt à lui garder un maximum de souplesse, ce qui permettra de le renoncer ou de l'adapter.

Cette élaboration d'hypothèses se fait le mieux à l'aide des tentatives de restructuration de la situation problématique de départ : il faut comparer les diverses données que l'on possède, les distinguer, les rapprocher, les opposer, les contraster, en essayant de trouver les rapports réciproques qu'elles entretiennent entre elles.

Les apprenants, quand ils adoptent la démarche par essais et erreurs, doivent se libérer de la contrainte de l'autocensure, qui est une conséquence du contrat didactique traditionnel de l'école. L'enseignant doit noter les hypothèses au tableau sans aucune censure préalable et dans l'ordre de leur émission, tout en veillant à ce que la « bonne » hypothèse n'y figure pas en premier lieu. Si la bonne hypothèse n'est à aucun moment émise, l'enseignant pourra l'introduire en même temps que deux autres hypothèses fausses. L'enseignant reçoit les hypothèses avec indifférence, sans laisser apparaître aucune réaction, même non verbale. La chose n'est pas toujours aisée à respecter, tant les hypothèses sont parfois bizarres.

Selon Osterrieth (1995) :

« L'enfant est encore plus enclin que l'adulte à accepter immédiatement pour valable toute idée qui lui vient à l'esprit. Il est donc utile et nécessaire de l'entraîner à contrôler les hypothèses qu'il formule parfois avec tant d'ardeur. Les conclusions auxquelles ses hypothèses le conduisent, répondent-elles bien à la question posée au départ ? Sont-elles

¹ M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 08^e édition : 1999, p 194.

plausibles ? Concordent-elles avec d'autres faits ou d'autres principes bien connus par ailleurs ? Existe-il des faits qui permettent de mettre ces conclusions en doute ? »¹

Selon Davis (1973), lorsque les apprenants croient avoir découvert la solution, l'enseignant propose soit un contre-exemple, soit une activité où la « solution » ne fonctionne pas parce que généralement les apprenants tombent par hasard sur des cas particuliers où la fausse règle fonctionne.

Pour l'évaluation des hypothèses, chaque apprenant, en toute liberté, « réagit » à l'hypothèse proposée. On commence par éliminer les hypothèses les plus grossières et s'orienter par fois vers d'autres propositions.

Enfin, l'hypothèse de l'apprenant peut se voir confirmée ou, au contraire, infirmée. Dans ce dernier cas le rôle de l'enseignant consiste à aider l'apprenant à assumer sa déception, et l'encourager à établir de nouvelles hypothèses qui tiennent compte à la fois d'un réexamen de la situation de départ et de l'expérience acquise au cours des premiers essais de solution. L'hypothèse peut, enfin, s'avérer convaincante, et, à ce moment, on parlera de « structure-solution ».

L'enseignant doit laisser l'apprenant émettre la solution pour assurer la réadaptation et l'apprentissage. Les représentations initiales seront restructurées en conceptions nouvelles mieux adaptées, la notion-noyau sera acquise, de même que seront améliorées les compétences et capacités qui la sous-tendaient.

I-5-2) Le rôle de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant s'articule sur le plan du contenu et sur celui de la méthodologie. Sur le premier plan, la tâche de l'enseignant est discrète, il n'impose pas le savoir parce qu'il n'y a pas d'apprentissage par la méthode de la découverte si l'apprenant n'a pas droit à l'erreur, mais la chose n'est pas toujours facile parce que c'est le caractère de l'enseignant traditionnel.

« Sans exclure la transmission de connaissances qui fait aussi partie de notre tâche, soyons d'abord soucieux d'aider la croissance personnelle des jeunes ; sans renoncer à l'aide spécifique que nous devons leur apporter

¹ OSTERRIETH, 1995, in M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 08^e édition : 1999, p 208.

*comme adulte, acceptons de cheminer avec eux et d'avancer à leur rythme ; bref cessons de vouloir toujours être celui qui donne pour accepter de recevoir ».*¹

Par contre au niveau de la méthodologie de recherche, de l'élucidation et de la synthèse de ses résultats, l'enseignant a un rôle très important, on peut le résumer dans ces points :

- Fixation des objectifs ;
- Non-imposition du savoir ;
- Organisation de l'apprentissage :
 - Enseignement d'une méthode de recherche.
 - Aménagement des contingences de solution.
- Elucidation et généralisation des résultats de la découverte.

Meirieu (1997) parle à ce propos d'une double exigence pour l'enseignant :

*« Annoncer ses objectifs, présenter le savoir avec la conviction de celui qui sait et veut emporter l'adhésion, mais se projeter aussi sur les bancs de sa classe, se faire apprenant de son propre savoir pour comprendre les tâtonnements et les erreurs de celui qui ne sait pas encore »*².

L'enseignant doit éviter de parcourir la classe avec le sourire de « celui qui sait » et de se laisser aller à la valorisation puérile des « allons, c'est pourtant facile, etc. », parce que si les apprenants commettent des erreurs ou ne comprennent pas quelque chose c'est que réellement il y a des causes et c'est à l'enseignant de les découvrir.

L'enseignant a pour mission le contrôle de la situation psychologique, « *Ni patron omniprésent, ni spectateur sans influence, il est à la fois le libérateur des puissances contenues dans l'enfant et l'organisateur des activités individuelles et collectives* »³, la vérification des conditions matérielles du fonctionnement (nombre d'apprenant, disposition spatiale, horaire) et l'aménagement des « contingences de solution »⁴ tout en intervenant selon le problème étudié, par exemple : si les apprenants sont perdus dans la

¹ ARTAUD, 1974, in M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, 08^e édition, Paris, 1999, p212.

² MEIRIEU, 1997 in MINDER : 1999, p211.

³ Delaubert, 1973, in MINDER : 1999, p212.

⁴ On entend par l'expression « contingences de solution » l'ensemble des données, instruments, références et aménagements divers du milieu dont les élèves pourront user ou bénéficier durant leur apprentissage. On peut y inclure aussi le degré et le type d'intervention du maître. (M. Minder : 1999).

recherche de la solution, c'est à l'enseignant de leur proposer un point de vue et de les aider à ne pas trop s'en écarter.

Mais voilà quelques difficultés qui entravent l'enseignant dans son travail :

- Les groupes sont souvent nombreux, les travaux très diversifiés d'où des difficultés pour préparer les aides et le matériel ;
- Les échanges, les discussions se font surtout entre enseignant-apprenants ;
- Les mises en commun sont difficiles à vivre : pas d'écoute mutuelle, pas d'intérêt pour les travaux des autres.

En conclusion, l'apprentissage par essais et erreurs nécessite l'intervention de l'enseignant mais d'une autre façon. Il doit assurer un guidage discret des techniques d'apprentissage, il doit reformuler, questionner, encourager, synthétiser, renvoyer, etc. Il ne laisse pas l'apprenant faire n'importe quoi, mais il l'oriente doucement vers la solution.

Autrement dit, l'apprentissage par essais et erreurs nécessite la présence d'un enseignant conscient des intérêts propres aux apprenants et capable de créer des situations propres à solliciter l'intérêt et la réflexion, un enseignant qui sait regarder, écouter, anticiper, c'est-à-dire voir ce qui n'est pas forcément visible, entendre ce qui n'est pas dit mais sous-entendu.

Il doit aussi savoir établir le contact, poser la question qui permet de faire prendre conscience, de faire formuler, d'instaurer le dialogue ou de faire naître échanges et communication entre les divers membres de la communauté. Il doit établir un climat de confiance dans lequel tous se sentent à égalité, autorisés à prendre la parole, à faire leurs propres expériences et à exposer leurs propres interrogations.

Pour amener les apprenants à réfléchir il faut se placer soi-même en état de recherche et de réflexion, essayer de toujours mieux comprendre ce qui se passe dans leur esprit et adapter son action.

I-5-3) Travail de groupe et conflit cognitif

Le rôle de la psychologie sociale du développement cognitif consiste entre autres à « *spécifier les différentes formes d'interactions sociales qui permettent à un individu*

de se développer et de participer à des interactions sociales plus complexes menant à nouveaux progrès ».¹

L'interaction sociale peut être structurante et génératrice. Lors d'une activité les partenaires aboutissent, grâce à une co-élaboration, à la construction de nouvelles connaissances. Cette construction nécessite en général qu'ils s'engagent dans des conflits socio-cognitifs, au cours desquels ils confrontent des réponses socialement hétérogènes, significativement différentes ou complémentaires, ou logiquement incompatibles. Les conflits naissent à partir de diverses conditions :

- Emergence de significations variées ;
- Différence de focalisation, de mises en perspectives ;
- Hétérogénéité des connaissances, des niveaux cognitifs.

Les conflits sociocognitifs sont source de progrès car ils amènent les partenaires à prendre conscience de l'existence de réponses différentes de la leur, ou à prendre en compte des informations, des significations qu'ils n'avaient pas prélevées au départ de l'activité, les apprenants apprennent, dans ce cas autant par l'erreur corrigée, que par la réussite.

Le développement cognitif des individus dépend donc de la transmission sociale des modes de pensée, des échanges et des conflits issus de l'interaction sociale.

De même, transmission sociale des connaissances et interactions conflictuelles sont à la base des apprentissages dans une classe. L'instauration de ces interactions entre apprenants amène ces derniers à coopérer pour réaliser une performance collective, peut également déboucher sur des progrès individuels ultérieurs.

Le psychologue Vygotski insiste sur le rôle des intervenants, de l'aide : en collaboration sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'apprenant peut toujours faire plus et résoudre les problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. Pour lui, la situation d'aide personnelle est indispensable pour le développement de la pensée.

Un apprentissage par essais et erreurs s'effectue souvent au sein d'une structure composée de petits groupes. Les apprenants échangent leurs avis, idées, suggestions. L'enseignant doit être attentif aux conditions de la communication entre les groupes où se pose souvent un problème de non-écoute réciproque.

¹ G. MUGNY, 1985, in A. DESCAVES, *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette, Paris, 1992, p100.

C'est ici que commence réellement l'autonomie, quand les membres de chaque sous-groupe ont une fonction spécifique à organiser et à réaliser sans le contrôle direct et systématique de l'enseignant. Celui-ci passera de temps en temps d'un sous-groupe à l'autre pour vérifier le bon déroulement de l'activité (un projet, un exercice, un jeu). Pour conclure, lors de la même leçon ou d'une suivante, l'activité fera l'objet d'un rapport oral ou écrit confié à un membre du groupe à l'intention de l'enseignant et/ou de l'ensemble de la classe. A un stade plus avancé, les sous-groupes peuvent être appelés à coopérer dans le cadre d'un projet plus important que l'on aura d'abord divisé en différentes opérations. Il est également souhaitable de changer fréquemment la constitution des groupes.

Parmi les objections que cette structure de travail à la mode peut susciter est la spécialisation spontanée des membres du groupe : « celui qui découvre » et « celui qui tout simplement regarde ».

Selon Keislar et Shulman

« Si les questions abordées sont discutées en groupe, ce sont les élèves les plus compétents de la classe qui ont des chances de faire toutes les découvertes. On a fait remarquer que, dans une telle situation, l'activité de chacun des élèves de la classe se trouve renforcée par la compétition, le besoin d'une approbation sociale, etc. On peut se demander, dans ce cas, ce qu'apprennent les nombreux élèves qui ne participent pas activement à la classe, mais qui écoutent simplement ceux qui font les découvertes. Leur apprentissage est-il absolument identique à celui d'élèves à qui la même question a été enseignée par la méthode didactique ? ces élèves tirent-ils un avantage supplémentaire du fait qu'ils ont participé, par personne interposée, à une expérience d'apprentissage par induction ? »¹

Enfin la situation de petits groupes permet l'émergence de performances et de méthodes contradictoires au sein d'un même groupe, ou entre groupes différents. Les « conflits cognitifs » garantissent la réalisation de confrontations intellectuelles et « amorce la déstabilisation des représentations, prélude au choix d'hypothèses conceptuelles neuves »².

¹ KEISLAR et SHULMAN (1973), in M. MINDER, *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 08 édition : 1999, p 206.

² M. MINDER 1999, p 206.

Meirieu et Grangeat (1997) confirment l'importance pédagogique du conflit cognitif :

« Le conflit de communication engendré par une contradiction de centration née dans un échange entre pairs est un facteur important pour le progrès des élèves. Il provoque un travail de prise de conscience du sujet sur centration et donc sur ses conceptions et modes de pensée, et l'oblige de rechercher une autre solution voire à modifier son cadre conceptuel, pour dépasser le conflit ».¹

Il apparaît finalement que depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des apprenants. Sans chercher à nier qu'existent évidemment des erreurs liées à l'inattention, ou au manque d'intérêt et de travail de certains apprenants, nous avons essayé de montrer qu'en concevant différemment l'erreur, il est possible de renouveler la compréhension de ce qui se passe dans la classe pour rendre plus efficace l'enseignement.

La place de l'erreur comme témoin d'un savoir en construction est riche et constructive. L'erreur est parlante. Entre celui qui a écrit "ils chante" et celui qui a écrit "ils chantes", si aucune des deux réponses n'est valide, la deuxième témoigne d'un savoir en construction plus avancé. L'apprenant doit comprendre que "la bonne réponse" n'est pas le fruit du hasard même si parfois quelques automatismes peuvent aider à éviter l'erreur... Ces automatismes doivent cependant pouvoir être explicités. Il ne suffit pas de copier un mot pour s'en souvenir.

¹ MEIRIEU et GRANGEAT, 1997 in M. MINDER : 1999, p 206.

CHAPITRE II
UNE TYPOLOGIE DES ERREURS
DES APPRENANTS

Après avoir évoqué l'erreur d'une façon générale, il est nécessaire maintenant de l'examiner d'une manière plus détaillée et en décrire différentes modalités qui, toutes, renseignent sur ce qui se joue sur le plan cognitif, et aussi social, lorsqu'on apprend. Nous rappellerons ainsi que toute personne qui entre dans le " processus apprendre " est inévitablement soumise à l'un ou l'autre des types d'erreurs que nous allons maintenant décrire. Nous présenterons aussi, pour chaque type, le mode d'intervention didactique qui paraît le mieux adéquat à son dépassement.

II-1) Les erreurs liées à la maîtrise du français

Ces erreurs relèvent de l'exactitude de la syntaxe et de la richesse du vocabulaire. Elles nécessitent d'aider l'apprenant à reformuler sa réponse, à l'explicitier.

II-2) La direction insolite du questionnement

Quand les apprenants questionnent, ils attendent toujours des réponses concises et instantanées à leurs questions. L'enseignant, par son expérience, donne des réponses courtes mais il a aussi conscience que la demande de l'apprenant ne saurait être satisfaite sous la forme attendue. S'il n'avance pas même assez brièvement quelques clés de compréhension, il sait que la même question se reposera à la prochaine occasion. Quant à l'apprenant, ne peut pas donner des réponses brèves aux questions de l'enseignant ; selon J. P. Astolfi :

« Quant au novice, comment pourrait-il avoir idée de l'étendue de ce qu'il ignore et de ce que suppose la connaissance ? Au point où il en est, il s'imagine une réponse factuelle possible et suffisante, et s'il envisage un approfondissement c'est pour plus tard. Le plus souvent, il a un problème pratique à résoudre et il ne veut surtout pas s'embarquer dans le détour d'une théorie. L'expert sait pour sa part qu'il n'en est rien (mais comment le faire partager ?), et qu'une compréhension minimale passe par certaines choses qu'il doit expliquer. On a dit que la didactique scolaire fonctionne à rebours, de telle sorte que, d'une certaine façon, toute question est une forme de violence symbolique. »¹

Les apprenants ne peuvent pas distinguer les moments où l'on attend d'eux une réponse brève, et pour ce fait, ils reproduisent presque à l'identique l'information

¹ J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, P 60.

donnée et l'enseignant est conscient de ce problème et au lieu de les aider, il utilise des phrases qui les bloque comme ; « Je ne t'en demandais pas tant ! », « Ce serait trop facile de se contenter de recopier la leçon ! ». Les apprenants sont fréquemment surpris par la correction et ils s'exclament bruyamment : « Mais je le savais ». Bref, Les questions sont toujours plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend que pour celui qui les écoute en se demandant ce qu'il faut répondre.

En plus de cela, bien souvent la forme des questions se révèle énigmatique, et plus précisément, la forme des énoncés d'exercices ou de problèmes. Quelle tâche précise accompagne la résolution de questions repérées par les verbes d'action : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure, ... ? En détail, ils doivent être capables de distinguer dans l'exercice ce qui relève des données à prendre en compte, et ce qui constitue véritablement la question à la quelle il faut répondre.

Par ailleurs, le fait que les mots de la langue courante sont utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline oblige l'apprenant à opérer en permanence leur contextualisation. Il doit à chaque fois effectuer le « cadrage » nécessaire pour comprendre leur emploi.

Les exemples des emplois disciplinaires singuliers des mots du sens commun sont nombreux, on cite par exemple :

En français : accord, agent, antécédent, base, complément, défini et indéfini, direct et indirect, expansion, fonction, forme, indicatif, mode, nombre, proposition, possessif, réfléchi, relative, voix, expression...

Qu'est ce qu'il y a de commun entre une *fonction digestive*, une *fonction affine* et une *fonction grammaticale* ? Entre une *expression algébrique*, l'*expression* d'un gène et une *expression familière* ? Entre l'*expansion* du groupe nominal et celle des Trois Glorieuses ? Entre un pronom *réfléchi*, un rayon *réfléchi* et un élève *réfléchi*, etc.

De tels écarts dans les applications disciplinaires des mots sont normaux et même légitimes mais, cela est également source de problèmes pour les apprenants parce qu'ils ne comprennent pas les énoncés et ils se trouvent obligés de relire trois fois de nombreuses questions, moins pour les comprendre que pour les « cadrer » correctement.

Pour rendre les choses plus compliquées encore, les questions auxquelles il faut répondre n'ont pas toujours la forme interrogative et réciproquement, les éléments interrogatifs d'un énoncé peuvent n'être que la conséquence d'un souci d'entrée en matière plus motivante. La question exacte, celle à laquelle il faudra répondre, se trouve alors plus loin sous une forme plus neutre. Et puis il arrive qu'il y ait deux questions

successives, sans que les apprenants sachent s'il s'agit d'une simple reformulation ou s'il faut leur consacrer deux développements séparés. Pour permettre aux apprenants de mieux dépasser de telles difficultés. Jean- Michel Zakhartchouk propose :

- *d'analyser quelques « pièges » pour en dégager le bon usage;*
- *d'examiner les rapports entre les exercices et la leçon qui précède ;*
- *de multiplier les consignes possibles à partir d'un même support ;*
- *d'analyser ce dont on a besoin (matériellement et conceptuellement) pour réussir un exercice ;*
- *de distinguer ce qui dans l'énoncé est vraiment utile et essentiel ;*
- *d'analyser, de critiquer et de reformuler des consignes ;*
- *de traduire des consignes injonctives sous forme d'un texte narratif ;*
- *d'établir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses ;*
- *de choisir la « bonne question » ou de rédiger les consignes correspondant à une réponse donnée ;*
- *d'analyser un ensemble de réponses à partir de la question posée ;*
- *etc.*

On peut aussi inverser les habitudes scolaires et proposer une réponse en demandant de retrouver quelle pouvait être la question... Tout ceci peut être fait à l'occasion des activités disciplinaires mais aussi dans le cadre d'une aide méthodologique ou d'ateliers individualisés. Les deux peuvent utilement se compléter. »¹

Ces points constituent les fondements de l'évaluation formatrice², qui consiste à intégrer les pratiques de l'évaluation au processus même d'apprentissage, afin que l'apprenant soit en mesure de dégager :

« - d'une part les étapes qu'il ne doit pas oublier dans l'avancement de son travail(critères de réalisation), ce qui lui permet de mieux

¹ ZAKHARTCHOUK, 1990 in J. P. ASTOLFI, *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, pp63-64.

² Le mot *formatrice* a été proposé dans le cadre d'une recherche conduite à l'université de Provence par J. J. Bonniol et G. Nunziati ; cette recherche relevait d'abord de l'évaluation formative (concept introduit en 1967), et le terme *formatrice* désigna un prolongement de celle-ci : l'autoévaluation de l'élève y devient l'élément central ; à son rôle habituel le maître ajoute l'installation dans le dispositif pédagogique des conditions de cette autoévaluation ; un travail spécifique vise à favoriser chez l'apprenant une représentation plus correcte du but à atteindre, une planification plus adéquate de son action, et une appropriation progressive des critères d'évaluation de l'enseignant. (Odile et Jean Veslin 1992, p.133)

planifier la tâche et de ne rien oublier d'essentiel grâce à un répertoire des actions ;

- d'autre part les caractéristiques attendues du produit qu'il rédige (critères de réussite), ce qui lui est utile pour une vérification mentale avant de remettre son travail grâce à une liste d'indicateurs à autocontrôler. »¹

II-3) Le contrat didactique

Selon Yves Chevallard, l'apprenant « raisonne sous influence », par le jeu du contrat didactique, qui signifie, ces habitudes spécifiques de l'enseignant attendus par l'apprenant et les comportements de l'apprenant attendus par l'enseignant. L'apprenant sait « *qu'il est attendu et, si le contrat didactique fonctionne bien, il sait où on l'attend* ». La classe fonctionne à l'image d'une société coutumière suivant un code de conduite auquel il est difficile de commettre des erreurs. L'enseignant exploite les seules bonnes réponses (celles qu'il a incitées), qui lui permettent de suivre sa progression au prix d'un évitement des apprentissages. Les apprenants qui tentent de s'adapter dans l'expectative, hésitent souvent entre répondre à la question posée ou répondre à l'enseignant qui la pose! Le problème de ce fonctionnement didactique coutumier, c'est que la classe fonctionne sur une mécanique, souvent efficace et bien huilée, qui permet d'aboutir aux bonnes réponses. Selon J. P. Astolfi, on peut formaliser de la façon suivante, les « sept règles coutumières » pour résoudre un problème. Grâce à l'usage de celles-ci il est possible de s'en sortir, même sans bien comprendre le sens et l'enjeu du problème :

«1. Le problème n'a rien à avoir avec la vie quotidienne, malgré un « habillage » qui l'y apparente (problèmes de bornage de champs, de pièces de tissu...ou de robinets qui fuient !).

2. Il faut savoir que le problème possède une solution et une seule ...et que le maître, lui, la connaît.

3. Sa résolution consiste à extraire les données réparties dans les phrases de l'énoncé : elles ont une forme numérique et non littérale, toutes sont nécessaires, aucune n'est superflue.

¹ G. NUNZIATI, 1990, in J. P. ASTOLFI, *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p64.

4. Une fois les données extraites, reste à trouver la « bonne » opération et à l'effectuer sans erreur.

5. Il faut lire et relire minutieusement l'énoncé, pour décoder le sens des « petite mots », décisifs mais un peu traîtres, qui changent tout.

6. Si la réponse ne « tombe » pas sur un nombre simple (éventuellement après des aléas plus compliqués), c'est probablement qu'on est trompé.

