

L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères

Rouhollah RAHMATIAN

Université Tarbiat Modares

e-mail: R rahmatian@yahoo.com

Kamyar ABDOLTADJEDINI

Université Tarbiat Modares

e-mail: kamyar_tajedini@yahoo.fr

Résumé

Cet article a pour vocation de proposer une réflexion pédagogique autour de l'erreur, de manière à aider, à la fois l'enseignant et l'apprenant, à mieux se situer vis-à-vis du processus d'enseignement/apprentissage. Nous montrerons entre autres, que l'enseignant peut utiliser l'erreur de l'apprenant comme prétexte, pour lui "délier la langue", et l'inciter à prendre la parole en créant de véritables situations de communication. Cet article rend compte des résultats d'une étude de terrain relative aux pratiques d'auto-correction, appliquée dans le cadre de trois séries de cours de français langue étrangère, en Iran. Nous verrons également de quelle manière cette alternative de traitement de l'erreur a conduit les apprenants à se responsabiliser à l'égard de leur propre apprentissage.

Mots-clés: Enseignement, erreur, apprentissage, FLE, auto-correction, dynamisme d'apprentissage.

I. Introduction

L'impact de l'"erreur" sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui reconnu et admis. Influencée par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait indissociablement partie du processus d'apprentissage. Celle-ci fut longtemps considérée comme partie intégrante mais négative du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, elle fut étudiée selon différents points de vue, afin d'être évitée autant que possible. En didactique, surtout dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, elle n'est pas sans conséquences, de sorte que certains apprenants gardent le silence pour ne pas risquer de commettre de fautes. En ce qui concerne le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'erreur entraîne aussi des problèmes susceptibles de bloquer le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, le traitement de l'erreur exige une réflexion pédagogique de la part de l'enseignant, voire de la part de l'apprenant, par l'intermédiaire de son enseignant.

Comment l'erreur peut-elle être considérée comme facteur de dynamisme? Cet article, se base sur une réflexion pédagogique qui observe l'erreur d'un point de vue plus optimiste. Il se concentre sur les apports positifs des erreurs au lieu de s'épuiser vainement à trouver une solution en vue de les éviter par avance. Il s'intéresse aux erreurs afin d'en dédramatiser l'aspect négatif et de les utiliser comme adjuvant dans le processus d'enseignement/apprentissage. La principale préoccupation de ce présent article est le recyclage des erreurs pour en faire des garants du dynamisme du processus d'enseignement du FLE chez les apprenants iraniens.

Ainsi nous nous efforcerons de répondre principalement aux questions suivantes:

- 1- Peut-on éviter au préalable l'occurrence de l'erreur?
- 2- Peut-on se servir de l'erreur en tant qu'un levier lors du processus d'enseignement/apprentissage du FLE?

Voici les hypothèses qui guideront cette recherche:

1- L'occurrence de l'erreur dépend de différents facteurs tels que l'âge, la culture, l'ambiance, etc. ; une variété de causes qui rendent difficile le repérage préalable des erreurs, face auxquelles il importe de trouver des solutions adéquates.

2- En abordant l'erreur d'un point de vue plus positif, l'enseignant peut y recourir comme à un outil capable de susciter la curiosité des apprenants en les impliquant toujours plus dans leur propre processus d'apprentissage.

Cette recherche est basée sur la pédagogie et sur la didactique des langues étrangères. En effet, nous présenterons la didactique des langues comme un processus dirigé par l'enseignant et l'apprenant à partir des erreurs dues à la nature même de ce processus. Dans notre démarche, nous avons recouru à une méthode descriptive de recherche, que nous avons complétée avec une étude de terrain. Pour cette raison, nous avons jeté notre dévolu sur quatre cours de français constitués chacun de 12 à 16 apprenants débutants iraniens (cours A, B, C, D), auxquels nous avons appliqué quelques principes concernant le traitement de l'erreur.

L'objectif principal de ce travail de recherche a été de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement.

II. Qu'attendons nous de l'erreur?

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote : «Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est ou de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux»¹ (Encyclopaedia Universalis, 1966, v.8, p.652).

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir. Certains didacticiens comme Rémy Porquier et Uli Frauenfelder soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue: «l'erreur peut [...] être définie par rapport à la langue cible (point de vue 1), soit par rapport

à l'exposition (point de vue 2), même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue 3). On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet»² (Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, 1980, p.36).

Mais on peut proposer comme définition provisoire de l'erreur, celle d'"écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue". Dans ce travail, l'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part, sur ce que l'on considère comme erreur et, d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères ou de langue de référence.

III. Comment définir la norme pour une langue de référence?

Engageons notre réflexion à partir de la notion de français standard ou de français parisien. Est-ce que la maîtrise du français standard est vraiment l'objectif que les enseignants et apprenants iraniens se doivent d'atteindre? Est-ce que tous les natifs de la langue française respectent les exigences du français standard? Certes, la réponse est négative. Lorsqu'on définit l'erreur comme un écart ou une déviation par rapport à une norme, il faut préciser un stade fixe, un seuil langagier, comme objectif projeté. Mais, eu égard au caractère instable de la langue elle-même, et de l'objectif de chaque apprenant et de son niveau langagier, la norme peut manifester une grande variété, d'un apprenant à l'autre, d'un stade d'apprentissage à l'autre ; ce qui rend difficile la fixation d'une norme précise.

Comme l'explique Rémy Porquier: «les critères d'identification des erreurs, souvent imprécis ou superficiels, sont très divers et parfois (notamment pour le français) très normatifs. Cela s'explique soit par les conditions d'enquêtes de normes pédagogiques restrictives imputables à l'enseignement ou aux enquêtes elles-mêmes, comme par exemple le refus

de considérer comme "correct" tout énoncé ou toute forme n'appartenant pas au mythique "français standard"³.³ (cité par Marquillo Larruy, 2003, p.9).