7. Reste à vérifier le caractère plausible de la réponse, avant de se risquer à la proposer oralement ou à la rédiger au propre. C'est seulement là que le problème se raccorde à la vie pratique. »¹

Si les habitudes scolaires conduisent ainsi à des résolutions coutumières, elles produisent également des constructions, certes erronées, mais pourtant assez cohérentes. Les didacticiens de l'orthographe décrivent certaines règles coutumières comme résultant de l'ignorance des lignes d'emploi de certaines règles valides. Par exemple :

-Quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif :

« Les hommes avaient marcher ».

-Après le sujet, vient immédiatement un verbe :

« Les hommes épuisaient ».

-Quand il y a deux verbes consécutifs, le premier est un auxiliaire et le second est un participe passé :

« Les hommes allaient marché ».

-Un participe passé (notion largement incomprise), c'est un verbe, donc je le conjugue :

« Les hommes allaient marchaient ».

-Un participe passé, c'est un verbe-bis :

« Épuisaient, les hommes marchaient »

Pour orthographier : Il partit désespérer (?). On peut dire : il partit courir, donc :

« Il partit désespérer ».

¹J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, pp 66-67.

Enfin ce type d'erreur nécessite de favoriser les activités individualisées ou coopératives et d'introduire des problèmes à plusieurs solutions

II-4) Les conceptions alternatives

Les apprenants arrivent très fréquemment en classe avec, déjà en tête, leurs propres représentations des notions qui vont leur être enseignées. Les conceptions des apprenants, ces idées sous-jacentes, inconscientes, à l'origine de ce qu'ils pensent, disent, écrivent et dessinent, cohabitent avec les savoirs scolaires qui restent souvent des acquis superficiels. Par exemple : En lecture littéraire : l'énonciation du texte littéraire : « auteur » pour « narrateur ». Loin d'être des erreurs simples les conceptions renvoient aux obstacles sous-jacents. Tant que ces obstacles ne sont pas " déconstruits ", elles perdurent en dépit d'une accumulation de savoirs qui ne les entament pas.

La prise en compte des représentations est très utile parce qu'elle permet de modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des apprenants, mais il faut d'abord décider sur quel mode on va les traiter : en les ignorant sans les méconnaître ? En les évitant ou les contournant ? En les « épurant » en début de séance pour y remplacer la connaissance nouvelle ? Etc. Philippe Jonnaert a prouvé expérimentalement que l'introduction des moments d'expression et de prise en compte des représentations des apprenants au sein d'un cours programmé conduit à une efficacité didactique supérieure. Gérard et André Giordan ont proposé d'autres stratégies possibles :

- «- *Faire dessiner en exigeant des légendes les plus détaillées possibles ou, pour les petits, en écrivant de leur production ;*
- *Poser des questions sur l'explication des faits ponctuels, rencontrés quotidiennement, en demandant des réponses écrites qui peuvent être complétés par des entretiens ;*
- *Demander d'expliquer un schéma pris dans un livre ;*
- *Faire choisir et discuter des photos en rapport avec le sujet, demander d'en sélectionner une de façon projective (technique du photolangage) ;*
- *Faire discuter une autre conception ; celle d'un autre élève, d'une autre classe ... ; confronter la classe à une croyance actuelle ou ancienne, à une explication tirée de l'histoire des sciences ;*
- *Placer les élèves en situation de raisonner « par la négative » (...)* ;
- *Discuter sur des analogies, et argumenter sur leur choix (...)* ;
- *Travailler les métaphores (...)* ;

- *Provoquer une contradiction apparente, et laisser les élèves en discuter ;*
- *Faire jouer des jeux de rôles, surtout aux jeunes enfants ».*¹

.Comment faire évoluer les représentations en classe ?

Selon J.P.Astolfi il faut les entendre, les comprendre, les faire identifier, les faire comparer, les faire discuter, et enfin les suivre :

1. Les entendre par une écoute positive de ce qu'expriment les apprenants, au lieu de rester rivé au projet didactique et de sélectionner, parmi ce que disent les apprenants, que ce qui favorise la progression prévue.

Or, dans le jeu des échanges didactiques, elles correspondent justement à ce qui n'est pas attendu/entendu par l'enseignant qui les écarte tout en cherchant la bonne réponse.

2. Les comprendre en cherchant la signification de ce qui est exprimé par les apprenants, et d'abord en postulant que les erreurs portent toujours un sens qu'il faut saisir.

*« S'il est très difficile, à la vitesse réelle du déroulement didactique de comprendre la signification des représentations sous-jacentes aux productions d'élèves, une formation didactique devrait permettre aux enseignants d'anticiper sur ce qu'ils risquent de rencontrer en termes de représentations dans leur classe. Les résultats d'aujourd'hui disponibles, domaine par domaine, permettent de dresser une certaine « cartographie » des conceptions fréquentes (nous en avons cités quelques-unes) et de prendre appui sur des régularités prévisibles, même si certaines peuvent toujours nous surprendre. »*²

3. Les faire identifier, les apprenants n'ont pas conscience de leur propre système d'explication spontané. L'expression orale et, surtout l'écrit ou le dessin, ont pour fonction de stabiliser une représentation qui risquerait autrement d'être instable.

4. Les faire comparer, les apprenants n'ont pas conscience de la diversité que peut receler la classe, ils sont souvent surpris par une diversité qu'ils n'imaginent pas, dans

¹DE VECCHI & GIORDAN, 1989.in J. P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, pp73.74.

² J. P. ASTOLFI : 2004, p 75.

les idées pour expliquer un même phénomène, ils découvrent ainsi que les autres ne pensent pas comme eux, et que chacun croit, pendant très longtemps, que le seul point de vue « logique » c'est bien le sien.

5. *Les faire discuter* en provoquant dans la classe des conflits sociocognitifs. Il est important de savoir que les échanges entre apprenants et le débat d'idées sont d'importants moyens d'apprentissage.

6. *Les suivre* en contrôlant leur modification au long de l'apprentissage.

Enfin la prise en compte des représentations des apprenants et leur évolution amène à ne plus considérer les connaissances comme des « choses » supplémentaires qui s'apprennent de façon statique, s'empilent et s'accumulent, elles ne viennent pas remplir le vide de l'ignorance, ni de substituer aux erreurs de façon simple mais ce sont des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles, avec la complexité de celles-ci, elles transforment progressivement des idées et représentations préexistantes. Les moments de découverte essentiels sont souvent ceux qui permettent aux apprenants de voir les choses autrement.

L'objection la plus courante et la plus réaliste à cette stratégie est sa haute consommation de temps et le fait, aussi, qu'elle s'accommode mal du découpage horaire ; il est difficile de gérer le temps didactique face à des programmes chargés.

II-5) La diversité des opérations intellectuelles

Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les apprenants alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant. Exemples :

- Savoir lire un texte littéraire, c'est mobiliser d'autres opérations intellectuelles que la simple identification lexicale.
- « Lire » une « leçon » dans le manuel, c'est identifier le type et la fonction des textes d'accompagnement et établir des rapports pertinents entre image(s) et texte et distinguer l'essentiel et l'accessoire, face à des énoncés dotés d'une forte densité informative

Concernant l'apprentissage de la lecture. Sans oublier le pourcentage non négligeable d'apprenants qui est peu à l'aise face à la compréhension d'un texte simple ce qui est plus grave encore est la nouveauté des textes à lire dans les différentes

disciplines singulières. On se représente faussement la lecture comme un mécanisme de base qui devrait être disponible pour lire indifféremment tout texte. Or les textes explicatifs et argumentatifs sont très différents du narratif, beaucoup plus familiers aux apprenants, la densité informationnelle y est énorme et l'application de divers indices de lisibilité les situent régulièrement comme des textes difficiles ou très difficiles.

Autrement dit, il serait raisonnable de considérer la maîtrise de la lecture comme un apprentissage à poursuivre au lieu de la considérer en « tout ou rien ». Quand on poursuit la tâche, elle porte d'ailleurs ses fruits, même si on ne le perçoit pas. Les chercheurs en orthographe avaient montré que les performances orthographiques s'améliorent même si on a le sentiment de piétiner.

Le problème est que par manque de formation, les enseignants considèrent tous ces problèmes comme plus ou moins équivalents et ne sont pas sensibles aux « variables didactiques » qui les distinguent. On comprend qu'ils expliquent alors les différences de scores des apprenants par des raisons pseudo-psychologiques telles que le manque d'intérêt ou de concentration des apprenants.

En fait, ils sous-estiment gravement les différences entre les opérations impliquées, alors que c'est l'analyse précise du contenu et de ses obstacles qui fournit la meilleure clé pour comprendre ces erreurs, trop systématiques pour être aléatoires.

II-6) Les démarches refusées

Certaines productions d'apprenants sont peut-être trop rapidement jugées par l'enseignant comme des erreurs, alors qu'elles manifestent seulement la diversité des démarches suivies par les apprenants pour résoudre une question posée. Certaines propositions d'apprenants qui s'écartent de la méthode-type qui a été imaginée sont des procédures logiques même si elles sont moins élégantes, mais sont pourtant davantage pourvue de sens à leurs yeux, alors que l'enseignant, lui, s'attend à l'emploi d'une procédure canonique. Le manque de conformité de la solution est alors sanctionné, alors que les apprenants ont pu emprunter des chemins, pas nécessairement erronés, mais auxquels on n'avait pas songé. Ce sont donc, en quelque sorte, de " fausses erreurs " tout comme il existe de " fausses réussites ". Dès qu'on est sensibilisé à ce problème, on est surpris de l'extrême variété des stratégies de résolution que les apprenants mettent « spontanément » en œuvre, dès qu'on leur en laisse la possibilité et qu'on observe leur travail.

Cette diversité de stratégies est une richesse qui peut être exploitée dans la classe. Les apprenants découvrent alors avec surprise que plusieurs opérations différentes sont utilisables de façon alternative, quand ils pensent souvent qu'à chaque problème correspond " son " opération qu'il faut découvrir. Mieux vaut donc leur permettre d'exprimer collectivement leurs différentes stratégies, parvenir à les étonner par une diversité qu'ils n'imaginent pas, et proposer à toute la classe d'appliquer successivement plusieurs des idées émises. Ce qui conduit à des évolutions, mais généralement limitées parce que chaque apprenant s'intéresse à une procédure qui conduit à un progrès par rapport à la sienne, sans que le saut puisse être excessif.

Ce type de travail tourne autour de trois points essentiels :

Le premier concerne les conflits sociocognitifs qui permettent des progrès intellectuels par le jeu des interactions entre apprenants.

Le deuxième est celui de la *métacognition*. Ce sont les occasions de revenir sur un travail déjà réalisé pour le réexaminer mentalement, pour en dégager les caractéristiques.

Le troisième point est celui de la comparaison des démarches au sein de la classe. De ce point de vue, ce qui fait la force du travail en commun des apprenants sur les propositions des uns et des autres, c'est qu'elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution de l'enseignant.

II-7) La surcharge cognitive

Passant du « par coeur » au rejet des efforts de mémorisation dans les années 68, on en arrive à reconnaître le rôle primordial de la mémoire dans un apprentissage bien construit. Pendant longtemps, la mémoire conçue comme un phénomène d'entregistrement-répétition a été dévalorisée au profit de fonctions cognitives plus « nobles », comme la réflexion, la créativité et les opérations intellectuelles. Mais il apparaît plus nettement actuellement que la mémoire n'est plus un système passif et qu'elle est au cœur même de tous les apprentissages. On y distingue volontiers deux « catégories » correspondant à la mémoire de travail et à la mémoire à long terme.

La mémoire de travail a une capacité très limitée : c'est grâce à elle qu'on retient, par exemple, un chiffre ou un terme entre le temps de sa lecture sur le tableau et celui de son écriture sur le cahier. Elle est sensible aux interférences : si quelqu'un nous parle avant qu'on ait écrit le chiffre ou le terme, il est nécessaire souvent de revoir le tableau.

La mémoire à long terme est, elle, de très haute capacité, et s'il nous arrive de perdre « la mémoire », c'est généralement en raison d'un oubli véritable que d'une indisponibilité de l'information, liée aux difficultés du rappel. Il y a plusieurs conditions qui influent en effet sur l'efficacité de celui-ci : le temps de rétention, la bonne intégration de l'information nouvelle dans la structure cognitive, etc.

Parler de la mémoire à l'école évoque plutôt immédiatement celle à long terme, celle qui est en jeu quand il faut apprendre la leçon et réviser les examens. Au quotidien des activités scolaires, la mémoire de travail est au moins aussi importante.

Les enseignants se plaignent souvent de l'orthographe, qu'ils jugent moins bonne en production de textes qu'aux dictées. C'est pourtant normal parce que, pour réussir la dictée, la mémoire de travail est employée à la recherche des formes graphiques les plus justes. Alors que la production de texte est une activité à " tâches partagées ". Il faut, en parallèle, chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chacune des phrases et aussi contrôler l'orthographe. Les apprenants se trouvent placés non pas dans une situation-problème, mais devant une situation hautement problématique, ce qui les pousse à commettre des erreurs.

*« L'orthographe que l'élève emploie dans sa rédaction représente ce qu'on peut appeler son orthographe réelle : l'autre, l'orthographe relative, étant représentée par la dictée. En effet, dans cette dernière activité, l'élève concentre son attention sur l'orthographe, et il est plus ou moins guidé par son professeur. Lorsqu'il rédige sa rédaction, au contraire, l'élève ne concentre pas spécialement son attention sur l'orthographe. Dans la hiérarchie de ses préoccupations, cette discipline occupe, une place secondaire ».*¹

II-8) Le transfert entre disciplines

Ce type d'erreur, concerne le problème lancinant du transfert entre disciplines. Bien des fois, les apprenants se trouvent punis parce qu'ils n'ont pas réinvesti en une discipline ce qu'ils avaient appris en une autre. Les enseignants souhaitent pouvoir compter sur les « prérequis » établis ailleurs ! Du coup, ils se mettent en colère de voir que les apprenants « ne transfèrent pas ». Pourtant quand une sanction survient, elle n'est pas nécessairement justifiée. Le transfert est comme la motivation dans la mesure

¹ G. NIQUET, *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1991, p 84.

où l'un et l'autre ne sont souvent envisagés qu'en creux, comme des manques incompris. Ils manquent d'un cadre théorique solide auquel référer les pratiques. L'un et l'autre ne doivent pas être considérés comme des prérequis de la situation scolaire, mais c'est à l'école d'en permettre la construction.

Selon J. P. Astolfi, le transfert est le fonctionnement « naturel » de la pensée puisque les schèmes sont susceptibles de « s'habiller » de différentes façons selon les situations et les domaines rencontrés par le sujet. Or, les travaux actuels de psychologie cognitive ayant trait à la résolution de problèmes insistent sur le caractère très problématique de ce transfert, qu'au quotidien on postule souvent comme nécessaire. D'un point de vue structuraliste, le transfert est un postulat de départ, d'un point de vue fonctionnaliste il est un horizon possible.

Pour comprendre les différences notables de procédures selon les situations et les difficultés réelles d'apprentissage, les psychologues distinguent entre les traits de structure qui correspondent aux opérations logiques requises par le problème, et ses traits de surface, ceux qu'on appelle volontiers son " habillage ". Or il apparaît que l'esprit est sensible aux traits de surface et qu'il se laisse volontiers gouverner par eux, avec un fort usage de la pensée analogique. Les traits de structure communs échappent par contre à l'observation et doivent être activement construits.

L'analogie de surface joue un rôle essentiel. Mettre l'apprenant devant deux situations, dans des disciplines différentes (voire dans la même), structurellement proches ne suffit pas, le plus souvent, à provoquer chez eux la mobilisation d'outils de pensée déjà utilisés ailleurs parce qu'ils ne pensent pas à établir un lien, pas si naturel qu'il y paraît. Inversement, il leur arrive de transférer à tort un savoir, au vu des ressemblances contingentes entre situations.

Reconnaître une structure commune sous une diversité d'habillages est la clé du transfert. Or, les enseignants ont tendance à attendre des apprenants un transfert immédiat, lorsqu'une notion a été étudiée dans une autre discipline, car ils sont plus sensibles qu'eux à la ressemblance structurale. Cela nécessite pourtant un travail spécifique d'analyse et de comparaison des situations, travail qui n'est jamais évident. Ce travail est tout simplement la continuation d'apprentissage, et suppose que l'école en organise les modalités au lieu de le laisser à la charge " privée " des apprenants.

L'école ne peut pas renoncer au transfert, car elle manifeste d'abord l'exigence qu'un apprentissage produise des effets au-delà du moment et de la situation où il a été

introduit. Il est fondamentalement lié aux finalités de l'activité scolaire, en effet un enseignement qui serait seulement capable d'obtenir la reproduction à l'identique de connaissances et mécanismes, perdrait vite toute légitimité. Le transfert n'est guère possible quand l'apprenant est face à des tâches simples où il n'a qu'à appliquer. D'ailleurs on ne peut pas transférer lorsque les programmes sont cycliques, de telle sorte que l'école est vécue comme l'éternelle reprise des mêmes choses. On ne peut pas aussi transférer quand on est constamment pressé, bousculé, quand on n'a pas le temps d'essayer, de tâtonner. Enfin, le transfert implique une situation cognitive présentant un minimum de complexité.

II-9) La complexité propre au contenu

La source des erreurs peut être du côté d'une complexité propre au contenu d'enseignement, par exemple : Notions difficiles à définir sur un plan épistémologique, exemple :- Le discours indirect libre, la focalisation, les raisonnements logiques dans l'argumentation littéraire... à noter que les tâches proposées en français sont complexes en elles mêmes.

Cette complexité interne n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles ni dans les progressions disciplinaires adoptées. Elle peut avoir des répercussions du côté des catégories précédentes (charge mentale, nature des opérations intellectuelles, etc.)

L'analyse de ce type d'erreurs est typique du travail proprement didactique, qui consiste plus souvent qu'on ne le croit à remettre profondément en cause, les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement, ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associés.

II-10) Les obstacles psychologiques

L'argumentation non dialogique qui s'explique par la difficulté chez l'apprenant à se décentrer de son vécu ou de ses références immédiates, pour prendre en compte d'autres points de vue, d'autres références, d'autres valeurs. Or une argumentation tirera sa richesse de sa capacité de confronter plusieurs points de vue, valeurs, référents, etc. Par exemple : Manque d'idées dans le cadre d'écrits argumentatifs scolaires (dissertation), l'argumentation de l'apprenant est très limitée. Pour ce fait il est nécessaire de développer des pratiques qui permettent de faire émerger la diversité des

systemes argumentatifs : à propos d'un sujet de controverse, et qui pourront aider l'apprenant à accepter de se « décentrer », par exemple le débat argumentatif.

Cette typologie des erreurs des apprenants, probablement non achevée, rompt avec les catégories traditionnellement adoptées par les enseignants pour en parler. Elle nous pousse à postuler que ces erreurs ont du sens, et qu'il convient de le rechercher, avant de les expliquer trop vite par une absence de réflexion, d'attention et de concentration, elles sont révélatrices des démarches de pensée en situation d'apprentissage

CHAPITRE III

L'ERREUR LINGUISTIQUE

La question des erreurs en linguistique, demande que la distinction entre compétence et performance soit clarifiée. On fait, en effet, souvent la distinction entre erreurs de compétence et erreurs de performance. Il faut savoir ce que recouvrent ces deux termes en général et être conscient que la compétence d'un apprenant du français langue étrangère est différente de celle d'un apprenant du français langue maternelle.

III-1) Erreurs et norme

Parler d'erreurs implique la référence à une norme, « *Est erronée une production non conforme à un modèle socio normé de la langue cible* »¹. La norme, c'est ce qui est attendu, ce qui est considéré comme valable, comme réussi par la société (du moins celle ... des spécialistes, en ce qui concerne les apprentissages scolaires).

En linguistique classique, la norme est équivalente à la langue saussurienne ou à la compétence chomskyenne. Elle écarte ainsi tout ce qui n'est pas le système, et en particulier, les conditions de production, les variations inhérentes au système. Cette délimitation peut, sans doute, se justifier scientifiquement, mais elle est trop restrictive pour pouvoir rendre compte du fonctionnement du langage.

Selon J. M. Defays en face des variétés sociolinguistiques, s'instaurent aussi spontanément une série de normes qui permettent l'intercompréhension entre des interlocuteurs de groupes et d'endroits différents. Ainsi on fait la différence entre :

- Une norme *descriptive* : une variété (parmi d'autres) que l'on se contente d'enregistrer, d'adopter librement dans certaines conditions ;
- Une norme *prescriptive* : une variété sociale ou idéale imposée par des autorités (politiques, éducatives, intellectuelles) à l'ensemble de la communauté comme étant seule variante correcte et recevable.

La norme prescriptive sert de points de repère pour contrôler la précision, la clarté de la communication linguistique. Mais une attitude trop conservatrice dans ce domaine risque d'entraîner des effets négatifs : (auto) censure, insécurité et on empêche la langue d'évoluer sous prétexte de la protéger.

La norme du français a connu et connaît encore plusieurs versions :

«- *Le français des élites métropolitaines : le français des courtisanes de Versailles, puis celui de la haute bourgeoisie éclairée, puis des intellectuels parisiens, ont successivement été les exemples à imiter au cours des siècles ;*

¹ M.F. NARCY-COMBES, *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, ellipses, Paris, 2005, p102.

- *Le français des écrivains : la littérature (ou plutôt une certaine littérature) sert toujours de référence à de nombreux professeurs de langue, à plusieurs dictionnaire et surtout au Bon Usage de M. Grevisse ;*
- *Le français de tout le monde (?) : ce français, pourtant propre à une classe socioculturelle bien spécifique, la petite bourgeoisie, a longtemps joué un rôle de modèle dans l'enseignement du français langue étrangère qui généralisait et diffusait une manière de vivre en même temps qu'une manière de s'exprimer ;*
- *Le français de personne : devant la réalité régionale, sociale, et francophone, on reconnaît maintenant que « le français standard » n'est qu'une langue théorique et que sa norme repose sur le plus petit dénominateur commun. »¹*

Le concept de « français standard » renvoie à l'ancienne conception de la langue, selon laquelle on parlait plus ou moins bien ou mal. En fait, cette conception est fautive parce que maîtriser la langue ne consiste pas à s'exprimer tout le temps et partout la langue soutenue, mais être capable de passer d'une variante à l'autre selon les circonstances.

En début d'apprentissage, on opte pour un français standard en rapport avec les compétences linguistiques des apprenants. Rapidement, ces apprenants se rendront compte, grâce aux différents documents que leur proposera l'enseignant, des diverses formes du français. C'est alors le moment de présenter les variantes, dans leur principe et dans leur richesse, en privilégiant le français auquel les apprenants sont ou seront exposés en dehors de la salle de classe.

On ne gagne donc rien à enseigner une langue neutre sous le prétexte de sa large diffusion. Et il est important de partir de la culture des apprenants, et de viser les objectifs de l'apprentissage : intégration sociale, études supérieures, activités professionnelles.

Ainsi les variantes que produisent les apprenants eux-mêmes en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue cible et des interférences avec la langue source, on ne peut pas les rejeter simplement comme des « fautes », alors que des formes comparables sont attestées à tel endroit ou à tel moment dans la société ou dans la francophonie.

¹ J. M. DEFAYS et S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga, Liège, 2003, p 62.

III-2) Erreurs de compétence et erreurs de performance

Toute production, écrite ou orale, comporte des erreurs. Pour traiter la production des erreurs et de l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère), il est souvent fait allusion à la distinction entre erreurs de compétence qui ont un caractère systématique, (c'est le cas des erreurs fossilisées) et erreurs de performance qui sont occasionnelles et seulement liées aux conditions de leur performance (inattention, fatigue, émotion).

Les compétences ont un grand succès actuellement en didactique et dans l'enseignement. Elles visent directement l'action en se déclinant sous la forme « être capable de ... » réaliser telle opération, de résoudre tel problème, y compris d'acquérir de nouvelles connaissances et de compétences. Sur le plan strictement linguistique N. Chomsky (1965) a été le premier à utiliser en linguistique les termes de compétence et de performance employés en psychologie et à expliquer leur différence. Il oppose la compétence qu'il définit comme la capacité permettant à un individu de produire et de comprendre une infinité de messages (à partir d'un petit nombre de règles ou modèles abstraits) à la performance qui est la mise en œuvre de cette capacité dans des actes de parole concrets chaque fois différents.

Cette vision de la dichotomie compétence / performance a été très vite considérée comme trop restreinte. En effet, si la compétence ne concerne que la connaissance et l'aspect créatif du langage, cela signifie que l'on ne peut étudier que ce qui est idéalement grammatical et acceptable. Tout le reste relève du domaine de la performance qui représente alors un amalgame de phénomènes distincts et donc, tout être humain possède une capacité innée à produire toutes les phrases possibles de la langue. Dès qu'elle est confrontée à des êtres humains réels, dans des situations réelles, cette conception idéalisée devient inadéquate : lorsqu'un enfant acquiert la connaissance des phrases de la langue, cette connaissance n'est pas seulement grammaticale, elle est aussi appropriée.

Le processus présidant à la formation des erreurs de compétence est nettement plus complexe que celui de la performance; de plus, il conduit, la plupart du temps, à des erreurs beaucoup plus difficiles à détecter qu'une simple "faute d'orthographe" conduisant à la création d'un non-mot.

Lorsque le locuteur écrit dans une langue étrangère, la problématique est légèrement différente : de nombreux facteurs le conduisent à produire non seulement les

erreurs de performance et de compétence rencontrées chez un locuteur natif de la langue en question, mais aussi des erreurs de compétence qui lui sont propres. D'autres causes, inhérentes à l'acquisition du langage en général, entrent en ligne de compte.

III-3) Les erreurs partagées entre les apprenants de français langue maternelle et les apprenants de français langue étrangère

Lorsque les apprenants écrivent, ils commettent des erreurs de performance dues à des phénomènes cognitifs tels que les lapsus. Une erreur que l'on peut fréquemment constater est celle qui consiste à fléchir un nom au pluriel en lui accolant le suffixe pluriel d'un verbe :

(1) **Ils rangent les affairent*

La présence d'une particule pré-verbale au pluriel (*les*) peut aussi induire des erreurs de performance :

(2) **Ils les ranges*

Dans l'exemple (2), la particule pré-verbale (*les*) est confondue avec un déterminant, ce qui entraîne l'interprétation du mot suivant comme étant un nom, conformément aux règles du français. Ces erreurs, souvent dues à l'inattention, relèvent bien de la performance ; le locuteur maîtrise bien le système du français, mais pour des raisons d'ordre extra-linguistique, il commet l'erreur.

Les erreurs de compétence, dues à des facteurs différents, peuvent revêtir plusieurs formes. Elles peuvent tout d'abord provenir d'une méconnaissance du système grammatical.

En français, l'accord des participes passés est un bon exemple. Nombreux sont les locuteurs du français qui commettent des erreurs dans ce domaine. La confusion orthographique de mots prononcés de la même manière (homophones) peut aussi mener à des erreurs. Ex : Les graphies *peau*, *pot* sont homophones, ainsi que *seau*, *saut*, *sot*.

Sauvageot a écrit à propos de l'orthographe et des idées de ses usagers :

« Depuis longtemps, les usagers du français se plaignent des difficultés que leur cause l'emploi de l'orthographe qui s'est imposée par l'usage et est aujourd'hui obligatoire pour toute personne qui doit se soumettre à un examen ou à un concours, voire même seulement à la règle édictée par les éditeurs ou les protes des imprimeries. On n'écrit pas le

*français comme on veut. On n'a même pas le droit, le plus souvent, de faire usage de telle ou telle variante pourtant admise par les instructions ministérielles rédigées à l'intention des enseignants. L'obéissance à l'orthographe est absolue. Nul n'y échappe, même s'il estime absurde cette façon d'écrire notre langue ».*¹

Une méconnaissance de la portée pragmatique de certains mots peut amener le locuteur du français à utiliser des termes erronés parce que relevant d'un niveau de langue inapproprié. Le style représente aussi une source possible d'erreurs. Le langage écrit présente bien des différences avec le langage parlé.

Et voilà quelques dissymétries auxquelles le locuteur sera vigilant dans le passage de la langue orale à la langue écrite :

- Sur le plan formel, en français il y a de nombreuses lettres qui ne se prononcent pas (« sept »), d'autres qui se prononcent différemment (« attention »), ainsi que des sons qui peuvent s'écrire de plusieurs manières (« en », « an », « em », « aen », « aon »).

- Sur le plan morphologique : les marques du genre (au féminin, l'adjectif « vert » prend un [t] supplémentaire à l'oral, les marques du nombre (le verbe « il mange » n'a pas de marque du pluriel à l'oral), les marques de la négation (« il vient pas »), des degrés (« il est trop sympa », à la place de « très »), etc.

Les erreurs partagées entre les apprenants du français langue maternelle et les apprenants du français langue étrangère concernent déjà de nombreux aspects du langage. Mais les erreurs, propres aux apprenants du français langue étrangère, relevant de la compétence, sont plus nombreuses.

III-4) Les erreurs propres aux apprenants du français langue étrangère

Avant d'aborder les erreurs propres aux apprenants du français langue étrangère, il est nécessaire de parler du bilinguisme. À l'heure actuelle, on considère comme bilingues tous les locuteurs parlant au moins deux langues, même lorsque la maîtrise de l'une des deux langues est approximative. Selon J. M. Defays, sur la base des rapports que les langues entretiennent l'une avec l'autre, on a pu dégager, trois types

¹ A. SAUVAGEOT, *Français écrit, français parlé*, Larousse, Paris, 1962, p 142.

caractéristiques du bilinguisme. Ces bilinguismes dépendraient des circonstances dans lesquelles les langues ont été apprises, mais aussi des stratégies d'apprentissage que développent spontanément les apprenants :

- 1- Le bilinguisme est *composé* quand le locuteur pratique les deux langues à partir d'un seul et même système linguistique. Cela se fait grâce à un apprentissage confondu ou alternatif des deux langues. Dans ce cas, ce sont les structures communes aux deux langues concernées qui sont préférées aux structures particulières à l'une ou à l'autre, sans qu'il y ait forcément des erreurs dans l'une ou l'autre langue.
- 2- Le bilinguisme est *coordonné* quand le locuteur passe inconsciemment d'un système à l'autre quand il change de langue. Il se réalise par un apprentissage cloisonné, le cas des familles expatriées qui parlent une langue à la maison et une à l'extérieur.
- 3- Le bilinguisme *subordonné* est le résultat de l'apprentissage scolaire des langues étrangères, où l'on apprend d'abord à appliquer les règles, à procéder de ou vers la langue maternelle. Dans ce type il y a un grand déséquilibre entre les deux langues

On constate aussi que les productions des locuteurs diffèrent selon l'environnement dans lequel ils se trouvent. Ainsi, on fait la distinction entre, d'une part, un bilingue s'adressant à un monolingue, et d'autre part, un bilingue dans un environnement bilingue.

Les différences constatées dans la production des bilingues dans ces deux contextes sont caractéristiques. Dans le premier type de situation les déviations inconscientes produites par le bilingue sont dues à des facteurs tels que l'influence de la langue maternelle ou à une trop grande généralisation des règles de la langue étrangère. Les déviations constatées dans le second type de situation (un bilingue en contexte bilingue) ont d'autres origines : le "code-switching" ; le passage conscient d'une langue à une autre, et les emprunts lexicaux conscients qui consistent à adapter morphologiquement et phonologiquement un mot d'une langue à une autre. Il est nécessaire donc de faire la distinction entre déviations volontaires et involontaires.

La compétence des locuteurs d'une langue étrangère concerne tous les facteurs permettant une bonne communication dans une langue et une culture donnée. La communication ne consiste pas seulement en une opération d'encodage et de décodage

d'une information entre deux partenaires partageant totalement un code linguistique homogène, elle nécessite de leur part une bonne maîtrise des actes de parole. Selon J.-L. Austin (1970)

«Prononcer des mots, construire des phrases ne représentent qu'un aspect de l'activité linguistique qui consiste aussi et surtout à poser des actes qui dépendent aussi et surtout des circonstances dans lesquelles ils sont posés »¹.

Il définit ce qu'il nomme les actes de parole comme l'accomplissement de trois actes simultanés : un acte locutoire, qui consiste à associer des sons et à relier syntaxiquement les notions que l'on évoque ; un acte illocutoire, qui représente un moyen d'agir sur le destinataire et qui peut être paraphrasé par un verbe qu'Austin nomme performatif (l'énoncé : *je te promets* signifie que le locuteur accomplit l'acte de promettre en même temps qu'il énonce la phrase), enfin, un acte perlocutoire qui a des objectifs extralinguistiques et que l'interlocuteur peut ne pas comprendre (par exemple, interroger quelqu'un en public sur sa santé précaire dans le but de l'embarrasser).

Un apprenant du français langue étrangère devra maîtriser d'autres aspects que la connaissance strictement grammaticale des phrases parce que la langue française connaît de nombreuses variantes. En effet, comme la société n'est pas homogène, l'usage de la langue qu'on y fait ne l'est pas non plus, ce qui nécessite d'enseigner certaines règles des variétés sociolinguistiques.

III-5) L'acquisition de la langue étrangère

On a parfois accusé la langue maternelle d'effets nocifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère, à cause des interférences qu'elle entraînerait. Il y a interférence dès qu'une langue maternelle (ou une autre langue déjà bien connue) prédispose l'apprenant à certaines réalisations et utilisations dans la langue-cible, sur les plans phonétique, syntaxique, sémantique, discursif ou pragmatique.

L'apprenant du français langue étrangère, confronte les phonèmes qu'il utilise dans sa langue maternelle avec ceux qu'il lui faut acquérir. Il y a toute chance pour qu'il remplace les phonèmes de la langue à acquérir, qui présentent pour lui les difficultés, par des phonèmes de sa langue maternelle : on dira qu'il y a interférence de la langue maternelle sur le français.

¹ J. M. DEFAYS et S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga, Liège, 2003, P 84.

Une analyse préalable des deux systèmes en contact est nécessaire car elle permet de « prévoir » les points sur lesquels l'apprenant heurtera. Mais une étude contrastive ne rendra pas forcément compte de toutes les « erreurs » réellement rencontrées : certaines « erreurs » peuvent être expliquées par la manière dont l'apprenant a appris le français : les interférences d'un apprenant qui n'a appris le français qu'à l'école ne seront peut-être pas les mêmes que celles d'un enfant, qui a appris les deux langues, maternelle et français, simultanément.

Les difficultés phonologiques peuvent être dues au fait que l'apprenant n'entend pas certaines distinctions : l'enseignant qui veut aider l'apprenant à écrire l'imparfait et le passé simple perd son temps s'il prononce /é/ et /è/ devant des apprenants qui ne pratiquent pas cette distinction. « *On est « sourd » aux sons qu'on ne connaît pas : si on demande à un arabophone (les expériences d'alphabétisation en témoignent couramment) d'écrire je vais, il écrira indifféremment je vis, je vais, je veux* »¹

Dans certaines théories maintenant contestées, on pensait que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne pouvait se faire que si l'on effaçait de l'esprit de l'apprenant toute autre langue, à commencer par sa langue maternelle à laquelle il était interdit de recourir. On estimait que chaque langue constituait un système autonome à nul autre pareil que toute interférence risquait de perturber et qui nécessitait un apprentissage à partir de nouvelles bases linguistiques.

On sait maintenant que ce lavage de cerveau n'est pas souhaitable, ni même possible. L'apprenant ne doit heureusement pas recommencer l'apprentissage du langage quand il apprend une nouvelle langue, et les transferts qu'il opère consciemment, volontairement ou non, d'une langue à l'autre vont lui permettre de gagner du temps.

Plutôt que de chercher inutilement à les éliminer, il faut profiter des interférences positives, en rapprochant les deux langues concernées sur les données ou formes communes, et de prévenir ou de neutraliser – par des focalisations, des explications ou des exercices spécifiques – les interférences négatives, qui induisent au contraire des erreurs (qu'on appellera « interlinguales »).

¹ M. MAHMOUDIAN, *Pour enseigner le français*, PUF, Paris, 1976, p 59.

L'analyse contrastive (des systèmes de la langue cible et de la langue source) et l'analyse des erreurs en didactique des langues étrangères avaient pour but d'anticiper les erreurs des apprenants et ainsi de mieux enseigner la langue étrangère.

III-5-1) L'analyse contrastive

L'approche contrastive proposée par R. Lado (1957) trouve son élan dans des considérations pédagogiques. Elle a en effet pour but premier de résoudre les difficultés rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère. Très influencée par l'école behavioriste (L. Bloomfield 1933), l'hypothèse maintenant bien connue de R. Lado (1957) suggère que les erreurs constatées chez l'apprenant de la langue étrangère sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue-source à la langue-cible et de la culture-source à la culture-cible :

Le contact entre les deux langues étant inévitable, Lado propose de lutter contre les difficultés provenant des différences entre la langue source et la langue cible en analysant et en comparant celles-ci. L'analyse contrastive permet de prédire les erreurs que va commettre l'apprenant de la langue étrangère en relevant les zones de différence entre la langue source et la langue cible. Cette approche offre une explication théorique à une bonne partie des erreurs relevées dans l'expression d'une langue étrangère. On la considère alors comme la solution pour l'enseignement de celle-ci.

Différents aspects viennent remettre en question la validité de la théorie. Tout d'abord, les observations empiriques sur les erreurs réellement produites par les apprenants de la langue étrangère démontrent que le pouvoir prédictif de l'analyse contrastive n'est pas fiable. non seulement les locuteurs de la langue étrangère commettent des erreurs qui ne sont pas prédites par l'analyse contrastive, mais l'analyse contrastive prédit certaines erreurs qui ne sont jamais commises par l'apprenant de la langue étrangère.

L'analyse contrastive ne tient pas compte des variables telles que le cadre d'apprentissage, la distance entre deux langues, l'éducation, ou encore, la motivation des apprenants. Ainsi, les enseignants, c'est-à-dire, les praticiens, ont-ils très vite reconnu que l'analyse contrastive n'était pas très utile dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Sur le plan théorique, un autre type de facteur contribue à nuancer l'importance de l'analyse contrastive : l'hypothèse sous-jacente que la langue maternelle gêne

l'apprentissage de la langue étrangère et que l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles habitudes langagières qu'en se débarrassant des anciennes.

Nous l'avons vu, l'analyse contrastive est influencée par l'école behavioriste qui considère que le système du langage constitue un ensemble limité de formes ; l'acquisition du langage se fait par la mise en place de réflexes conditionnés, la connaissance de la langue se résumant à la somme des automatismes acquis. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il résulte de ce raisonnement poussé jusqu'au bout que le locuteur de la langue étrangère perdrait les automatismes de sa langue maternelle pour acquérir ceux de la langue-cible, ce qui n'est bien sûr pas le cas.

Les tenants de l'analyse contrastive contournent alors le problème en parlant de difficultés d'apprentissage dues aux automatismes acquis dans la langue maternelle. L'hypothèse que la langue maternelle rend difficile l'acquisition d'une langue étrangère a aussi été remise en question par l'étude des stratégies d'acquisition de la langue étrangère. Il semble que, dans certains cas, la langue maternelle facilite au contraire le processus d'acquisition. Avec l'émergence d'une théorie complète sur le langage, ses aspects cognitifs et psychologiques (l'école générativiste), les hypothèses behavioristes deviennent caduques. L'analyse contrastive ne constitue pas une théorie complète de la langue.

III-5-2) L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est un moyen utilisé par les chercheurs pour expliquer les processus d'acquisition de la langue cible et tenter de comprendre la manière dont les apprenants acquièrent une langue étrangère.¹

L'échec relatif de l'analyse contrastive, tant sur le plan théorique que dans ses aspects pédagogiques, conduit les chercheurs à s'attacher aux erreurs réellement commises par les locuteurs de la langue étrangère. L'analyse des erreurs représente ainsi le passage d'une conception prédictive à une conception explicative. Elle a d'abord servi à justifier les prédictions faites par l'analyse contrastive, faisant émerger ainsi une version "faible" de l'analyse contrastive, qui, par opposition à la version "forte", ne prédit pas les erreurs, mais les explique.

¹ELLIS, 1994, in M. F. NARCY-COMBES, *Précis de didactique, devenir professeur de langues*, Ellipses édition, Paris, 2005, p 101.

Dans son article fondateur, S. P. Corder (1967) propose de passer d'un éclairage focalisant la recherche sur l'enseignement à un autre mettant en valeur l'acquisition de la langue étrangère. Cette position le pousse à s'interroger sur la signification des erreurs et à chercher des parallèles entre l'acquisition de la langue étrangère et celle de la langue maternelle. Écartant l'hypothèse behavioriste et influencé par Chomsky (1965), Corder considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue étrangère :

« (...) (les erreurs) sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs est donc une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère. »¹

Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre la langue maternelle et la langue cible puisque, pour lui, l'apprenant construit son système de la langue étrangère en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences.

Selon Corder, les erreurs, qui jusque là avaient été considérées comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition de la langue étrangère au même titre que les énoncés mal formés d'un enfant le sont de son acquisition de la langue maternelle. Les erreurs permettent donc d'évaluer et de décrire la "compétence transitoire" de l'apprenant ; elles reflètent aussi cependant la manière dont la langue étrangère est enseignée. S. P. Corder (1971) insiste sur le fait que les productions de l'apprenant ne sont pas erronées du point de vue de ce qu'il appelle son "dialecte idiosyncrasique" qui représente un sous-système bien formé de la langue-cible.

Ainsi, bien que Corder attribue une grande importance à l'influence de la langue maternelle, il reconnaît néanmoins l'existence d'autres variables. Il a, en effet, été constaté que certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence. Certaines erreurs semblent provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la

¹CORDER, 1967 in V. MILLISCHER, *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*, Stage en responsabilité : lycée Montauray, Nîmes, 2nde (L. V. 2) et 1^{ère} S (L. V. 1), l'académie de Montpellier, 1999-2000. P23.

langue maternelle chez l'enfant. La surgénéralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue-cible. On parlera aussi de transfert, mais celui-ci se produit à l'intérieur du système à acquérir et n'est pas influencé par une langue source. Le fait que ce phénomène se retrouve aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant d'une langue étrangère confirme son caractère intra-systémique.

Le phénomène de l'hypercorrection peut s'expliquer tant par des interférences inter-systémiques que par des interférences intra-systémiques ; le locuteur refuse d'utiliser des termes ou des formes ressemblant trop à sa langue maternelle. S'il a le choix entre une forme ressemblante et une forme dissemblable, il sélectionnera la seconde — ce qui démontre l'influence, indirecte, de sa langue maternelle — avec le risque, soit de mal utiliser la forme, soit de l'appliquer à une situation où elle est impossible.

Les erreurs de l'apprenant d'une langue étrangère sont les seuls indicateurs de l'état de son dialecte idiosyncrasique défini par S. P. Corder (1971) ; lorsque l'apprenant émet une phrase correcte, cela ne représente pas forcément une preuve qu'il utilise correctement les règles de la langue étrangère. Comme l'enfant apprenant sa langue maternelle, il peut aussi simplement répéter des phrases entendues.

Pour L. Selinker (1972) la notion de transfert participe d'un processus au cours duquel l'apprenant de la langue étrangère construit son interlangue. Il propose cinq processus constitutifs de l'interlangue, dont deux qu'il nomme explicitement les *stratégies d'apprentissage* et les *stratégies de communication*. Par les premières, les *stratégies d'apprentissage*, il entend l'utilisation de techniques élaborées lors de l'acquisition d'une première langue, par *stratégies de communication*, l'emploi de techniques de compensation de déficits langagiers (par ex. simplification, contournement de difficulté). Et les trois autres sont : le transfert langagier, le transfert de l'entraînement et la surgénéralisation).¹

¹ M. WENDT, *Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissages : recherche au service des chercheurs*, université de Brême <http://www.fb10.un-bremen.de/inform/pdf/Kfu4wendt.pdf>.

Dans les méthodes traditionnelles, on divisait la langue en différentes rubriques - la syntaxe, le lexique, la culture...- que l'on enseignait plus ou moins séparément et on était convaincu que lorsque les connaissances seraient suffisantes dans chacun des domaines, l'apprenant les additionnerait spontanément et les mettrait aussitôt en pratique dans la communication.

Mais la langue n'est pas qu'un jeu de construction, mais aussi un jeu de société et les savoirs déclaratifs¹ ne servent pas tels quels les compétences communicatives. Et ce n'est pas de cette manière que l'on apprend à parler une langue étrangère.

Dans un apprentissage efficace des langues la progression s'effectue de manière intégrée et discontinue : à chaque stade de l'apprentissage, les différentes connaissances et compétences, se combinent pour communiquer et forment des micro-systèmes linguistiques qu'on appelle des interlangues.

L'apprenant émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples une règle qu'on lui a proposée, il opère des transferts d'une situation d'une langue à l'autre. En outre, l'intégration de nouvelles données à l'interlangue entraîne des modifications plus ou moins importantes : quand ces nouvelles données n'entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système, celui-ci s'en trouve simplement enrichi ; dans le cas contraire, l'apprenant sera contraint de procéder à une restructuration de son interlangue.

« Au cours de son apprentissage, l'apprenant passe d'une interlangue à la suivante par sauts qualitatifs caractéristiques, parfois surprenants (alors qu'il donnait préalablement l'impression de plafonner), quand il est parvenu à constituer un nouveau système à partir des données auxquelles il a entre-temps été exposé et qu'il a pu assimiler. Ces sauts dépendent également du degré de sécurité et de motivation que l'apprenant éprouve au stade où il en est à ce moment là, ainsi qu'aux particularités de l'individu. »²

De cette manière certaines corrections sont inutiles, soit parce que l'apprenant y est insensible pour la bonne raison que c'est trop tôt pour qu'il s'occupe de cette

¹ Selon M. Fayol : les connaissances déclaratifs traitent des « savoirs que » (que « Paris est la capitale de la France », par exemple). Alors que les connaissances procédurales correspondent à des « savoirs-faire » de niveaux très divers.

² J. M. DEFAYS et S. DELTOUR, *Le français langue étrangère et seconde*, Mardaga, Liège, 2003, P 204.

question, soit, au contraire, que parce que c'est trop tard, et que l'erreur, relevant d'une interlangue dépassée, est maintenant inaccessible, fossilisée à jamais.

Si l'apprenant n'est pas prêt, il ne s'appropriera pas de nouvelles connaissances. Une même donnée linguistique ou métalinguistique devrait donc être présentée à plusieurs reprises à l'apprenant, avec des degrés de complexité croissants, pour qu'il puisse, le moment venu, l'incorporer dans son interlangue. C'est le principe de la méthode en spirale, qui consiste, pour l'enseignant, à introduire les données...

- à plusieurs moments plus ou moins rapprochés ;
- dans des contextes plus ou moins différents ;
- selon des modalités plus ou moins variées (d'abord de manière globale, ensuite analytique, puis récapitulative) ;
- et avec un degré de complexité suivant les progrès de l'apprenant.

L'interlangue représente les étapes intermédiaires du système linguistique que construit le locuteur. On peut bien parler de système linguistique puisque celui-ci contient des règles et des éléments systématiques ; ceux-ci sont cependant déviants par rapport à ceux du système de la langue étrangère. Cela permet d'expliquer les erreurs de l'apprenant de la langue étrangère.

Selinker a introduit aussi le concept de fossilisation qui représente un mécanisme dans lequel le locuteur de la langue étrangère conserve certains traits ou certaines règles de son interlangue indépendamment de son âge ou du fait qu'il continue le processus d'apprentissage. Ces traits fossilisés sont présents de manière récurrente et peuvent ne resurgir que lorsque le locuteur est fatigué ou stressé par exemple.

L'origine du phénomène de fossilisation peut provenir d'une interférence avec la langue maternelle, mais aussi d'une stratégie de communication de la part du locuteur de la langue étrangère. Celui-ci peut considérer en effet avoir appris suffisamment la langue cible pour communiquer et décide donc d'arrêter d'apprendre.

D'autres facteurs importants peuvent sans doute expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains apprenants d'une langue étrangère, tels que l'âge de l'apprenant et la motivation.

Il est prouvé que chez les jeunes enfants, l'apprentissage de la langue maternelle ainsi que la langue étrangère va de pair avec le développement de leurs compétences

cognitives, psychologiques et sociales. Cet apprentissage précoce est donc à la fois équilibré, intégré, spontané, alors que l'apprentissage tardif d'une langue étrangère se fait de manière dissociée, déséquilibrée, forcée, parce que la grande disponibilité, et l'implication affective de l'enfant et de son entourage sont rarement retrouvées par la suite chez les adolescents et chez les adultes.

Par ailleurs, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'a pas d'effets nocifs sur la maîtrise de la langue maternelle. Au contraire, la comparaison consciente ou inconsciente entre deux langues provoque une prise de conscience métalinguistique qui permettra à l'enfant de s'améliorer plus rapidement dans les deux langues.

En ce qui concerne la motivation. On pose son type sur un axe à deux pôles: premièrement la *motivation intégrative* qui implique un désir d'apprentissage pour s'intégrer à un groupe de la langue étrangère, pour les contacts avec les gens et la culture et, deuxièmement *la motivation instrumentale* qui implique un désir d'apprentissage pour des raisons pratiques telles que l'obtention d'un emploi. Une motivation plus intégrative semble favoriser un apprentissage plus rapide. Le degré de motivation quant à lui influence clairement l'apprentissage, la loyauté envers une langue, les aptitudes langagières ou encore l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre.

« Les erreurs de l'apprenant de L2 ne proviennent pas toutes directement d'interférence de L1. L'interférence constitue environ 5% des erreurs chez l'apprenant précoce et 25% chez l'apprenant adulte. La majorité des erreurs proviennent de la surgénéralisation de règles en cours d'apprentissage »¹

Chez J. C. Richards (1971) le phénomène de transfert n'est plus qu'un facteur secondaire ; il démontre en effet que d'autres facteurs plus importants président aux stratégies d'acquisition et sont représentés par les erreurs des apprenants. Il s'agit des "erreurs intra-systémiques et développementales". Richards souligne leur importance et établie un parallèle entre ce type d'erreurs liées au fonctionnement du système intermédiaire lui-même et celles des enfants apprenant la même langue cible à titre de langue maternelle.

¹ M. BEAUDOIN (août 2002) : *Apprentissage de la langue seconde* : <http://www.pomme.ualberta.ca/ling/seconde.htm>.

Pour Richards, élaborer une typologie des erreurs des apprenants est la meilleure façon d'étudier les stratégies auxquelles ils ont recours afin de pouvoir communiquer.¹ Parmi ces stratégies la surgénéralisation qui consiste à appliquer une règle à un trop vaste ensemble d'objets. Elle est intrasystémique puisqu'elle s'opère à l'intérieur d'un même système (la langue maternelle ou la langue étrangère).

Outre les divers types d'erreurs intra-systémiques dues à une mauvaise acquisition des règles, des erreurs développementales surviennent. Elles proviennent d'une mauvaise compréhension des fonctions des mots, souvent due à des méthodes d'enseignement basées sur l'analyse contrastive ou sur des contrastes observés entre constructions de la langue-cible. Selon J. C. Richards (1972) les exercices basés sur des paires de mots proches conduisent à une plus grande confusion chez l'apprenant.

L'analyse des erreurs permet d'abord de décrire les erreurs, puis de les expliquer en faisant référence à des stratégies d'apprentissage sans pour autant supprimer le concept de transfert ; enfin, elle suscite la conception de méthodes d'enseignement différentes de celles basées sur l'analyse contrastive afin d'éliminer les effets néfastes du mécanisme du contraste.

III-5-3) Grammaire universelle

La grammaire universelle fait l'hypothèse que toutes les langues du monde reposent sur des principes communs et établit des universaux, c'est-à-dire des faits de langue généraux qui pourraient servir de base pour l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère.

Après avoir distingué la structure de surface de la structure profonde sur le plan linguistique, Chomsky a émis l'hypothèse que si les langues présentent en surface de nombreuses et importantes différences, c'est au niveau de leur structure profonde que l'on peut établir leurs similitudes essentielles et partant, découvrir les principes communs à toutes les langues.

Cette théorie ne se concentre pas sur les seuls aspects visibles des différences entre les langues. Le transfert peut aussi affecter la structure profonde des phrases ou les transformations dont résultent les structures de surface.

¹V. MILLIISCHER, *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*, Stage en responsabilité : lycée Montaury, Nîmes, 2nde (L. V. 2) et 1^{ère} S (L. V. 1), l'académie de Montpellier, l'académie de Montpellier, 1999-2000, p 27.

La théorie de la grammaire universelle intéresse les didacticiens des langues étrangères car elle pourrait servir de moyen d'accès d'une langue à l'autre et de base de référence pour leur enseignement.

Selon cette théorie chacun de nous est né avec une faculté de langage qui nous permet d'apprendre plusieurs langues (maternelle et étrangères) et il n'est pas moins « naturel » d'apprendre une langue étrangère qu'une langue maternelle, et que leur différence est aussi problématique au niveau des statuts (la langue vernaculaire, la langue de référence, la langue d'appartenance et la langue véhiculaire) qu'au niveau des processus d'acquisition.

Bien que très proche de l'analyse des erreurs, cette théorie s'en éloigne en ce qu'elle ne se concentre pas sur les seuls aspects visibles des différences entre les langues. Le transfert peut aussi affecter la structure profonde des phrases ou les transformations dont résultent les structures de surface. Les tenants de la théorie (L. White 1992) reconnaissent qu'elle ne suffit pas à expliquer tous les phénomènes rencontrés chez l'apprenant d'une la langue étrangère.

III-5-4) Tendances actuelles

La recherche actuelle tend à réconcilier les aspects contradictoires des différentes théories. L'acquisition d'une langue étrangère est vue à la fois comme un processus créatif lors duquel l'apprenant teste des hypothèses sur la langue, et comme un processus dans lequel l'apprenant utilise sa connaissance de la langue maternelle (et éventuellement d'autres langues étrangères déjà acquises). Ainsi les stratégies caractérisant la construction d'une représentation mentale de la langue maternelle sont-elles valables pour l'apprenant d'une langue étrangère. Mais à celles-ci vient s'ajouter la stratégie d'acquisition d'une langue étrangère qui consiste à transférer la connaissance de la langue source sur la langue cible.

D'autre part, certains chercheurs ont démontré que la connaissance d'autres langues que la langue maternelle affecte notablement l'acquisition d'une troisième ou quatrième langue. Zobl démontre en outre que le transfert d'une langue à une autre est plus probable si les deux langues ne sont pas très "distantes", si elles sont proches aux niveaux lexical, syntaxique, etc. Il est maintenant admis que des langues maternelles différentes induisent des schémas d'acquisition différents dans une langue étrangère donnée. Deux langues relativement proches, comme l'espagnol et l'anglais, par exemple,

ne généreront pas les mêmes types d'erreurs que deux langues distantes l'une de l'autre, comme l'arabe et le français.

Enfin l'apprentissage d'une langue étrangère relève d'une activité cognitive de traitement de données et de résolution de problèmes. Puisque apprendre revient à effectuer des hypothèses sur un système, c'est-à-dire l'appréhender de façon approximative et par tâtonnement, il est clair qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs. Ces dernières, une fois conceptualisées, sont bénéfiques à l'apprenant et à l'enseignant, elles ont un rôle psycholinguistique (si l'on place du côté de l'apprenant et/ou du linguiste) et un rôle didactique (si l'on place du côté de l'enseignant).

Pour l'apprenant, la production d'erreurs est un mode fondamental d'apprentissage. Il est vrai qu'elle constitue le moyen essentiel pour apprendre une langue. Les apprenants sont souvent réticents à prendre la parole en groupe car ils redoutent l'erreur. Un des rôles de l'enseignant est de démystifier l'erreur, de la banaliser afin qu'elle ne soit plus pour l'apprenant un frein à la production orale. Elle doit simplement être perçue comme la preuve d'un processus actif d'acquisition. C'est un moyen efficace pour l'apprenant d'infirmer ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Ce rôle de révélateur des hypothèses est primordial car il permet à l'apprenant de s'auto-analyser, de revenir sur ses productions et de comprendre, si la conceptualisation a abouti, quel aspect de la langue cible doit être revu, repensé et intégré à son propre système.

Pour l'enseignant l'erreur est souvent la preuve de l'existence d'un système de « compétences transitoires », dites également « compétences intermédiaires ». Elle permet à l'enseignant de déterminer où en est l'apprenant, de connaître les stratégies et processus cognitifs qui sont à l'origine de son système de compétences transitoires. Elle est indispensable car elle permet un retour sur la production de l'apprenant et facilite la remédiation, elle indique en quelque sorte à l'enseignant, et de ce fait à l'apprenant, le trajet que doit parcourir ce dernier pour pouvoir confirmer les hypothèses qu'il formule de manière implicite sur la langue étrangère étudiée. Pour cela, il est nécessaire à l'enseignant de déterminer à quel type d'erreur il est confronté. Ou bien dans la catégorie « d'erreurs de performance » où l'apprenant est capable de s'auto-corriger. Ou bien dans la catégorie « d'erreurs de compétence » qui sont liées à l'interlangue de l'apprenant.

CHAPITRE IV

LA CONCEPTION DE L'ERREUR
CHEZ L'ÉTUDIANT DE QUATRIÈME
ANNÉE DE LICENCE DE FRANÇAIS

Placer celui qui apprend au centre de l'apprentissage, cela correspond à un certain état d'esprit, mais fait aussi appel à des méthodes, des techniques qu'il est essentiel de connaître.

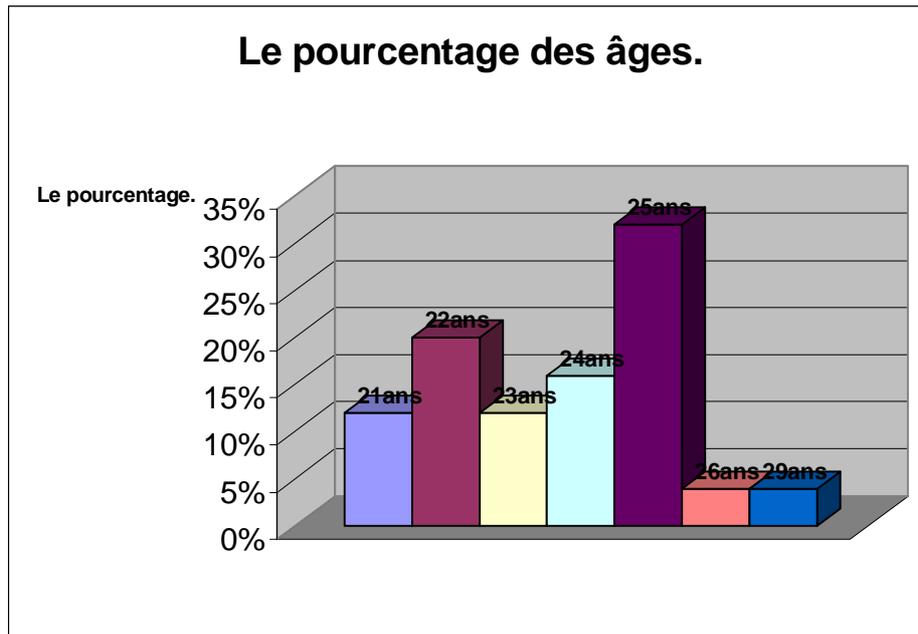
Tout d'abord la didactique nous apporte un outil de choix : la prise en compte des conceptions (ou représentations mentales) des apprenants ...mais aussi des enseignants.

Dans cette partie nous nous proposons d'étudier la conception de l'erreur chez l'étudiant de la quatrième année de licence de français à l'université de Constantine. Pour ces derniers comme pour tout apprenant il y a un impact de la conception de l'erreur sur l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues d'une façon particulière.

IV-1) L'échantillon

Selon Michel Beaud le travail sur le terrain peut prendre des formes différentes, la nôtre est une enquête sur un échantillon. L'échantillon est un « modèle-réduit » de la population visée : il doit donc être fidèle et maniable pour être valable. Les techniques de construction d'échantillons représentatifs sont diverses. Nous avons choisi la technique de l'échantillon aléatoire ; lorsqu'on dispose de la liste complète des individus qui composent la population à étudier- dite BASE DE SONDAGE- on attribue un numéro à chaque individu et on sélectionne ceux qui seront interrogés soit à l'aide d'une « table de nombres au hasard », soit plus simplement, par prélèvement. Nous avons choisi la deuxième méthode ; nous avons prélevé un échantillon au 1/10^e de la population, nous avons pris dans la liste, à partir d'un nom tiré au sort, ceux qui occupent le 10^e, puis le 20^e, puis le 30^e rang, etc,¹ jusqu'à l'obtention de 25 étudiants de la promotion, 21 filles et 04 garçons, l'âge est de 21 à 29 ans.

¹ N. LESELBAUM, *Le « prof » mène l'enquête*, INRP, Paris, 1987, p 17.



Les étudiants de la quatrième année ont été choisis pour les raisons ci-après :

La première raison est que ces étudiants possèdent des jugements sages et un niveau réfléchi. La deuxième raison ces étudiants seront bientôt des enseignants de différents niveaux et ils seront appelés à être en contact avec des apprenants qui commettent des erreurs.

IV-2) Enquête/méthodologie

Comme toute autre recherche, notre travail sur le terrain nécessite d'adopter différents moyens d'investigation, de ce fait la problématique que nous avons posée ne pourrait être saisie, nous semble-t-il, qu'à travers un questionnaire et des entretiens.

a- Le questionnaire

L'enquête par questionnaire est la seule méthode adaptée aux études quantitatives qui permet des observations systématiques et standardisées et dont les opérations de passation sont simples, rapides et peu onéreuses. Le but du questionnaire est de recueillir une large information, qui porte sur des éléments comparables à l'intérieur d'un groupe ou d'un groupe à l'autre.

Lors de la passation du questionnaire nous ne sommes intervenu que pour indiquer les objectifs de l'enquête et essayer d'obtenir la coopération des interrogés. Le

questionnaire est le même pour tous et les participants, dont l'anonymat est respecté, sont mis dans les mêmes conditions de lieu et de temps. La durée de la passation n'a pas dépassé 1h parce qu'au-delà, il pourrait y avoir lassitude et fatigue.

Nous avons nous mêmes présenté et lu le questionnaire, après avoir expliqué à nos informateurs son utilisation heuristique. Aucune gêne n'a été manifestée par les étudiants qui n'ont pas résisté à l'envie d'exprimer leurs opinions. Le questionnaire avec réponse se trouve annexé à la fin du présent travail (voir annexe). Un certain nombre de questions réservées aux variables de base, tandis que d'autres questions visent la conception de l'erreur.

Le questionnaire était esquissé puis mis au point après plusieurs ébauches successives, il n'a été défini qu'après être testé sur terrain. La pré-enquête nous a permis d'évaluer la réceptivité des questions quelles soient fermées ou ouvertes ainsi que leur intelligibilité par le biais de leur formulation. L'enquête par questionnaire a été complétée par les entretiens dont les enregistrements sont témoins.

b- Les entretiens

« L'entretien » est une technique d'enquête adaptée à la recherche concernant une petite population (les quelques apprenants interrogés en complément du questionnaire sur « la conception de l'erreur ». Cela nous permet de recueillir des réponses plus approfondies, plus nuancées, plus personnelles que par un questionnaire administré sur une plus grande échelle.

Nous avons opté pour l'entretien semi directif, qui s'organise autour d'une série de questions qui découpent le thème de la recherche. Les entretiens se sont déroulés sans trop de problèmes et à l'aide d'un enregistreur.

Selon le guide d'enquête psychologique, Le « prof » mène l'enquête, l'identité de l'enquêteur : sa présentation, son statut, son sexe, son âge, suscite la confiance ou la méfiance :

- Son comportement social vis-à-vis de l'enquêté a une influence sur celui-ci ;
- Son comportement intellectuel a aussi de l'importance (il doit rester neutre aux réponses des interrogés) ;

Pour ne pas mener un entretien passif il fallait ;

- Relancer les questions (expression par expression, si l'interrogé ne répond qu'à une partie de la question) ;
- Faire préciser ou développer les réponses ;
- « Recentrer » le sujet et éviter les digressions;
- Faire formuler la pensée de l'enquêté.

Nous avons essayé d'éviter ou de réduire toutes les raisons qui empêchent les enquêtés d'exprimer leur motivations avec précision et clarté. Qu'elles soient des raisons d'ordre émotifs ou des raisons d'ordre relationnel puisque les étudiants ne réagissent pas de la même façon avec quelqu'un qui est connu et un autre qui est inconnu.

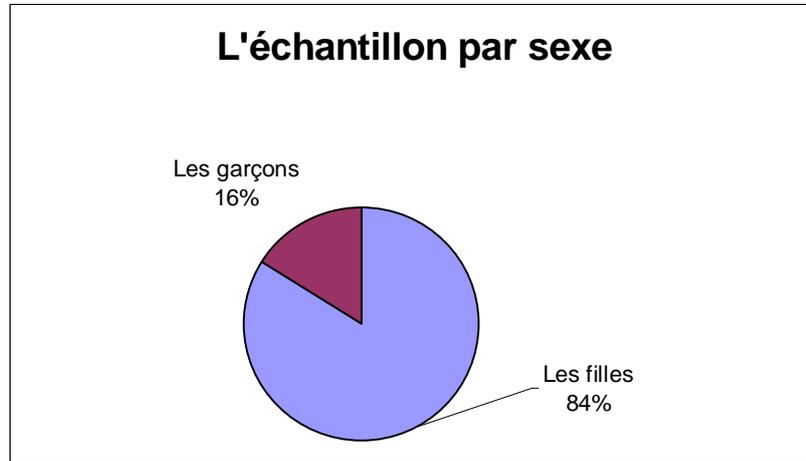
Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale où chaque informateur est désigné par l'initiale du mot Etudiant et en gardant leur numérotation selon le questionnaire pour éviter les confusions entre les étudiants.

Huit enregistrements ont été réalisés par nos soins, à l'université Mentouri de Constantine en dehors des heures de classe. Sur bandes magnétiques avec l'accord des étudiants, après leur avoir très rapidement exposé le but de notre recherche. L'enseignant s'en est tenu à poser les questions en intervenant au minimum, sauf en cas de mauvaise compréhension, ou lorsque l'étudiant avait des difficultés à formuler une idée. Cela n'a en aucun cas dérangé les enquêtés dans la mesure où ils avaient confiance en nous. Ils étaient même contents que nous nous intéressions à eux et par la même à leurs parlers.

Pour des raisons techniques et bénéfiques à la constitution de notre corpus, l'enregistreur n'était pas caché et ce sont les intervenants qui le prenaient pour répondre ; ils l'ont accepté même si nous avons senti une gêne chez certains étudiants vu qu'ils étaient jugés sur leur manière de s'exprimer.

Après avoir établi les différentes modalités du travail de notre étude, nous allons maintenant observer les représentations de l'échantillon choisi.

IV-3) L'analyse du questionnaire



L'enquête porte sur 25 apprenants dont la distribution entre les filles et les garçons comporte une majorité de filles. L'échantillon est constitué de 21 filles et 04 garçons. La répartition entre les deux sexes est différente, cela est dû, nous semble-t-il, à deux possibilités : il peut être révélateur du taux de reçus au baccalauréat, comme il témoigne aussi de l'intérêt que portent les filles aux langues ainsi que la stigmatisation sociale de cette formation : ce qui circule dans la société, c'est que les langues sont « faites » pour les filles et que les garçons excellent mieux dans les filières scientifiques.

La première question : « qu'allez vous faire après la licence ? Travailler dans le domaine de l'enseignement ? Pour quoi ? »

Nous avons posé cette question pour s'intéresser à ceux qui veulent devenir des enseignants afin de les favoriser par rapport aux autres.

72% choisissent l'enseignement pour des raisons diverses :

- 1- Pour le contact avec des enfants ;
- 2- L'indépendance ;
- 3- Un métier qui nous permet de donner les conseils aux autres ;
- 4- L'enseignement est un message ;
- 5- Enseigner est le seul choix pour ceux qui suivent la filière Français ;

- 6- Ils aiment l'enseignement ;
- 7- L'enseignement sert dans la vie familiale ;
- 8- Juste pour travailler.

13% ne veulent pas travailler dans le domaine de l'enseignement :

- 1- E : 02 voulait faire comme son père qui est un officier de police;
- 2- E : 03 pense que les enseignants souffrent ;
- 3- E : 09 se sent nul et ne mérite pas d'être un enseignant ;
- 4- E : 10 « à partir du vécu des enseignants qui se plaignent du système éducatif » ;
- 5- E : 13 « L'enseignement d'aujourd'hui n'a pas de valeur » ;
- 6- E : 25 Veut continuer ses études mais pas dans l'enseignement ;

Sur 06 étudiants qui ne veulent pas enseigner un seul pense que l'erreur est un facteur de régression. Il relie l'erreur au pessimisme :

E : 09 :

« Réellement l'échec conduit toujours à la réussite chez les personnes qui ont la volonté, mais pour moi c'est le contraire, je manque de volonté ».

« Car je suis pessimiste ou hyper pessimiste ».

« Comment ce fait il qu'une personne qui manque de volonté va reprendre à cette question ? ».

Après avoir eu un entretien avec cet apprenant nous avons compris qu'il n'avait pas voulu suivre la filière du français.

Il arrive, souvent, que la question crée l'opinion. Afin d'obtenir des réponses exactes nous avons évité de poser des questions directes au début du questionnaire comme par exemple : « que pensez-vous de l'erreur dans l'apprentissage ? », « avez-vous honte de commettre des erreurs devant vos enseignants et vos camarades ? ». Et nous avons élaboré la question suivante :

« Imaginez que vous êtes dans un devoir écrit, pensez au mot « erreur ». Cochez maintenant tous les mots que vous associez à l'erreur dans cette situation.

Mauvaise note :

Echec :

Déception :

Colère :

Honte :

Oubli :

Inattention :

Mauvaise compréhension :

Incompréhension :

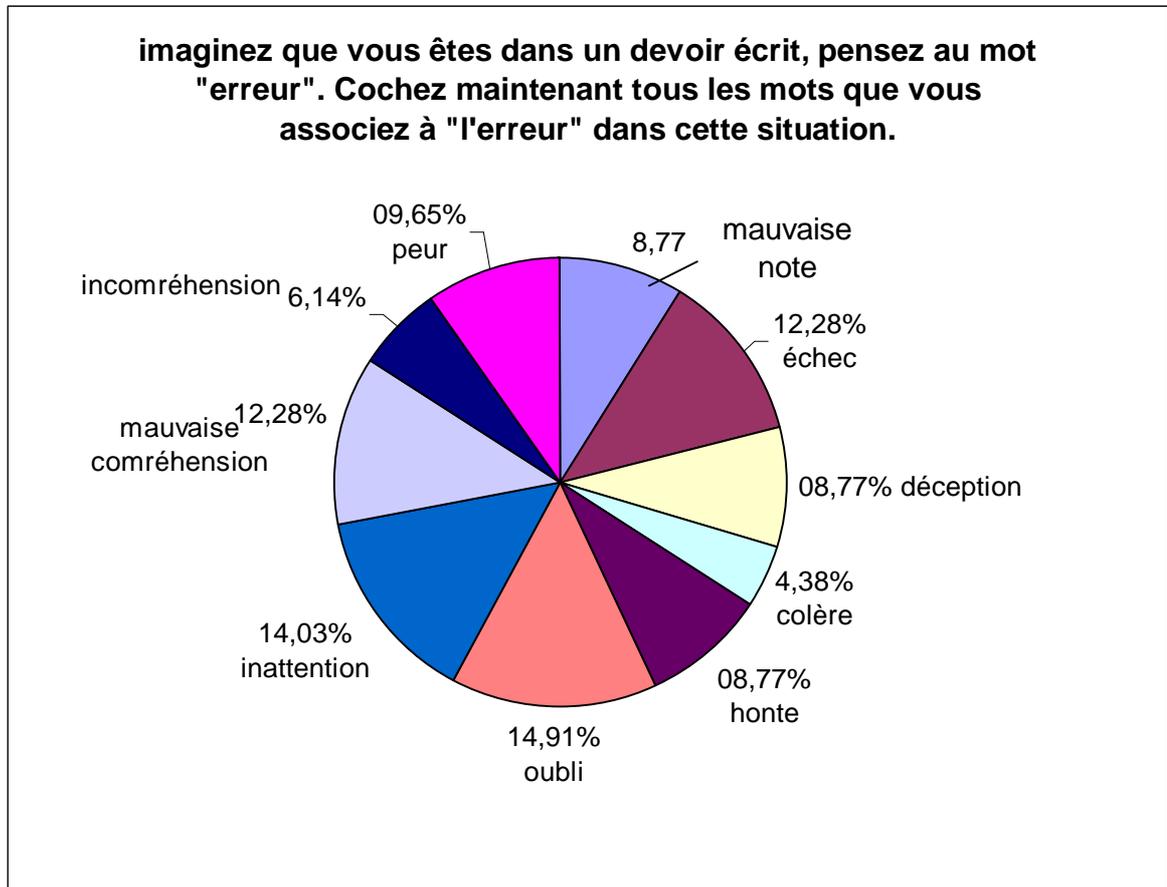
Peur : »

Nous avons choisi les concepts les plus fréquents. Nous avons évité les termes peu courants ou mal compris et les termes peu précis, sujets à interprétations diverses pour rédiger une question compréhensible et pour obtenir des réponses exactes.

Cette question a pour but de faire émerger les représentations des étudiants concernant l'erreur d'une façon indirecte et à partir de l'analyse de cette question nous allons voir si les étudiants **s'intéressent aux causes de l'erreur ou bien à ses conséquences et à ses drames.**

D'abord les concepts proposés dans la question sont classés en deux catégories. Nous n'avons pas fait cela sur le questionnaire destiné aux étudiants pour qu'ils répondent avec liberté et pour obtenir des réponses justes.

La première catégorie comporte les cinq concepts premiers : **mauvaise note, échec, déception, colère, honte.** Ces concepts renvoient aux **conséquences de l'erreur.** La deuxième catégorie comprend les cinq derniers termes : **oubli, inattention, mauvaise compréhension, incompréhension, peur.** Ces termes renvoient aux **causes de l'erreur.**



Comme nous pouvons le remarquer sur la représentation graphique, le concept « oubli » a le plus grand pourcentage « 14,91% ». Alors la plupart des étudiants associe l'erreur à l'oubli. Ils croient que « l'oubli » est le premier facteur qui conduit à commettre des erreurs.

Le deuxième concept classé selon le pourcentage est « l'inattention » avec 14,03%. On remarque qu'il n'y a pas un grand écart entre les pourcentages des deux concepts. Alors, la plupart des étudiants croient que les deux causes de l'erreur sont « l'oubli » et « l'inattention ».

Les étudiants considèrent l'oubli et l'inattention comme premiers facteurs de l'erreur parce qu'ils croient qu'ils ne sont pas responsables de ces deux éléments.

Cela nous laisse dire que les étudiants renvoient l'erreur à des causes et des circonstances qui leur sont extérieures, comme a écrit J. P. Astolfi face à un évènement certains apprenants développent une attribution externe et ils se vivent comme étant leur victime.

Les troisièmes concepts selon le classement sont « mauvaise compréhension » et « échec » avec un pourcentage de « 12,88% ». Il y a un écart important entre le pourcentage de ces deux termes et le pourcentage des concepts précédents.

On fait deux remarques :

- La première : les apprenants ont choisi « mauvaise compréhension » et non pas « incompréhension », ils sont conscients de la différence entre les deux concepts.

- La deuxième : « échec » est le premier terme choisi par les apprenants appartenant à la catégorie des conséquences.

En quatrième place nous avons le concept de « peur » avec un pourcentage de 9,65%.

Selon J. P. Astolfi :

*« (...) l'angoisse des uns alimente la peur des autres, et par-delà, leur violence. Et réciproquement. »*²

*« Ceux qui disent leur peur (...), sont souvent aussi ceux qui font peur... »*³

À tort ou à raison, les apprenants ressentent rarement en classe qu'ils vivent des moments importants ou qu'ils rencontrent des savoirs identifiables. Les sociologues disent volontiers aujourd'hui qu'avant d'être un lieu d'apprentissage, l'école doit devenir un lieu prioritaire de socialisation.

Selon J. P. Astolfi, on peut contester une telle chronologie car le contrat social ne précède pas nécessairement le contrat pédagogique. À l'inverse, un contrat pédagogique renouvelé, dans lequel le travail des erreurs donne du sens aux apprentissages, joue tout autant sur la structuration de règles de vie commune.

Comme l'angoisse des enseignants contribue à la peur des apprenants, cette dernière contribue aussi à la survenue d'actes violents. Selon les didacticiens, face à une telle spirale, il ne faut pas faire de la socialisation un préalable au didactique, car l'enseignant renonce alors à son rôle spécifique pour mimer l'éducateur de rue, l'école

² J.P.ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2004, p 109.

³ Idem.

ressemble alors de moins en moins à l'école. Mais il faut plutôt remettre les savoirs au coeur de l'école et surtout modifier le rapport aux savoirs dans la classe, en donnant aux apprenants l'expérience quotidienne d'un travail intellectuel authentique, et en intégrant nécessairement une reprise active des erreurs.

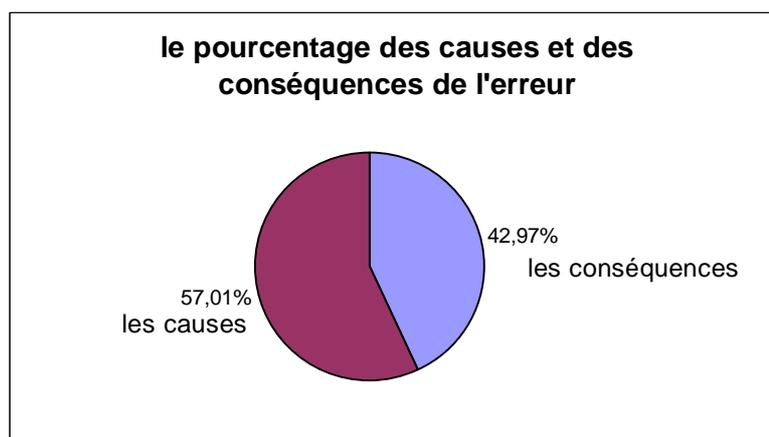
En cinquième position nous avons « mauvaise note », « déception » et « honte » avec un pourcentage de 8,77%.

Enfin, « colère » en sixième position avec un pourcentage de 4,38%.

On remarque que le pourcentage de « mauvaise compréhension » qui est en deuxième position est égal à deux fois le pourcentage accordé au terme « incompréhension » qui est dans l'avant dernière position. Ce qui confirme que **les étudiants ne se culpabilisent pas**. Et ils sont conscients de la différence qui se trouve entre « incompréhension » et « mauvaise compréhension ».

Si on classe les concepts de chaque catégorie selon le pourcentage on obtient:

Les causes l'erreur	Le pourcentage	Les conséquences de l'erreur	Le pourcentage
1-Oubli.	14,91%.	1-Echec.	12,28%.
2-Inattention.	14,03%.	2-Honte, mauvaise note, déception.	08,77%.
3-Mauvaise compréhension	12,28%.	3-colère.	04,38%.
4-Peur.	09,65%.		
5-Incompréhension.	06,14%.		

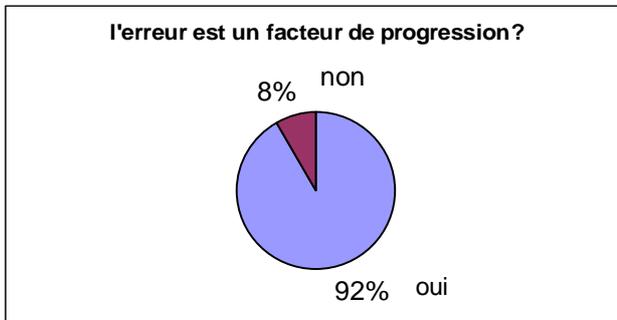


- Le pourcentage des concepts de la catégorie des conséquences de l'erreur est : 42,97%.
- Le pourcentage des concepts de la catégorie des causes de l'erreur est 57,01%.

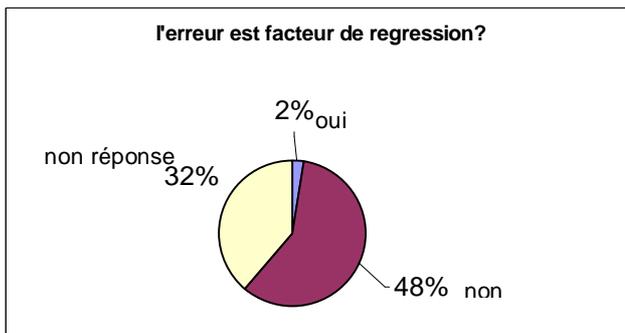
Nous remarquons que le pourcentage de la catégorie des causes est plus grand que celui de la catégorie des conséquences de l'erreur. **Cela indique que les apprenants ont tendance à conceptualiser les causes de l'erreur plutôt qu'à dramatiser ses conséquences.**

En ce qui concerne la question « Que pensez-vous ? », On a obtenu les résultats suivants :

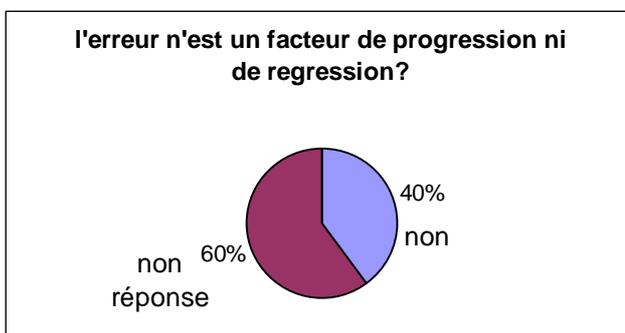
L'erreur est un facteur de progression ? Oui : 92% Non : 08%.



L'erreur est un facteur de régression ? Oui : 02% Non : 48% Non réponse : 32%.



- L'erreur n'est ni un facteur de progression ni de régression ? Oui : / Non : 40%
Non réponse : 60%



Après avoir répondu aux questions, les étudiants justifient leurs réponses, et cela nous a permis de faire des remarques et puis des hypothèses sur la relation entre la conception de l'erreur et la réussite/échec des étudiants.

Les remarques

1. Les étudiants ayant obtenu la moyenne supérieure à 11/20 attribuent à l'erreur l'idée **d'amélioration, d'apprentissage et de découverte.**

E : 01 : moyenne : 13/20.

« Après mes erreurs j'aurai toujours le courage de recontinuer mes pas ».

E : 02 : moyenne : 11,30/20.

« Oui, c'est un facteur de progression, faire des erreurs dans la vie c'est apprendre de plus en plus »

« Parce que si on se trompe pas, on ne pourra pas s'améliorer ».

« Faire une erreur et se corriger, ce n'est ni de la honte, ni une déception, parce que corriger l'erreur c'est apprendre, avoir une idée, découvrir la réalité. ».

E : 07: moyenne : 13,33/20.

« Parce que lorsqu'on fait beaucoup d'erreurs, on apprend en plus »

E : 16 : moyenne : 11,36.

« Parce que on apprend de nos erreurs et cela nous servira beaucoup ».

E : 17 : moyenne : 11,25.

« Parce qu'on peut pas apprendre sans faire des erreurs, et à partir de nos erreurs on connaît nos défauts. ».

E : 18 : moyenne : 12.

« Parce qu'on apprend en connaissant nos erreurs et en les corrigeant »

E : 22 : moyenne : 14,25.

« Parce que lorsqu'on fait des fautes on apprend plus pour l'avenir ».

« Parce que si on ne corrige pas nos fautes on peut pas avancer ni progresser ».

2. Les étudiants ayant obtenu une moyenne égale ou inférieure à 11/20 ont l'idée de corriger cette lacune pour ne pas commettre une nouvelle fois cette même erreur.

E : 04 : moyenne : 10/20.

« Pour ne pas répéter une autre fois l'erreur ».

E : 05 : moyenne : 10/20.

« Il me permet de ne pas refaire la même erreur, ce dernier m'apprendi des leçons »

E : 08 : moyenne : 07/20.

« Pour faire attention la prochaine fois ».

E : 10 : moyenne : 11/20.

« Car les erreurs que nous faisons nous aident à ne plus tomber dans le même cas au futur ».

E : 11 : moyenne : 10/20.

« Parce que à partir d'une faute, en vas apprendre ce qui est juste ».

E : 13 : moyenne : 09/20.

«Parce que les erreurs nous donne une expérience au futur qui évite d'y tember une autre fois ».

E : 14 : moyenne : 09/20.

« Parce que l'erreur ça nous donne le courage à ne pas tomber dans la même erreur ».

Ces résultats nous permettent de faire l'hypothèse suivante :

Les étudiants audacieux cherchent par tous les moyens à parfaire leurs connaissances même s'ils commettent parfois des erreurs et cela grâce à leur conception positive de l'erreur. Par contre d'autres apprenants préfèrent s'abstenir par peur de commettre des erreurs pour ne pas se faire sanctionner.
E : 20 : moyenne : 11/20 « koun nsibe toujours nhdar fi hadja li metaked menha »
E : 10: moyenne : 11/20 « ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs »

C'est ce qui explique que les étudiants qui attribuent à l'erreur l'idée d'amélioration, d'apprentissage et de découverte ont des moyennes élevées. C'est cette conception positive de l'erreur qui les aide à franchir les obstacles. Ils utilisent l'erreur comme un moyen d'apprentissage et de découverte et cela leur permet de progresser en corrigeant à chaque fois les erreurs qu'ils commettent.

Autrement dit, les étudiants ayant une conception positive de l'erreur ne s'interdisent pas de faire des essais, et cela leur permet de développer leurs compétences et d'activer leur réussite dans l'apprentissage de la langue.

À partir des résultats obtenus nous avons pu classer les représentations des étudiants en trois catégories :

1. Conceptions franchement positives, constructives, dynamiques et optimistes :

E : 01 :

« On apprend par nos erreurs ».

« Après mes erreurs j'aurai toujours le courage de recontinuer mes pas ».

E : 02 :

« Oui, c'est un facteur de progression, faire des erreurs dans la vie c'est apprendre de plus en plus »

« Parce que si on se trompe pas, on ne pourra pas s'améliorer »

« Faire une erreur et se corriger, ce n'est ni la honte, ni une déception, parce que corriger l'erreur, c'est apprendre aussi une idée, découvrir la réalité ».

E : 03 : « Les erreurs comisent nous permettent d'améliorer notre niveau ».

E : 07 : « Parce que lorsqu'on fait beaucoup d'erreur, on apprend en plus ».

E : 12 : « Parce que on fait d'erreur ce n'est pas méchant, on ne peut pas apprendre sans faire d'erreurs, ça ce que je pense ! ».

E : 16 : « Parce que on apprend de nos erreurs et cela nous servira beaucoup ».

E : 17 : « Parce qu'on peut pas apprendre sans faire des erreurs, et à partir de nos erreurs on connaît nos défauts ».

E : 22 : « Parce que lorsqu'on fait des fautes on apprend plus pour l'avenir ».

E : 23 :

« Parce que c'est dans certain cas elle est positive pour moi ».

« Parce que elle est progressive, c'est-à-dire bien travaillé plus tard ».

« Parce que elle est progressive et pour moi après l'erreur c'est le bien faire ».

E : 24 : « Quand on save, l'erreur, on a quelque chose de nouveau ».

E : 25 : « Parce que on se nourri de nos erreurs pour grandir et mûrir ».

2. Conceptions simples, non constructives mais avec issue possible :

E : 04 : « Pour ne pas répéter une fois l'erreur »

E : 05 : « Il me permet de ne pas refaire la même erreur ce dernier m'apprendi des leçons ».

E : 08 : « Pour faire attention la prochaine fois ».

E : 10 : « Car les erreurs que nous faisons nous permettent de ne plus tember dans le même cas au futur ».

E : 11 : « Parce que à partir d'une faute, en va apprendre ce qui est juste ».

E : 13 : « Parce que les erreurs nous donne une expérience au futur qui évite d'y tember une autre fois ».

E : 14 : « (...) ça nous encourage à ne pas tember dans la même erreur ».

E : 15 : « Pour ne pas répéter ou continuer dans une même erreur ».

3. Conceptions strictement négatives, bloquantes, pessimistes, sans issue :

Nous avons un seul cas, c'était E : 19 qui a répondu par « non » à la question : « l'erreur est un facteur de progression ? » et par « oui » à la question : « l'erreur est un facteur de régression ? »

« A cause de l'échec, la honte, et la peur ».

« Ça fait mal de parler de la progression dans l'échec ».

Nous pouvons à partir de ces trois catégories scinder les conceptions concernant l'erreur en trois colonnes :

Conception positive	Conception simple	Conception négative
<ul style="list-style-type: none"> - L'erreur est un moyen d'apprentissage. - C'est un facteur de renouvellement. - C'est un facteur de progression. - C'est un facteur d'amélioration. - C'est un outil de la découverte. - C'est un outil qui sert beaucoup. - L'erreur renvoie à la nouveauté. - Faire beaucoup d'erreurs c'est apprendre beaucoup plus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour ne pas refaire la même erreur. - À partir de la faute on apprend ce qui est juste. - Commettre l'erreur, c'est une expérience. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une cause de l'échec, la peur et la honte.

Un autre type de lecture diagonale a été entrepris, concernant trois ensembles de catégories fortement représentées :

1- Pas d'erreurs, pas d'apprentissage

Certains étudiants pensent que le fait d'apprendre nécessite de commettre des erreurs :

E : 02 : « Parce que si on ne se trompe pas, on ne pourra pas s'améliorer ».

E : 12 : « (...) On ne peut pas apprendre sans faire des erreurs, (...) ».

E : 17 : « Parce qu'on peut pas apprendre sans faire des erreurs, et à partir de nos erreurs on connaît nos défauts ».

E : 21 :

« Parce que pour apprendre on doit faire des erreurs sans attention ».

« Parce que on apprend toujours après des erreurs pas le contraire, sans erreurs il y'aura pas d'apprentissage ».

E : 24 : « S'il n'y a pas d'erreurs il y'aura pas de savants ».

2-Apprendre c'est corriger l'erreur

D'autres étudiants font un lien très étroit entre l'erreur et sa correction, ils croient que l'apprentissage se réalise à travers la correction des erreurs :

E : 07 :

- L'erreur est un facteur de progression ?

« Oui », « parce que lorsqu'on fait l'impossible pour les corriger ».

- L'erreur est un facteur de régression ? Pour quoi ?

« Oui, c'est lorsqu'on s'efforce pas à les corriger ».

E : 15 : « Par contre l'erreur, faire situer l'individu dans une situation de correction ».

E : 18 : « Parce qu'on apprend en connaissant nos erreurs et en les corrigeant ».

E : 22 : « Parce que si on ne corrige pas nos fautes on peut pas avancer ni progresser ».

3- L'erreur est un outil pour rattraper le manque

E : 06 :

« Parce que l'erreur est un outil pour rattraper le manque ».

Les constats

Au terme de cette analyse nous remarquons des thèmes récurrents dans les réponses des enquêtés, à savoir : faire des erreurs et les corriger nous permettent d'apprendre, de progresser, d'améliorer notre niveau et de découvrir. L'erreur est un bénéfice et une expérience. Elle renvoie à la nouveauté. C'est un point de départ et de continuité. C'est un facteur qui nous pousse à bien travailler la prochaine fois.

D'une façon générale, les étudiants croient qu'on peut tirer profit et bénéfice de l'erreur dans l'apprentissage des langues. Les conceptions des enquêtés affirment avec force qu'ils voient l'erreur sous l'angle de la positivité, ce qui peut favoriser leur réussite. Cette déclaration est attachée à une prolixité de propos positifs pour décrire l'erreur. D'un autre côté, nous remarquons, que certains voient l'erreur sous l'angle de la négativité, ce qui bloque ou ralentit le processus d'apprentissage ou pousse vers l'échec.

Il ressort de notre analyse que la majorité des étudiants entretiennent des liens positifs avec l'erreur, ceci est illustré par des termes qui indiquent l'optimisme et la volonté d'apprendre malgré les difficultés dues surtout à la langue française entant qu'une langue étrangère. Parmi ces concepts:

Le courage :

E : 01 : « Après mes erreurs j'aurai toujours le courage de recommencer mes pats ».

E : 14 : « Parce que l'erreur ça nous encourage à ne pas tomber dans la même erreur ».

Le nouveau :

E : 14 : « Faire l'erreur c'est apprendre de nouveau ».

E : 24 : « Quand on save l'erreur, on a quelque chose de nouveau ».

L'avenir, le futur :

E : 13 : « Parce que les erreurs nous donne une expérience au futur »

E : 22 : « Parce que lorsqu'on fait des erreurs on apprend plus pour l'avenir ».

L'ambition :

E : 24 : « Car je suis toujours ambissieuse et j'aime pas l'échec ».

Pour cette majorité écrasante l'erreur est inséparable du processus d'apprentissage. Elle est un outil pédagogique. C'est **la pédagogie de l'erreur**, qui considère l'erreur comme « cognitive » et « positive » et l'utilise à des fins pédagogiques.

Nous avons remarqué des couples de mots évoqués : erreur/pessimisme, erreur/déception. Parmi les différentes réponses recueillies, nous avons relevé une autre tendance dans les conceptions des étudiants. Une insatisfaction due à une insécurité linguistique et à l'imposition de la filière à suivre à l'université, il y a une certaine culpabilité linguistique chez les enquêtés qui ne sont pas satisfaits en raison de la baisse du niveau de l'enseignement du français dans les paliers précédents.

Pour cette première partie d'analyse, nous avons examiné ce qui est pensé de l'erreur, ce que les étudiants ont pu dire ou ont voulu dire. Dans la partie suivante c'est leur parole qui sera sous le microscope car entre le pensé et le réellement dit il y a une grande différence. Y aura-t-il des points de convergence ou de divergence ? C'est ce que nous allons exposer.

IV-4) L'analyse des entretiens

Avant d'entamer l'analyse, il serait plus judicieux de noter que sur huit enregistrements, quatre ont répondu en français et quatre en alternant le français, l'arabe dialectale et l'arabe standard d'où le débit rapide et spontané. E : 12 : « Euh je préfère parler en arabe pa(r)ce que ça me fait (rire) --- ça me fait : mieux d'exprimer ».

	Age	Sexe	Moyenne:/20
E : 09	25 ans	Masculin	10, 85
E : 01	24 ans	Féminin	13
E : 25	/	Féminin	/
E : 10	22 ans	Masculin	11
E : 12	22 ans	Féminin	11
E : 19	22 ans	Féminin	11
E : 20	25 ans	Féminin	11
E : 07	22 ans	féminin	13,33

La question « que penses-tu de l'erreur dans l'apprentissage « des langues »? » a suscité le traitement des entretiens suivants, ce qui nous a permis de classer les conceptions des enquêtés selon plusieurs thèmes :

1. Nous avons remarqué que les conceptions liées à l'erreur sont positives à l'échantillon. Les étudiants avouent que l'erreur est positive. D'abord, elle nous permet de ne pas commettre la même erreur une autre fois, et puis, elle entre dans le processus d'apprentissage, c'est à partir de cette erreur là qu'on décide la continuité des cours.

E : 01 : « c'est non l'erreur c'est c'est euh l : c'est le début c'est le départ il nous donne le courage de recommencer de faire un début de m :d :recontinuer d :- c'est ça l'erreur et -- pas de faute pas de réussite pas d'erreur pas d'erreur pas de bien -- il faut faire d'effort il faut faire des erreurs ».

E : 10 : « Nos erreurs nous apprennent + à ne pas retomber au futur dans les mêmes cas ».

E : 12 : « comme j'avais dit l'erreur c'est pas quelque chose méchante --- pour apprendre il faut faire des erreurs (...) men l'erreur netçalem +++ ana nedit l'erreur mais nedit l'erreur et la prochaine fois ndir essañ - - jeçni lezem netçallem men l'erreur teçi »

2. Nous avons une autre tendance dans les conceptions des étudiants, une insatisfaction linguistique due à une insécurité linguistique et à des représentations négatives de la langue. Il y a une certaine culpabilité linguistique chez les étudiants qui ne sont pas satisfaits en raison de la baisse du niveau de l'enseignement du français dans les paliers précédents. Le peu de rudiments qu'ils ont du français, ne leur permet pas de prendre la parole et de se permettre les avantages de ceux qui pratiquent le français, chose qui peut les renfermer dans une coquille et par conséquent les bloquer dans l'appréhension et l'appropriation de la langue. C'est pour cette raison que ces étudiants ont refusé de suivre la filière du français à peur de ne pas réussir.

E : 09 : « (rire) Euh aslan ana nedit bezzaf les erreurs fi l'oral wala fi l'écrit-- çandi problème taç l'articulation + ou : anaja bassañ pessimiste mnah la filière du français hatmouhali j'ai pas voulu ndirha »

E : 10 : « par exemple une fois j'ai fait une erreur dans un contrôle comme d'habitude j'ai oublié de mettre le « s » puisque moi j'oublie souvent : les --- « s » et : les accents et : tout eh ben maintenant quand je termine mon contrôle je vérifie à chaque fois parce que je me rappelle ces fautes /// ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs »

E : 12 : « j'aime les langues mais malheureusement ma base est faible + professeur ntaçna wañ jdirna j : »

Question : quel professeur ?

« taç lprimaire + ken chaque jour les photocopies + même les exercices on a jamais fais une euh un exercice »

E : 20 : « Moi je fais beaucoup d'erreurs en français --- des erreurs naqdar ngoul banal mneh maçandneJe la base" »

3. Les apprenants sont influencés par les conceptions de l'erreur de leurs enseignants. L'enseignant par ses qualités peut influencer favorablement ou défavorablement l'apprenant.

E : 19 : « Euh je pense que l'erreur c'est une honte --- à cause des professeurs qui nous parlent d'une euh : d'une façon /// quand on fait l'erreur /// quand je parle de l'erreur c'est toujours l'échec ».

Mais ce qui a attiré notre attention, c'est la réponse de E : 19 à la question concernant le choix du parcours après la licence :

- Qu'allez-vous faire après la licence ?

Travailler dans le domaine de l'enseignement ?

E : 19 : Oui

- Pour quoi ?

L'étudiante a répondu avec force : « c'est ce que je veux le plus dans ma vie ».

Elle a une conception négative de l'erreur et des enseignants mais elle désire de travailler dans le domaine de l'enseignement !

4. La relation entre l'erreur et la présentation d'une licence en langue française. E : 12 a fait la comparaison entre le fait de commettre l'erreur en langue française et en langue arabe. Cet apprenant se pose la question sur le fait d'avoir honte quand on commet l'erreur en langue française alors que ce n'est pas le cas en langue arabe.

Selon cet apprenant, le fait de présenter une licence en langue française n'est pas une raison d'avoir honte de commettre des erreurs dans cette langue.

E : 12 : « we il(ne) faut pas dire eni neqra français alors il faut jamais faire des fautes /// elinsen jeylot we men elyelta teçou jeteçalem ».

5-Certains apprenants refusent que la correction soit effectuée par les autres.

E : 09 : « ana men ennes elli jehab jebet lila jessabbah jeqra lfrançais + koun nssib jamais ndir les erreurs ///we wehed ma jesaħaħli »

La question qu'on pose ici : Comment doit être l'intervention de l'enseignant quand les apprenants commettent des erreurs ? Surtout quand il s'agit d'apprenants qui refusent d'être corrigés par les autres. Est-ce qu'il doit toujours leur donner des jugements favorables pour les encourager ? Ou bien au contraire il doit leur donner des évaluations sévères et exactes ?

L'excès d'*estime* accordé à une production médiocre peut se justifier par un encouragement. Mais si, un jour, il faut avouer à l'apprenant que ce qu'il a produit ne convient pas, celui-ci risque de tomber de haut et s'estimer trompé. Peut-être même dira-t-il qu'il aurait préféré être informé plus tôt de sa valeur réelle.

Alors il faut encourager l'apprenant tout en restant vrai avec lui. d'une part, en anticipant ce que ressentira l'apprenant, on risque de n'en jamais ressortir alors qu'on passe déjà notre temps à corriger les erreurs, d'autre part le temps interminable du signalement rituel et sans perspective des erreurs épuise les enseignants ainsi que les apprenants.

6-Pré-acquis et prérequis :

E : 20 : « Moi je fais beaucoup d'erreurs en français --- des erreurs naqdar ngoul banal mneh maçandneJe la base »

Cela nous pousse à parler de prérequis qui sont nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels on doit pouvoir compter pour donner un enseignement efficace. On confond souvent à tort *prérequis* et *pré-acquis*, alors que les premiers désignent ce qui est exigible pour aborder un contenu nouveau, les seconds décrivent un état initial à prendre en compte tel qu'il est.

Parler de prérequis suppose une certaine hiérarchie dans les acquisitions : « ceci doit être appris avant cela ». La conséquence en est souvent qu'on juge insuffisantes les « bases » et qu'on estime nécessaire d'y revenir. Or le procédé est négatif pour tous. Pour les apprenants car dès qu'on les ramène aux fameuses bases, ils s'y révèlent plus

compétents qu'on ne l'a cru, mais déçus par les activités répétitives. Pour les enseignants tout autant, à cause de piétinement qu'ils ressentent.

7- Une attribution externe :

E : 09 : « (rire) Euh aslan ana nedit bezzaf les erreurs fi l'oral wala fi l'écrit-- ζandi problème taç l'articulation + ou : anaja bassaħ pessimiste mnah la filière du français ħatmouhali j'ai pas voulu ndirha »

E : 19 : « Euh je pense que l'erreur c'est une honte --- à cause des professeurs qui nous parlent d'une euh : d'une façon /// quand on fait l'erreur /// quand je parle de l'erreur c'est toujours l'échec /// moi : j'ai un bon niveau et j'ai mon frère qui fait aussi français --- moi je l'aide je suis mieux que lui --- euh – je lui explique les leçons mais moi je fais des erreurs et lui non (pleurer) /// je suis une bonne étudiante et les enseignants avouent cela et j'aime apprendre mais au contrôle je fais des erreurs /// j'ai peur de l'erreur /// d'ailleurs quand j'ai répondu au questionnaire j'ai pas choisi l'inattention parce que je travail de tout mon cœur -- euh : peut être que c'est une mauvaise compréhension mais jamais incompréhension parce que je ne sors jamais avec incompréhension /// je veux toujours apprendre ça reste la peur et l'erreur c'est l'échec ».

E : 20 : « Moi je fais beaucoup d'erreurs en français --- des erreurs naqdar ngoul banal mneh maçandneJe la base »

Les recherches ont montré qu'un sujet peut se positionner différemment face à ses actes et à la survenue des événements :

- Certains développent une attribution externe, c'est-à-dire qu'ils renvoient ce qui advient à des causes ou des circonstances qui leur sont extérieures, et ils se vivent comme étant leur victime. Ils se définissent plutôt comme des éléments qui subissent passivement leur histoire

- D'autres développent une attribution interne, c'est-à-dire qu'ils se considèrent comme les premiers responsables de ce qui leur arrive. Ils se vivent comme des acteurs de leur propre histoire.

Des recherches ont montré que les apprenants qui sont en échec n'utilisent que très peu, lors d'un exercice, la totalité du temps qu'on leur donne et leurs capacités

cognitives, même limitées. Ils croient que les résultats médiocres qu'ils obtiennent sont liés au hasard, à la chance ou à la volonté de l'enseignant.

Les constats

L'analyse des enregistrements nous a permis de dégager les constats suivants :

1. L'erreur est une déviation

L'erreur est une déviation à partir de laquelle on décide la continuité du processus d'apprentissage.

2. Le rôle des enseignants

Les enseignants jouent un rôle important dans la construction de la conception de l'erreur chez les apprenants.

3. Le choix de la filière

Le choix de la filière influence les conceptions des apprenants. Les étudiants qui n'ont pas choisi la filière du français pour des problèmes dus à la langue française et se sont trouvés enfin sur les bancs de ce département, n'ont pas le courage ni la volonté d'apprendre de peur de commettre des erreurs.

D'autres pensent que c'est tout à fait le contraire, présenter une licence en langue française n'est pas une raison d'avoir honte quand on commet des erreurs dans cette langue.

Dans cette seconde partie de l'analyse nous avons relevé des représentations verbalisées qui concernent l'erreur et rejoignent nettement les résultats tirés du questionnaire. Ceci nous conduit à formuler une conclusion de ce chapitre.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que l'erreur constitue un sujet intéressant chez les étudiants de quatrième année de licence de français. L'hétérogénéité et la dynamique du groupe nous ont permis d'avoir une représentation riche de l'erreur.

Sur le plan quantitatif

Les conceptions des apprenants tournent autour d'une idée centrale qui est l'apport positif de l'erreur.

Sur le plan qualitatif

Tous les éléments apparaissant dans le questionnaire ont été confirmés sur le plan qualitatif. Cependant, il y a d'autres éléments qui ont émergé à travers les entretiens et qui ne semblent pas être similaires pour l'ensemble du groupe tel que l'insécurité linguistique qui empêche certains apprenants à prendre le risque de communiquer dans la langue française. L'insécurité linguistique change d'un apprenant à un autre et s'attache peut être aux lacunes rencontrées aux paliers précédents dans l'enseignement, aux craintes et au doutes relatifs aux difficultés à surmonter.

Cependant, Il est à noter que toutes les réponses portent des lacunes sur le plan de l'orthographe, de la syntaxe, de la grammaire et de la phonétique qui nécessitent également d'être prises en charge.

En somme, les apprenants ont des jugements favorables concernant l'erreur et son utilité, ils croient qu'on ne peut pas éviter l'erreur car elle fait partie intégrante du processus normal d'apprentissage. En outre, elle consiste en un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'informations pédagogiques.

CHAPITRE V
L'ANALYSE DES PRODUCTIONS
ÉCRITES

Cette analyse va porter sur l'utilisation du système du français à travers des productions écrites des apprenants qui ont une conception négative de l'erreur et qui ont refusé de suivre la filière du français parce qu'ils croient qu'ils ne maîtrisent pas la langue française.

Nous allons relever leurs points faibles et nous allons essayer de trouver les causes. Nous allons aussi analyser les productions écrites des étudiants ayant des moyennes élevées et une conception positive de l'erreur pour découvrir s'ils commettent les mêmes erreurs. Pour confirmer ou infirmer l'hypothèse présentée dans le chapitre IV : **Les étudiants audacieux cherchent par tous les moyens à parfaire leurs connaissances même s'ils commettent parfois des erreurs et cela grâce à leur conception positive de ces dernières. Par contre d'autres apprenants préfèrent s'abstenir pour ne pas se faire sanctionner.**

Il s'agit de deux thèmes au choix. Le premier consiste à écrire à propos de la vie au lycée et la vie universitaire et le deuxième consiste à faire une comparaison entre la voiture individuelle et le transport en commun. Nous avons demandé à tous les étudiants de choisir un thème, puis nous avons pris les productions concernées. Nous avons proposé deux thèmes au choix pour permettre aux apprenants de mieux s'exprimer et pour leur donner l'occasion d'écrire dans le domaine qu'ils préfèrent. Nous avons remarqué que la plupart des étudiants ont choisi d'écrire de la vie au lycée et la vie universitaire.

Avant de commencer l'analyse des productions écrites des étudiants il est nécessaire de rappeler que l'écriture du français est une écriture de type alphabétique, avec des caractères latins, qui note aussi bien les sons vocaliques que les sons consonantiques. Un nombre réduit de signes : 26 lettres et marques diacritiques (accents : aigu, grave et circonflexe, tréma, cédille, etc.), soit un total de 38 graphèmes pour rendre compte de 36 phonèmes : 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes.

Elle est une écriture de type phonographique, c'est-à-dire qu'elle note d'abord des sons. La capacité de l'apprenant à maîtriser le système phonologique s'impose comme préalable ; le passage à l'écrit ne saurait se concevoir sans une expérience antérieure de l'oral, destinée à faire découvrir par l'apprenant les sons du français et de façon plus générale l'ensemble de ses caractéristiques (groupes de souffle, accentuation, liaisons, etc.).

Les apprenants concernés sont : **E : 09** / **E : 10** / **E : 12** / **E : 20**.

E: 09:

« (rire) Euh aslan ana nedit bezzaf les erreurs fi l'oral wala fi l'écrit-- ζandi problème taζ l'articulation + ou : anaja bassah pessimiste mnah la filière du français hatmouhali j'ai pas voulu ndirha »

E : 10 :

« par exemple une fois j'ai fait une erreur dans un contrôle comme d'habitude j'ai oublié de mettre le « s » puisque moi j'oublie souvent : les --- « s » et : les accents et : tout euh ben maintenant quand je termine mon contrôle je vérifie à chaque fois parce que je me rappelle ces fautes /// ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs »

E : 12 :

« j'aime les langues mais malheureusement ma base est faible + professeur ntaζna wa| jdirna j : »

Question : quel professeur ?

« taζ lprimaire + ken chaque jour les photocopies + même les exercices on a jamais fais une euh un exercice »

E : 20 :

« Moi je fais beaucoup d'erreurs en français --- des erreurs naqdar ngoul banal mneh maζandneJe la base »

Ces étudiants pensent qu'ils ont un niveau bas en langue française et ils attribuent cela à la baisse du niveau de l'enseignement du français dans les paliers précédents. En analysant leurs productions écrites nous avons remarqué que réellement ils font de nombreuses erreurs. Mais comme a dit J. P. Astolfi, l'apprenant peut se positionner différemment face à ses actes et à la survenue des événements. Certains développent une *attribution externe*, c'est-à-dire qu'ils renvoient ce qui advient à des causes ou des circonstances qui leur sont extérieures, et ils vivent comme étant leur jouet, voire leur

victime. (Voir chapitre IV, p 83). Est-ce que ces étudiants ne pouvaient pas faire un effort pour améliorer leur niveau ?

V-1) L'analyse des productions écrites

V-1-1) Les étudiants ayant une conception négative de l'erreur

E : 09:

« âge » écrit « age ».

« jusqu'à » écrit « jusqu'a ».

« période » écrit « periode ».

« précise » écrit « precise ».

« itinéraire » écrit « itiniraire ».

« la vie personnelle » écrite « la vie personel ».

« ce qu'on appelle » écrite « ce que en appelle »

« âge » écrit « age ».

« schizophrénie » écrit « schyzophrenie ».

Création : on diagnostice cette sensation ?

« personnes normales » écrite « personnes normaux ».

« généralement » écrit « generalement ».

« qu'occupe » écrite « qui occupe ».

« plupart » écrite « pluspart ».

« peut » écrit « peu ».

« vit » écrite « vivre », « tout le monde vivre ».

« extension » écrit « extention ».

« prolongation » écrit « prolengation ».

« vérité » écrit « verite ».

« lycéen » écrit « lycien ».

« ressent » écrit « ressant ».

« c'est que le lycéen » écrite « c'est qu'un lycien ».

« le privilège » écrit « le prévèlège ».

« amour » écrit « amoure ».

« illimitée » écrit « illimité », « une sensation d'amour illimité ».

« autrui » écrit « autruie ».

« ravissant » écrit « ravisant ».

« dramatique » écrit « dramant ».

« sans oublier le conflit quotidien entre le bonheur et le malheur » écrite « sans oublier le conflit quotidien entre le bonheur et malheur ».

« à » écrite « a », « puis a l'université ».

« chacun » écrit « chaqu'un ».

« essaie » écrit « essaye ».

« exercer » écrit « exerci ».

« portent » écrit « portes ».

« moral » écrit « morale ».

« pendant » écrit « dans ».

« son adolescence » écrit « adolescence ».

« trouvera » écrit « va trouver ».

« des difficultés » écrite « des difficulté ».

E : 09 : « anaja bassah pessimiste mnah la filière du français hatmouhali j'ai pas voulu ndirha ».

Concernant le questionnaire :

Question 01: L'erreur est un facteur de progression ? Pourquoi ?

Réponse : « Oui », « Réellement l'échec conduit toujours à la réussite chez les personnes qui ont la volonté, mais pour moi c'est le contraire ; je manque de volonté ».

Question 02 : l'erreur est un facteur de régression ? Pourquoi ?

Réponse : « Oui », « car je suis péccimisste ou hypère-péccimisste ».

Question 03: l'erreur n'est ni un facteur de progression ni de régression ? Pourquoi ?

Réponse : « non réponse », « comment ce fait-il qu'une personne qui manque de volonté va répondre à cette question ».

La première remarque qu'on peut faire est, que l'apprenant a remplacé le mot « erreur » de la question 01 du questionnaire par le mot « échec », « Réellement l'échec conduit... ». La deuxième remarque il pense qu'il est pessimiste, qu'il manque de volonté et qu'il ne voulait pas suivre la filière du français, alors qu'on peut prouver le contraire. Cet apprenant a une bonne volonté à apprendre la langue française. En

analysant sa production écrite on remarque qu'il utilise des termes appris pendant les modules du cursus universitaire. Cet apprenant recourt à des termes qui ne sont pas courants, autrement dit, ne se trouvent pas dans les productions écrites des autres étudiants, ce qui prouve sa volonté à apprendre la langue française. Cet apprenant désire utiliser la langue soutenue, cela est évident à travers les termes et les expressions qu'il utilise mais il doit faire un effort pour améliorer son niveau en langue française. Au lieu de renvoyer sa baisse du niveau à des causes ou des circonstances qui lui sont extérieures comme le manque de volonté, le pessimisme et l'imposition de la filière, cet apprenant doit se considérer comme responsable de son état, il doit regarder davantage en avant qu'en arrière, il doit travailler pour améliorer son niveau.

Citons quelques exemples des termes et des expressions qu'il utilise :

- « itinéraire » écrit « itiniraire ».
- « schizophrénie » écrit « schyzophrenie ».
- Création : on diagnostice cette sensation ?
- « le privilège » écrit « le prévélège ».
- « ravissant » écrit « ravisant ».
- « dramatique » écrit « dramant ».
- « le retour d'âge » écrite « le retour d'age ».
- « extension » écrit « extension ».
- « autrui » écrit « autruie ».

Même si ces mots sont orthographiés d'une façon inexacte le fait de les utiliser prouve que cet apprenant a une bonne volonté à apprendre la langue française. En plus de cela le recours à ces termes nous laisse dire qu'il a une conception positive de l'erreur.

E: 10

- « le lycée » écrit « le lycé ».
- « marqué » écrit « marquées », « deux étapes ont marquées ma vie ».
- « rencontré » écrit « rencontrer », « j'ai rencontrer ».
- « passé » écrit « passer », « on a passer ».

« des moments » écrit « des moment ».
« inoubliable » écrit « enoubliable ».
« la plupart du temps » écrite « à la plupart du temps ».
« on ne se cachait aucune chose » écrite « on se cachait aucune chose ».
« on se connaissait » écrite « on se connaissaient ».
« grand-chose à cacher » écrite « grand chose a cacher ».
« à la même année » écrit « a la même année ».
« on a accédé » écrite « on à accéder ».
« en se promettant qu'on se séparera jamais » écrite « en se promettant qu'on se separerai jamais ».
« ça » écrit « ca ».
« chacun » écrit « chaqu'un ».
« ambition » écrit « embition ».
«des filières » écrit « des fillière ».
« nous a séparé » écrite « nous a séparer ».
« dû » écrit « dûs », « j'ai dûs ».
« j'ai rencontré » écrit « j'ai rencontrer ».
« chacun » écrit « chaqu'un ».
« l'oreille » écrit « l'oreil ».
« à celui » écrite « a celui ».
« enthousiasme » écrit « entousiasme ».
« parfois » écrit « par fois ».
« à connaître » écrit « a connaitre ».
« partie » écrit « parti ».
« ancienne » écrit « enciènne ».
« très » écrit « trés ».
« je n'ai pas été » écrite « j'est pas été ».
« expérience » écrit « expérience ».
« le lycée » écrit « le lycé ».
« le lycée était » écrit « le lycé été ».
« le meilleur » écrit « le meilleurs ».
« jusqu'à » écrite « jusqu'a ».

E : 12 :

« très » écrit « trés ».

« étudiante » écrit « ètudiante ».

« réfléchir » écrit « réflichir ».

« les beaux souvenirs » écrite « les belles souvenirs ».

« que j'ai passé » écrite « que je les ai passé ».

« cela » écrit « il ».

« études » écrit « ètudes ».

« de faire » écrit « de faires ».

« encore » écrit « encors ».

« à l'université » écrite « dans l'université ».

« à l'aise » écrite « alaise », « je me sens mal alaise ».

« mais je me sens mal à l'aise et je ne sais pas pourquoi ? » écrite

« je me sens mal alaise et je ne savait pas pourquoi ».

« je peux dire » écrite « je peut dire ».

« peut être il viendra le jour » écrite « peut être viendra ».

« le jour ou les jours vont s'améliorer » écrite « le jour où les jours vont s'améliorer ».

E : 20 :

« nous avons gardé » écrite « nous avons garder ».

« des périodes soit bien passées ou mal passées » écrite « des periodes bien soit bien passée ou mal passé ».

« la meilleure » écrite « la meilleurs ».

« période » écrite « periode ».

« là » écrite « la ».

« où » écrite « ou », « la ou il y avait que de la sincérité ».

« les élèves » écrit « les éleves ».

« éducateur » écrit « educateur ».

« tous les élèves » écrite « tout les éleves ».

« qu'est ce qu'il manque » écrite « qu'es ce qu'il manque ».

« le professeur ne connaît même pas ses étudiants » écrite « le professeur ne connaît même pas ces etudiants ».

« il n'a pas le temps pour les écouter » écrite « il n'a pas le temps de les écouter ».

« chaque période de notre vie nous montre la réalité » écrite « chaque periode de notre vie montrent la réalité ».

Selon A. Jouette :

*« La sûreté de notre langage et la clarté de nos communications
dépendent en grande partie du bon usage de l'orthographe »¹*

En analysant les productions écrites des apprenants nous avons remarqué que les étudiants sont loin de maîtriser l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage, voir l'orthographe phonétique. Et même le maniement des règles élémentaires leur échappe. Les copies des étudiants de la quatrième année de licence de français forment un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse dire que le degré de maîtrise de l'orthographe se dégrade remarquablement.

Les difficultés qu'éprouvent les apprenants à orthographier convenablement le français peuvent être expliquées par le fait que le français est une langue où la relation son-graphie est de nature asymétrique : de grandes régularités dans le sens graphie-phonologie (une même forme écrite se prononce de la même façon). En revanche, un même son peut recevoir de nombreux habillages graphiques.

L'orthographe du français est une orthographe dont la complexité a été maintes fois signalée ; place des lettres à l'initial, en final, redoublement de certaines consonnes, groupements de consonnes, etc.

On rappelle que même les experts commettent des erreurs en orthographe. On ne saurait donc attendre d'enfants et d'adolescents à l'origine non francophones qu'ils acquièrent d'emblée une maîtrise que des adultes cultivés, dans leur langue d'origine, ont mis de nombreuses années à acquérir. On n'oublie pas les problèmes que posent la découverte et l'usage des signes diacritiques (accents, cédilles), au niveau desquels nos apprenants font de nombreuses erreurs.

La détérioration du niveau des apprenants en orthographe a probablement diverses causes, on cite par exemple le désintéressement pour la lecture. Selon J. O. Grandjouan :

*« Les deux remèdes aux graphies fantaisistes, on le connaît bien :
expérience et référence sont les deux mamelles du zéro faute. L'expérience
vient de la lecture : livres, journaux, revues, affiches. Suivant les individus,
c'est la lecture attentive, ou la lecture indifférente et passive qui gravent dans*

¹ A. JOUETTE, *Toute l'orthographe pratique*, Nathan, Nancy, 1986, p 07.

la mémoire visuelle l'orthographe des noms propres ou autres mots peu courants ; le symptôme d'une défaillance de cette mémoire – mémoire spécialisée si utile pour le français ou l'anglais – c'est le griffonnage en marge ou sur le buvard : « bicyclette / bicyclette », « Méditérannée / Méditerranée » ».¹

L'apprenant contemporain dispose d'une gamme de loisirs à la fois vaste, attirante et accessible, qui diminuent certainement le temps et la disponibilité autrefois attribués à la lecture comme : La télévision, le magnétoscope, le *walkman*, la chaîne stéréo, le sport, l'internet.

Les chercheurs mettent en cause le désintéressement accordé à la dictée qu'on a cessé de faire au cours de ces dernières années sous le prétexte que c'était un exercice artificiel et inutile.

Enfin, certains enseignants voient dans une primauté excessive donnée aux sciences et aux techniques la cause de détérioration des langues en général et de l'orthographe d'une façon particulière. Les langues sont tombées dans le discrédit, elles ont perdu leurs prestiges aux yeux des apprenants et, par conséquent, délaissées par ces derniers.

En examinant les copies des apprenants on remarque que la plupart des erreurs se situe au niveau de l'orthographe qu'elle soit grammaticale, phonétique ou d'usage.

On cite quelques erreurs qui nous ont marquées et qui sont récurrentes dans les copies des étudiants.

- 1/ la confusion entre la préposition « à » et le verbe avoir « a ».
- 2/ L'accord de l'adjectif qualificatif.
- 3/ L'utilisation des accents (aigue - grave – circonflexe).
- 4/ Les désinences verbales.
- 5/ Des termes mal orthographiés.

1- L'orthographe grammaticale émane des conjugaisons et de la grammaire. L'étude des conjugaisons fait ainsi apparaître des difficultés d'ordre orthographique. Par exemple, certaines formes verbales sont sources d'erreurs parce qu'elles sont

¹ J. O.GRANDJOUAN, *Enseigner le français aux étrangers*, Martorana, Provence, 1989, p 79.

homophones alors que leurs graphies sont différentes comme par exemple la confusion entre é/ er / ez / ait et la confusion entre a / à :

E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ».

E : 09 : « peut » écrit « peu », « on peu dire aussi ».

E : 09 : « ce qu'on appelle » écrite « ce que en appelle »

E : 20 : « je peux dire » écrite « je peut dire ».

E : 10 : « le lycée était » écrit « le lycé été ».

E : 10 : « rencontré » écrit « rencontrer », « j'ai rencontrer ».

E : 10 : « passé » écrit « passer », « on a passer ».

E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ».

E : 10 : « nous a séparé » écrite « nous a séparer ».

E : 10 : « j'ai rencontré » écrite « j'ai rencontrer ».

E : 10 : « je n'ai pas été » écrite « j'est pas été ».

E : 10 : « le lycée était » écrit « le lycé été ».

E : 20 : « nous avons gardé » écrite « nous avons garder ».

E : 20 : « qu'est ce qu'il manque » écrite « qu'es ce qu'il manque ».

E : 09 : « portent » écrit « portes », « d'exerci certains comportements qui portes un sens positif ».

Dans le dernier exemple l'apprenant a fait une confusion entre la terminaison du verbe « porter » conjugué au présent de l'indicatif « ent » et la terminaison des noms au pluriel « es » comme « les protes » par exemple. Et cela est dû au problème de l'homophonie.

2- La conjugaison des verbes du français génère ainsi un certain nombre d'embûches d'ordre orthographique.

La grammaire française n'en provoque pas moins. C'est le cas, par exemple, de la variation en genre et en nombre de certains adjectifs.

E : 09 : « la vie personnelle » écrite « la vie personel ».

E : 09 : « personnes normales » écrite « personnes normaux ».

E : 12 : « les beaux souvenirs » écrite « les belles souvenirs ».

Le complément du nom est une autre illustration des embûches orthographiques que peut susciter la grammaire. Si un adjectif ainsi s'accorde avec le sujet et non avec le complément de ce sujet, les apprenants, se fiant à la linéarité de la phrase, seront tentés d'orthographier de la sorte l'énoncé suivant :

E : 09 : « illimitée » écrit « illimité », « une sensation d'amour illimité ».

3- Il arrive que la confusion entre « à » et « a » soit le résultat de la méconnaissance de la phonétique qui est un aspect fondamental dans l'enseignement de la langue étrangère, ainsi que la confusion entre l'accent grave « è » et l'accent aigu « é », et la confusion entre quelques lettres qui se rapprochent phonétiquement.

E : 09 : « jusqu'à » écrit « jusqu'a ».

E : 09 : « jusqu'à » écrit « jusqu'a ».

E : 09 : « période » écrit « periode ».

E : 09 : « précise » écrit « precise ».

E : 09 : « itinéraire » écrit « itiniraire ».

E : 09 : « généralement » écrit « generalement ».

E : 09 : « prolongation » écrit « prolengation ».

E : 09 : « vérité » écrit « verite ».

E : 09 : « lycéen » écrit « lycien ».

E : 09 : « ressent » écrit « ressant ».

E : 09 : « c'est que le lycéen » écrite « c'est qu'un lycien ».

E : 09 : « le privilège » écrit « le prévèlège ».

E : 09 : « à » écrite « a », « puis a l'université ».

E : 09 : « des difficultés » écrite « des difficile ».

E : 10 : « à la même année » écrit « a la même année ».

E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ».

E : 10 : « des filières » écrit « des fillière ».

E : 10 : « à celui » écrite « a celui ».

E : 10 : « très » écrit « trés ».

E : 12 : « étudiante » écrit « ètudiante ».

E : 12 : « réfléchir » écrit « réflichir ».

E : 12 : « études » écrit « ètudes ».

E : 12 : « le jour ou les jours vont s'améliorer » écrite « le jour oû les jours vont s'améliorer ».

E : 20 : « des périodes soit bien passées ou mal passées » écrite « des periodes bien soit bien passée ou mal passé ».

E : 20 : « période » écrite « periode ».

E : 20 : « là » écrite « la ».

E : 20 : « où » écrite « ou », « la ou il y avait que de la sincérité ».

E : 20 : « les élèves » écrit « les éleves ».

E : 20 : « éducateur » écrit « educateur ».

E : 20 : « tous les élèves » écrite « tout les éleves ».

E : 20 : « chaque période de notre vie nous montre la réalité » écrite « chaque periode de notre vie montrent la réalité ».

E : 10 : « inoubliable » écrit « enoubliable ».

Ces apprenants devaient donner plus d'intérêt à la phonétique et plus de concentration en écrivant puisque le fait d'omettre ou de remplacer l'accent grave par l'accent aigu et inversement peut changer le mot et son sens.

Il s'agit là d'un ensemble de lois, c'est-à-dire de conventions propres à une communauté linguistique donnée. Le statut de la lettre « s » en français en est une autre illustration. Il est ainsi convenu en français que la lettre « s » placée entre deux voyelles correspond au son [z] alors que doublée ou placée entre une voyelle et une consonne, elle correspond au son [s].

E : 09 : « ravissant » écrit « ravisant ».

Un autre exemple aussi concerne l'utilisation de la cédille :

E : 10 : « ça » écrit « ca ».

Enfin nous avons distingué des mots mal orthographiés, des mots communs chez l'ensemble des étudiants. Des erreurs qui se situent surtout au niveau des adverbes mais ce qu'il faut noter en première analyse c'est que leur emploi n'est pas courant :

E : 09 : « plupart » écrite « pluspart ».

E : 09 : « chacun » écrit « chaqu'un ».

E : 10 : « chacun » écrit « chaqu'un ».

E : 10 : « chacun » écrit « chaqu'un ».

E : 10 : « parfois » écrit « par fois ».

E : 12 : « encore » écrit « encors ».

E : 20 : « la meilleure » écrite « la meilleurs ».

E : 20 : « où » écrite « ou ».

Et d'autres erreurs comme :

E : 10 : « le lycée » écrit « le lycé ».

E : 10 : « le lycée était » écrit « le lycé été ».

Nous avons remarqué que la plupart des erreurs est à mettre sur le compte de l'homophonie. Le même problème se pose pour les pronoms possessifs. Une connaissance imparfaite de ces outils linguistiques, de leur utilisation et de leur place au sein d'une structure syntaxique peut faire que des confusions peuvent surgir comme la confusion « ces, ses, c'est », comme chez E : 20 : « le professeur ne connaît même pas **ses** étudiants » écrite « le professeur ne connaît même pas **ces** étudiants », ou la confusion « mai, mais, mes » que nous retrouvons chez certains de nos étudiants.

Ces confusions sont donc à mettre sur le compte de l'apprentissage de la langue étrangère et montre combien il est difficile de prendre conscience de cette réalité que certains mots ont une même prononciation mais dont l'orthographe et la signification sont différentes.

En ce qui concerne l'utilisation des temps verbaux, on peut dire que de nombreuses erreurs sont au niveau des désinences verbales. Les confusions les plus remarquables relèvent, pour la plupart, de l'homophonie comme toutes les terminaisons en : é / ez / ait / er / ai, ou encore les terminaisons muettes en e / es / ent.

E : 10 : « rencontré » écrit « rencontrer », « j'ai rencontrer ».

E : 10 : « passé » écrit « passer », « on a passer ».

E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ».

E : 10 : « nous a séparé » écrite « nous a séparer ».

E : 10 : « j'ai rencontré » écrit « j'ai rencontrer ».

E : 10 : « le lycée était » écrit « le lycé été ».

E : 20 : « nous avons gardé » écrite « nous avons garder ».

E : 09 : « portent » écrit « portes ».

Nous avons aussi des confusions entre « ent » et « ant » :

E : 09 : « ressent » écrit « ressant ».

Des confusions entre « eux » et « eut » :

E : 12 : « je peux dire » écrite « je peut dire ».

Ces erreurs causées par le problème de l'homophonie relèvent surtout d'une mauvaise maîtrise de la langue française, probablement due à un problème d'apprentissage de cette langue.

Il y a, concernant la langue française, un problème spécifique, celui de l'homophonie qui relève d'une différence entre l'oral et l'écrit. En effet, l'accès à la langue écrite est différent de l'accès à la langue parlée. Comme nous pouvons le constater, il y a un problème de distance qui se pose entre l'oral et l'écrit, un problème aggravé par ailleurs par les différences qui existent entre les deux systèmes langagiers (adéquation grapho-phonétique pour l'arabe et inversement pour le français avec une inadéquation grapho-phonétique). Ces difficultés rencontrées dans la transcription graphique de la langue française, qui se posent même à des natifs de cette langue, sont donc doublement aggravées par les différences qui existent entre la langue arabe et la langue française.

On peut dire que ces erreurs relèvent des stratégies d'enseignement utilisées. Un enseignement qu'on peut dire phrastique et donc contextuellement réduit, portant essentiellement sur la déclinaison des verbes dans le cadre d'un enseignement séparé des différentes formes verbales, mais qu'il est surtout mécanique se basant plus sur « le par cœur » que sur des constructions originales faisant appel à la réflexion.

Dans un enseignement de ce genre, un aspect important dans l'enseignement d'une langue étrangère est totalement occulté, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une fin en soi mais il doit au contraire s'insérer dans un enseignement fondé sur la communication.

Ce qui est remarquable, c'est qu'il y a plusieurs erreurs au niveau des désinences et sont dues à la surgénéralisation, comme le fait d'écrire: « passé » écrit « passer », « on a passer », chez E : 10. Ce problème de surgénéralisation tient surtout du phénomène de l'homophonie. En effet ces étudiants semblent ne pas faire de distinction entre les différentes désinences sonores, notamment pour ce qui concerne l'infinitif des verbes du premier groupe et le participe passé des verbes du premier groupe.

Même pour l'imparfait l'erreur relevée se ramène à un problème de désinence, comme le fait d'écrire « le lycée été » au lieu de « le lycée était ». Là aussi, il semble bien que cela soit dû à un phénomène de surgénéralisation dans l'utilisation des désinences qui relèverait d'une méconnaissance des terminaisons verbales et donc de la conjugaison en général.

Pour ce qui est du passé composé, nous avons remarqué qu'il n'y a pas une confusion dans le choix des auxiliaires « être » et « avoir ». Et ils n'utilisent pas la préposition « à » à la place du verbe avoir « a », sauf un seul cas chez E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ». Mais inversement la préposition « à » est à chaque fois écrite sans accent grave « a », peut être ce n'est pas par méconnaissance de l'orthographe de cette préposition mais c'est une faute d'inattention à cause du manque de concentration au moment de l'écriture.

En fait, les difficultés des apprenants ne peuvent en définitive être résolues que par une pratique assidue de la langue française et une grande compétence dans l'écrit, ce qui n'est pas du tout le cas de nos étudiants qui ne pratiquent cette langue qu'en milieu institutionnel.

On remarque aussi le nombre restreint dans l'emploi de certains temps et certains modes comme le subjonctif. Et cela peut être essentiellement dû, d'une part à la difficulté rencontrée dans l'emploi de ce mode, difficulté qui justifie son évitement, d'autre part au fait qu'il soit surtout un mode qui appartient au discours plus qu'au récit.

En fait, les étudiants recourent souvent à des modalités qu'ils maîtrisent plutôt qu'à des modalités verbales qu'ils semblent ne pas bien connaître, ce qui les pousse à l'éviter, c'est une stratégie qui relèverait de la simplification.

Nous pouvons dire aussi que pour suppléer à leurs lacunes, les étudiants font référence, à leur langue maternelle, ce qui s'explique par des phénomènes de transferts, ou encore en recourant à des productions originales qui ne peuvent s'expliquer qu'en référence à l'interlangue, comme si l'apprenant combinait entre un système linguistique (celui de la langue maternelle) et un nouveau système qu'il n'arrive pas encore à maîtriser pour produire un système intermédiaire obéissant à sa propre logique. Exemple : création : « on diagnostice cette sensation ? ».

Enfin, il est clair qu'un étudiant qui ne connaît pas assez le système de la langue française, et pour peu qu'il soit sollicité à produire un énoncé dans cette langue peut recourir à des stratégies qui peuvent être la surgénéralisation comme c'est le cas pour les erreurs d'ordre morphologiques ou encore la simplification comme c'est le cas pour l'emploi de certains modes et notamment le subjonctif et le conditionnel.

V-1-2) Les étudiants ayant une conception positive de l'erreur

Pour voir si les étudiants ayant une moyenne élevée et une conception positive de l'erreur commettent les mêmes erreurs et avec le même degré nous avons analysé les productions écrites des étudiants suivants :

	Moyenne	
07	13,33	<p>L'erreur est un facteur de progression ? « Oui », « Parce que lorsque on fait des erreurs, on fait l'impossible pour les corriger ».</p> <p>L'erreur est un facteur de régression ? « non », « c'est lorsque on ne s'efforce pas à les corriger ».</p> <p>L'erreur n'est ni un facteur de progression ni de régression ? « non », « parce que lorsque on fait beaucoup d'erreurs on apprendra en plus ».</p>
17	11,25	<p>L'erreur est un facteur de progression ? « oui », « parce que on ne peut pas apprendre sans faire des erreurs, et a partir de nos erreurs on connaît nos défauts ».</p>
18	12,	<p>L'erreur est un facteur de progression ? « oui », « parce que on apprend en connaissant nos erreurs et en les corrigeant ».</p> <p>L'erreur est un facteur de régression ? « non », « l'erreur est un facteur d'incompréhension et d'inattention ».</p> <p>L'erreur n'est ni un facteur de progression ni de régression ? « non », « c'est un facteur de progression et régression ».</p>
22	14,25	<p>L'erreur est un facteur de progression ? « Oui », « parce que lorsqu'on fait des fautes on apprend plus pour la venir »</p> <p>L'erreur est un facteur de régression ? « oui », « parce que si on corrige pas nos fautes on peut pas avancer ni progresser ».</p>

E : 07 :

« tout le monde » écrite « tous le monde ».

« différence » écrit « difference ».
 « je prends » écrite « je prend ».
 « je ne sais pas » écrite « je ne sait pas ».
 « tout le monde » écrite « tous le monde ».

E : 17 :

« à la première » écrite « a la première ».
 « fois » écrit « foie », « a la première foie ».
 « très » écrit « très ».
 « qui n'aime pas en avoir » écrite « qui n'aime pas y avoir une petite voiture ».
 « la réalité » écrit « la realite ».
 « rêver » écrit « rever ».
 « une personne importante » écrite « une personnage importante ».
 « plus précisément » écrite « pus particulièrement ».
 « préjugé » écrit « préjagée ».
 « à travers » écrite « a travers ».
 « véhicule » écrit « vehicule ».
 « à l'aise » écrite « alaise ».
 « très » écrit « très ».
 « le transport commun ou le transport des pauvres » écrite « le transport commun où le transport des pauvres ».
 « souffrance » écrit « soufrance ».
 « boîte » écrit « boite », « une boite de sardine ».
 « chaque individu vit » écrite « chaque individu vivre ».
 « compétence » écrit « competence ».
 « chacun » écrit « chaqu'un ».

E : 18 :

« contrôle » écrit « contrôle ».
 « vouloir » écrit « vouloire ».
 « souffrir » écrit « souffrir ».
 « nerveux » écrit « nerveux ».
 « agression » écrit « agréssion ».

E : 22 (sexe : féminin) :

- « d'abord » écrit « d'abords ».
- « je choisis » écrite « je choisi ».
- « deuxième » écrit « deuxieme ».
- « la vie au lycée et la vie à l'université » écrite « la vie du lycée et l'université ».
- « j'étais » écrit « j'etais ».
- « mentalité » écrit « montalité ».
- « quand j'étais au lycée j'avais la mentalité » écrite « lorsque j'étais au lycée j'ai la montalité ».
- « très » écrit « trés ».
- « je ne pense à rien » écrite « je pense a rien ».
- « tout le monde » écrite « tous le monde ».
- « des expériences » écrit « des experiences ».
- « je fais » écrite « je fait ».
- « j'étais » écrite « j'etais ».
- « jusqu'à » écrite « jusqu'a ».
- « dès que j'ai eu mon bac » écrite « dès que j'ai mon bac ».
- « fréquenter » écrit « fréconter ».
- « la vie universitaire, c'est tout à fait différent » écrite « la vie universitaire, c'est tout à fait differente ».
- « beaucoup de choses » écrite « beaucoup de chose ».
- « ambition » écrit « ambision ».
- « ambitieuse » écrit « ambisieux ».
- « responsable » écrit « respensable ».
- « je suis devenue » écrite « je suis devenu ».
- « mûre » écrit « mûr ».
- « compréhensive » écrit « compréhensife ».
- « des circonstances » écrit « des circanstances ».
- « des sacrifices » écrit « des sacrificise ».
- « à condition » écrite « a conditions ».
- « réaliser » écrit « realiser ».
- « je me voix » écrite « je me voi ».
- « compétente » écrite « compétante ».
- « paresseuse » écrit « paraisseuse ».

- « je passe »écrite « je pase ».
 « la bibliothèque » écrit « la bibliothéque ».
 « discuter » écrit « discuté ».
 « dans le département » écrite « dans département ».
 « programmer » écrit « programer ».
 « j'attends » écrite « j'attend ».
 « de toute façon » écrite « toute façon ».
 « période » écrit « periode ».

Après avoir examiné les productions écrites des quatre apprenants nous avons remarqué que malgré leurs moyennes élevées, ils font les mêmes erreurs que les autres mais pas avec le même degré. Nous avons noté aussi qu'ils essaient d'employer des termes et des expressions qui ne sont pas courants chez l'ensemble des autres étudiants. Autrement dit, ils tentent d'adopter le français soutenu et le fait de commettre des erreurs ne les empêche pas. Ces étudiants acceptent les erreurs mais ils cherchent toujours à les corriger, et c'est grâce à ces corrections qu'ils améliorent leur niveau en langue française.

E : 07 : « Parce que lorsque on fait des erreurs, on fait l'impossible pour les corriger ».

E : 18 : « parce que on apprend en connaissant nos erreurs et en les corrigeant ».

Par contre avec les apprenants ayant une conception négative de l'erreur on remarque un emploi limité de la langue, surtout, en ce qui concerne les locutions adverbiales, quelques modes et temps verbaux et des verbes appartenant au deuxième et au troisième groupes.

Les étudiants ayant des moyennes élevées ont employé le subjonctif qui est carrément absent chez les autres apprenants et même l'imparfait qui est présent avec force néanmoins, c'était un emploi faux.

E : 22 :

« Lorsque **j'étais** au lycée **j'ai** la montalité simple pour quoi simple ?
 parce que je **pense** seulement à des choses très simples, la vie rose comme toute fille
j'étais heureuse parce que **je vis**, je pense a rien ».

On remarque aussi l'utilisation de l'adverbe « y » :

E : 17 :

« qui n'aime pas en avoir » écrite « qui n'aime pas y avoir une petite voiture ».

C'est le seul apprenant parmi les huit pris en considération qui a employé l'adverbe « y », mais c'était un emploi erroné, il devait employer le pronom adverbial « en » et ne pas récrire « une petite voiture ».

Il y a aussi l'emploi de certains adjectifs, adverbes et d'autres termes :

E : 17 : « plus précisément » écrite « plus particulièrement ».

E : 17 : « préjugé » écrit « préjugée ».

E : 22 : « fréquenter » écrit « fréconter ».

E : 22 : « mûre » écrit « mûr ».

E : 22 : « paresseuse » écrit « paraisseuse ».

E : 22 : « de toute façon » écrite « toute façon ».

E : 22 : « dès que j'ai eu mon bac » écrite « dès que j'ai mon bac ».

Nous pouvons dire que, dans l'ensemble, les huit étudiants adoptent certaines stratégies de communication dont les plus évidentes sont l'évitement et la simplification. Ce qui les pousse à n'utiliser que les termes, les expressions et les temps verbaux qu'ils maîtrisent bien. Mais le degré de l'utilisation de ces stratégies diffère d'un apprenant à l'autre selon leur conception de l'erreur. Si un apprenant a une conception négative de l'erreur et n'accepte pas d'être corrigé par les autres il va faire l'impossible pour contourner ces erreurs, il va recourir à la simplification et à l'évitement même si cela le pousse à utiliser à chaque fois un français trop simple. Mais il est à signaler que le recours abusif à ces stratégies n'est pas sans effet négatif sur le niveau des apprenants.

Enfin, après avoir analysé les productions écrites des huit étudiants nous avons constaté qu'ils commettent les mêmes erreurs quoiqu'ils aient une moyenne élevée ou non mais ce qui diffère chez eux, est la conception de l'erreur. Les étudiants ayant une conception positive de l'erreur ont une moyenne supérieure à 11/20 et ils désirent adopter le français soutenu en cherchant à utiliser des termes non courants chez les autres étudiants. Les étudiants ayant une conception négative de l'erreur recourent aux stratégies de la simplification et de l'évitement pour échapper à l'erreur.

On signale que même les étudiants ayant des moyennes élevées et une conception positive de l'erreur adoptent les stratégies de l'évitement et de la simplification mais d'une autre façon. Pour éviter les erreurs, ces étudiants se cantonnent un moment à l'usage d'une syntaxe bien maîtrisée, sans prendre le risque de s'aventurer au-delà et quand ils se sentent mieux armés ils tentent l'usage de nouvelles structures. Et c'est au niveau de celles-ci qu'ils se trompent. Cela ne les empêche pas de chercher la vérité, ce qui permet de progresser. C'est ce qu'on appelle « l'erreur qui cache un progrès ».

Pour conclure, comme nous avons pu montrer que même les apprenants ayant un niveau élevé commettent des erreurs en langue française, des erreurs qu'on a rencontré chez les étudiants ayant des moyennes inférieures à 11/20. Cela nous permet d'inviter les étudiants qui croient avoir un niveau bas en langue française et qui développent une *attribution externe* pour expliquer leur situation à adopter la stratégie par « essais et erreurs », autrement dit, ne pas éviter l'erreur mais l'utiliser comme un outil pédagogique pour parfaire leur niveau et celui de leurs élèves dans le futur quand ils seront des enseignants. Au lieu de focaliser l'attention sur l'erreur et ses drames, il faut mieux prendre en charge les causes qui peuvent conduire à commettre des erreurs (voir chapitre II, une typologie des erreurs des apprenants).

CONCLUSION

Au terme de cette étude qui porte sur la conception de l'erreur chez les étudiants de quatrième année de licence de français, nous avons dégagé un certain nombre de conclusions.

On se rend à présent compte de l'enjeu didactique et pédagogique de l'erreur qui fait partie intégrante du travail d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère.

On peut établir plusieurs typologies de l'erreur, par exemple selon l'aspect de la langue- phonologique, morphologique, lexical, socioculturel, etc.- ou selon l'habileté communicative- écouter, parler, lire, écrire- qu'elles affectent. On distingue aussi les erreurs dues à une omission (« je ne le crois »), à un ajout (« je n'ai pas vu personne »), à une substitution (« je non le crois pas ») ou à un déplacement (« je ne l'ai cru pas »). On différencie encore divers degrés de gravité des erreurs : certaines s'assimilent à des approximations peu compromettantes, tandis que d'autres créent des contresens complets. Des erreurs ont un caractère systématique et relèvent de la compétence de l'apprenant, d'autres sont occasionnelles et seulement liées aux conditions de sa performance (inattention, fatigue, émotion). Enfin on classe les erreurs d'après leurs causes : certaines proviennent de l'influence de la langue source (interlinguales), d'autres d'une mauvaise maîtrise de la langue cible (intralinguales : simplification ou surgénéralisation d'une règle, par exemple), (voir chapitre III), ceci en ce qui concerne l'erreur linguistique. On cite aussi une autre typologie des erreurs des apprenants : La direction insolite du questionnement, le contrat didactique, les conceptions alternatives des apprenants, la diversité des opérations intellectuelles, les démarches refusées, la surcharge cognitive, le transfert entre disciplines, la complexité propre au contenu et enfin les obstacles psychologiques. (Voir chapitre II).

En superposant l'aspect théorique sur l'échantillon choisi pour l'étude, nous avons tiré des conclusions à travers les réponses écrites et orales de nos informateurs :

1. Les étudiants ont une conception positive de l'erreur : L'erreur est très utile parce qu'elle permet d'apprendre. Cette idée largement partagée confirme ce que nous avons posé comme première hypothèse de notre problématique.

2. Les étudiants ont tendance à conceptualiser les causes de l'erreur au lieu de dramatiser ses conséquences. Ceci rejoint l'hypothèse de notre problématique qui se penche sur la réaction des étudiants face à l'erreur.
3. Nous avons noté que dans une dimension pédagogique, il nous semble opportun de faire de la conception de l'erreur un élément essentiel dans l'acte d'enseignement afin d'améliorer les performances pédagogiques, elle doit être élucidée et travaillée afin de renforcer l'efficacité didactique. Une conception positive de l'erreur pourra faciliter l'apprentissage, permettra éventuellement d'avoir des résultats positifs le long du cursus universitaire comme elle permettra aux apprenants d'échapper à un certain déterminisme. Ce troisième constat répond à notre questionnement sur l'impact de la conception de l'erreur sur la réussite/échec des apprenants.

Découvrir nos erreurs et les corriger nous permet d'apprendre. Mais que faut-il corriger et comment doit-on le faire ? Est-ce qu'on doit adopter la correction directe qui consiste à corriger chaque erreur dans une production écrite, par exemple, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du contenu, de la forme du texte, etc...soit par l'enseignant, soit par l'apprenant ? Ou bien, on doit choisir la correction stratégique qui consiste à aider d'abord l'apprenant à détecter ses erreurs et lui demander ensuite de les corriger ? Une étude réalisée sur plusieurs années au niveau de l'université apporterait sans doute des éléments de réponses.

Ce que nous suggérons aux chercheurs et aux spécialistes, c'est d'aider les apprenants à découvrir les causes de leurs erreurs ce qui permet de leur donner du sens.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages

ASTOLFI Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 1997.

BEAUD Michel, *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence*, Casbah éditions, Alger, 1999.

BERARD Evelyne, *L'approche communicative, théorie et pratiques*. CLE international, Paris, 1991.

BOLTON Sibylle, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier, Paris, 1987.

BOUCHARD Marie-Joëlle, *Apprendre à lire comme on apprend à parler*, Hachette, Paris, 1991.

CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE international, Paris, 1999.

DALGALIAN Gilbert, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, CLE international, Paris, 1981.

DEFAYS Jean-Marc et DELTOUR Sarah, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Liège, 2003.

DESCAVES Alain, *Comprendre de énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette, Paris, 1992.

DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Hachette, Paris, 1999.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, Paris, 1992.

FAYOL. M. et JAFFRE. J-P, *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, Larousse, Paris, 1992.

FREI Henri, *La grammaire des fautes*, Slatkine Reprints, Genève, 1971.

GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980.

GALISSON Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1982.

GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

GRANDJOUAN J. D, *Enseigner le français aux étrangers*, Martorana, Provence, 1989.

Groupe EVA (Josette Gadeau inspectrice, colette finet conseillère pédagogique), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1991.

JAFFRE Jean-Pierre, *Didactiques de l'orthographe*, Hachette, Paris, 1992.

JOUETTE André, *Toute l'orthographe pratique*, Nathan, Nancy, 1986, p 07.

LA BORDERIE René, *Le métier d'élève*, Hachette, Paris, 1991.

LESELBAUM Nelly, *Le « prof » mène l'enquête*, INRP, Paris, 1987.

MAHMOUDIAN Mortéza, *Pour enseigner le français : présentation fonctionnelle de la langue*, PUF, Paris, 1976.

MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De boeck, Bruxelles, 6^e édition : 1991.

M. MINDER, *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck université, Paris, 08^e édition : 1999.

NARCY-COMBES Marie-françoise, *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, Ellipses, Paris, 2005.

NIQUET Gilberte, *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1992.

RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.

ROMIAN Hélène, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1991.

SAUVAGEOT Aurélien, *Français écrit, français parlé*, Larousse, Paris, 1962.

VESLIN Jean et Odile, préface de Jean Cardinet, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, Paris, 1992.

WIDDOWSON. H. G, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris, 1981.

Les sites Internet

- Approche psychopédagogique pour comprendre la loi d'orientation :

<http://www.chups.jussieu.fr/polysPSM/pédagogie/index.html>.

BAILLY Nadine –COHEN Michael (mai 2005): L'APPROCHE COMMUNICATIVE :

http://www.chass.utoronto.ca/french/res/didactique/03_cles_approches_communicative_verbal.html.

- BEAUDOIN Martin (août 2002) : Apprentissage de la langue seconde :

<http://www.pomme.ualberta.ca/ling/seconde.htm>.

- BURKHARDT Emilie (2004) : Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue : étude du cas spécifique des adultes migrants en Centre Social :

http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/lyon2/2004/burkhardt_e.

- Grammaire générative et transformationnelle :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Grammaire_générative_et_transformationnelle.

-HOURCADE Bertrand : Métalangage sémiologique et perfection linguistique :

<http://inks.jstor.org/sici.htm>

- Illustration dans la pédagogie Freinet du statut de l'erreur en calcul

<http://www.freinet.org/icem/outils/calcul.html>

- La correction de la dictée <http://www.prepaclasse.net/fichiers/dictée.html>

- PIAGET: Stade des opérations formelles (11/12-15/16 ANS) :

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin_29/Freud.HTM.

- Qu'est ce que l'Approche cognitive?

<http://www.espaceantistress.com/approchecognitive.htm>.

- ROUBAUD Marie-Noëlle, Reconsidérer l'erreur : [http://www.cahiers_pedagogiques.](http://www.cahiers_pedagogiques.com/numero-php3id-article=2031)

[Com/numero-php3id-article=2031 ?](http://www.cahiers_pedagogiques.com/numero-php3id-article=2031)

- WENDT Michael : Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissages : recherche au service des chercheurs, université de Brême

<http://www.fb10.un-bremen.de/inform/pdf/Kfu4wendt.pdf>.

Mémoires

- ABBAS-BADRAN Ansam, *Les déterminants dans l'interlangue des apprenants syriens Sciences du langage*, 2003, Université Grenoble 3. In :

<http://www.inrp.fr/liens.php>.

-Barbara Griep, *L'enfant à deux langues : Devenir bilingue, parler bilingue*, Mars 2006, Université d'Utrecht, in : http://www.cahiers_pédagogiques.com

- HARNET Chantal et PANCKHURST Rachel, *Le correcteur grammatical : un auxiliaire efficace pour l'enseignant ? Quelques éléments de réflexion*, Vol. 1, numéro 2, décembre, pp 103 – 114, 1998, Université Paul Valéry, Montpellier III, France. In :

<http://alsic.u-strasbg.fr/>

- Jin-Ok KIM, *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*, 2003, Doctorat en Sciences du langage, UNIVERSITE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE ; in : <http://www.hit-parade.com/hp.asp?sit = a 434433>.

- MILLISCHER Virginie, *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*, 1999- 2000, Stage en responsabilité : lycée Montaury, Nîmes 2^{nde} (L. V. 2) et 1^{ère} (L. V. 1), Académie de Montpellier.

ANNEXE 01

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

- : Allongement vocalique.
- + Pause courte.
- pause moyenne.
- pause longue.
- /// Interruption assez longue.
- (r) lettre non prononcée.
- (...) Suite qui ne concerne pas le vif du travail.
- < Intonation montante.
- > Intonation descendante.

ANNEXE 02

TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS

E 01 :

« Em : l'erreur pour tout le monde c'est m :--l'erreur pour tout le monde c'est la déception c'est m :c'est la catastrophe mais par contre c'est c'est non l'erreur c'est c'est euh l : c'est le début c'est le départ il nous donne le courage de recommencer de faire un début de m :d :recontinuer d :-- c'est ça l'erreur et -- pas de faute pas de réussite pas d'erreur pas d'erreur pas de bien -- il faut faire d'effort il faut faire des erreurs /// elle nous donne le courage d'une bonne reprise + la continuation parfaite ++ on apprend qu'à partir de l'erreur + elle laisse ses traces »

E: 07: « C'est normal ħadja mliħa < /// lwaħed jedir l'erreur ħla ged ma jedir l'erreur javancé --- parsonnellement metoħt] fi une erreur kbira/// meħndi] lxouf /// ma ħendi] wej ngoul »

Question : « Que dites vous de l'erreur en français + + en orthographe par exemple ? »

« quand je fais une erreur en orthographe netbeħdel bezef dħéfa fiħa néssajé nyécupéré »

E 09 :

« (rire) Euh aslan ana nedir bezzaf les erreurs fi l'oral wala fi l'écrit-- ħandi problème taħ l'articulation + ou : anaja bassaħ pessimiste mnah la filière du français ħatmouħali j'ai pas voulu ndirha /// c'est comme ça -- euh ki nedir une erreur nqloq koun nsibe waħad ma jessaħ bija nħoud meneħerafe]e slaħi xlas /// ana men ennes elli jeħeb jebet lila jessaħbaħ jeqra lfrançais + koun nssib jamais nedir les erreurs ///we weħed ma jesaħaħli »

E 10 :

« Nos erreurs nous apprennent + à ne pas retomber au futur dans les mêmes cas --- par exemple une fois j'ai fait une erreur dans un contrôle comme d'habitude j'ai oublié de mettre le « s » puisque moi j'oublie souvent : les --- « s » et : les accents et : tout euh ben maintenant quand je termine mon contrôle je vérifie à chaque fois parce que je me rappelle ces fautes /// ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs »

E 12 :

« Euh je préfère parler en arabe pa(r)ce que ça me fait (rire) --- ça me fait : mieux d'exprimer euh : comme j'avais dit l'erreur c'est pas quelque chose méchante --- pour apprendre il faut faire des erreurs --- c'est tout ce que je peux dire /// ki nraweh we nçawed nvérifjé ça me touche n : je dis une étudiante de 4eme année we ndir des erreurs c'est pas facile bassañ je dis netçalem --- j'aime les langues mais malheureusement ma base est faible professeur ntaçna wañ jedirnna j : »

Question : quel professeur ?

« taç lprimaire + ken chaque jour les photocopies + même les exercices on a jamais fais une euh un exercice /// ndir l'erreur menpardoniñ nefsi basañ men l'erreur netçalem +++ ana nedit l'erreur mais nedit l'erreur et la prochaine fois ndir essañ - - jeçni lezem netçallem men l'erreur teçï /// nedit l'erreur elmarra ellewla we ndir l'erreur marra tenja we il(ne) faut pas dire eni neqra français alors il faut jamais faire des fautes /// elinsen jedir l'erreur we men l'erreur teçou jetçalem »

E 19 :

()

« Euh je pense que l'erreur c'est une honte --- à cause des professeurs qui nous parlent d'une euh : d'une façon /// quand on fait l'erreur /// quand je parle de l'erreur c'est toujours l'échec /// moi : j'ai un bon niveau et j'ai mon frère qui fait aussi français --- moi je l'aide je suis mieux que lui --- euh – je lui explique les leçons mais moi je fais des erreurs et lui non (pleurer) /// je suis une bonne étudiante et les enseignants avouent cela et j'aime apprendre mais au contrôle je fais des erreurs /// j'ai peur de l'erreur /// d'ailleurs quand j'ai répondu au questionnaire j'ai pas choisi l'inattention parce que je travaille de tout mon cœur -- euh : peut être que c'est une mauvaise compréhension mais jamais incompréhension parce que je ne sors jamais avec incompréhension /// je veux toujours apprendre ça reste la peur et l'erreur c'est l'échec ».

E 20 :

« Moi je fais beaucoup d'erreurs en français --- des erreurs naqdar ngoul banal mneh maçandneJe la base çla hadi koun nsibe toujours nhdar fi hadja li metakeda menha ///hakda wehed ma jaçhak çleja »

E 25 :

« Je trouve pas qu'on peut avoir honte de nos erreurs ++ je vois pas le rapport avec + je crois pas que j'ai commis une gaffe parce que les erreurs c'est /// on se nourrit de nos erreurs + font grandir et mûrir et je pense pas que euh : l'erreur peut : peut nous faire dégrader ou peut nous faire quelque chose /// il faut toujours avancer malgré nos erreurs parce que les erreurs c'est un : qui fait notre progrès --- même en arabe on fait des erreurs pour quoi avoir tant de complexe en français quand on fait des erreurs + mais des fois il m'arrive d'être en colère car je dois être l'exemple -- si je dois présenter une licence en français je dois être à la hauteur puisque je suis l'exemple »

Question : « d'après vous quelles sont les causes des erreurs en français + en orthographe par exemple ? »

« Généralement quand on fait des erreurs c'est à cause de la mal compréhension ++ dans certains cas +++ et c'est aussi à cause de l'oubli quand on emploi pas par exemple des mots récents connus quand on a connu on risque de les perdre facilement /// pour l'orthographe < là je peux dire que j'ai honte< /// avec les profs je me trouve très à l'aise + en m'exprimant en français mais avec mes amis je trouve un complexe vu à ce qu'ils pensent + j'aime pas qu'on me prenne pour une femme supérieure qu'eux qui montre ses capacités dans la langue + je veux être tout simplement modeste »

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

- : Allongement vocalique.
- + Pause courte.
- pause moyenne.
- pause longue.
- /// Interruption assez longue.
- (r) lettre non prononcée.
- (...) Suite qui ne concerne pas le vif du travail.
- < Intonation montante.
- > Intonation descendante.

TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE ARABE

[x]	خ
[h]	ه
[t]	ت
[ʕ]	ع
[ɣ]	غ
[ħ]	ح
[q]	ق
[j]	ي
[ʃ]	ش
[ð]	ض
[dʒ]	ج

ANNEXES

TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE ARABE

[x]	خ
[h]	ه
[t]	ت
[ʒ]	ع
[ɣ]	غ
[ħ]	ح
[q]	ق
[j]	ي
[ʃ]	ش
[d̥]	ض
[dʒ]	ج

Questionnaire n:....

La conception de l'erreur

Qu'allez vous faire après la licence ?

Travailler dans le domaine de l'enseignement : oui : non :

Pourquoi :

.....
.....

Imaginez que vous êtes dans un devoir écrit, pensez au mot « erreur ». Cochez maintenant tous les mots que vous associez à « l'erreur » dans cette situation. (Vous pouvez cocher plusieurs cases) :

Mauvaise note :

Echec :

Déception :

Colère :

Honte :

Oubli :

Inattention :

Mauvaise compréhension :

Incompréhension :

Peur :

Que pensez-vous ?

L'erreur est un facteur de progression : oui : non :

Pourquoi ?

.....
.....

L'erreur est un facteur de régression : oui : non :

Pourquoi ?

.....
.....

L'erreur n'est ni un facteur de progression ni de régression : oui : non :

Pourquoi ?

.....
.....

Variables de base

Age :

Sexe : féminin : masculin :

Série du bac :

Année du bac :

Etes-vous répétitif (ive)? Oui : non :

La moyenne générale du premier trimestre :