La norme elle-même peut donc être différente selon les conditions, l'appartenance sociale, l'objectif à atteindre, etc. À ce propos, si l'on tient compte du cheminement d'un apprenant, on voit qu'au premier niveau, notre objectif consistera à apprendre à l'élève à se présenter et à demander des renseignements relatifs à l'identité d'autrui, de façon à pouvoir communiquer et prendre contact en langue 2. On n'attend jamais que l'apprenant respecte toutes les règles appliquées par un locuteur natif. Comme le précise Paul Rivenc, «(L'apprenant) avance par approximation successive»⁴ (Rivenc, 2000, p.203). En effet, n'oublions pas que notre objectif final est de pouvoir communiquer en langue 2 ; soit par la production orale et écrite, soit par la perception également orale et écrite.

Un autre terme dont le sens se confond quelque peu avec celui d'"erreur", est la notion de "faute". Dans le langage courant, les deux termes, d'"erreur" et de "faute" sont quasi équivalents ; la "faute" est marquée d'une connotation religieuse ; dans ce contexte, "erreur" est plus neutre. Mais dans le domaine de la didactique des langues, la nature de ces deux termes diffère. Les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention/fatigue, que l'élève peut lui-même corriger (par exemple, l'oubli des marques de pluriel, alors même que le mécanisme est appris et maîtrisé). En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance etc., il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. Dans ces conditions, dès que l'élève ou l'apprenant se retrouve dans une situation confortable, il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte. En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" lorsque l'apprenant ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Dans ce cas l'élève ou l'apprenant ne peut ni relever son erreur, ni la corriger. En effet, l'apprenant profite d'un mécanisme déjà connu

(appartenant à sa langue maternelle ou à une deuxième langue déjà acquise, ou bien à la langue cible) pour récompenser les lacunes et les mécanismes non acquis ou mal maîtrisés.

Ce que l'on considère comme argument distinctif suffisant pour ces deux termes, est en rapport avec ce que Chomsky nomme "compétence" et "performance". Qu'est-ce que la compétence? Le terme recouvre les savoirs et les capacités que l'on détient sur le plan théorique, vis-à-vis d'un objet. Ici, nous recourons, en guise d'illustration, à l'exemple classique du "feu rouge": en tant que citoyen nous savons bien qu'il faut nous arrêter au feu rouge, donc nous avons une certaine connaissance relative à une règle prescrite. Cette connaissance s'appelle la compétence. Autrement dit, en nous appuyant sur cette connaissance, nous possédons la compétence, sur le plan théorique, de nous arrêter au feu rouge.

En quoi consiste la performance? Il s'agit de la réalisation concrète d'un fait ou d'une compétence. L'action de nous arrêter au feu rouge est donc la réalisation d'une connaissance que nous avons d'une règle sociale. Cette réalisation s'appelle la performance.

« Il convient, avant tout, de distinguer l'erreur de la faute. L'erreur relève de la compétence, et donc, c'est une déformation systématique ; la faute relève de la performance, et l'élève peut en prendre immédiatement conscience. Cette distinction entre erreur et faute est assez répandue. Pour confirmer cette distinction, nous nous référons à H. Besse et R. Porquier: la distinction désormais répandue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentative de sa grammaire intériorisée, mais il peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques (...)»⁵ (cité par Rouhollah Rahmatian, 1999, p. 152) En effet, l'erreur est un phénomène qui vient de la méconnaissance ou d'une

connaissance instable (pas encore stockée dans la mémoire). En revanche, la faute est une "erreur" qui n'est pas causée par le manque de connaissance, mais sous l'effet d'autres facteurs, surtout psychologiques: la timidité, le stress, la fatigue, la maladie, etc.

De même, les erreurs de compétence suivent certaines règles qui peuvent être décrites en termes systématiques. Mais on ne peut pas inclure les erreurs de performance dans un système, car ce sont le résultat d'effets psychologiques, et souvent, elles ne sont pas explicables par la linguistique.

IV. L'hypothèse de l'interlangue

L'utilisation du terme "interlangue" présuppose que l'apprenant possède une langue durant son apprentissage. Autrement dit, que son comportement langagier obéit à un ensemble de règles qui peuvent être décrites par la linguistique. Aussi, son langage et les règles concernées changent-ils continuellement ; ce qui rend difficile la description de son langage, mais ne l'invalide jamais. Cette hypothèse nous renvoie à cette philosophie: «nous vivons un univers imparfait.»⁶ (Corder, 1981, p.6).

Certains aspects du comportement langagier de l'apprenant sont conscients, d'autres ne le sont pas. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ou l'acquisition de la langue maternelle, l'apprenant et l'enfant élaborent les systèmes intermédiaires. A chaque stade, leur langue comporte des caractéristiques spécifiques associées à ce stade. Ces caractéristiques permettent d'observer l'évolution systématique d'une langue en considérant les types d'erreurs spécifiques à chaque étape.

«Pour la première fois, la notion d'interlangue a été proposée par Selinker en 1969. Ce phénomène a également été décrit comme:

- compétence transitoire (Corder 1967)
- système approximatif (Nemser 1971)
- système intermédiaire (Porquier 1974)
- système approché (Noyou 1980) (cité par Rahmatian, 1999, p.153).

En dépit de son caractère instable, ce phénomène est systématique. En d'autres termes, la langue de l'apprenant évolue à partir de règles repérables. Pour Corder «cette compétence transitoire a des régularités et une grammaire, et elle est systématique, significative, et elle peut être décrite grâce à un ensemble de règles» (Rahmatian, 1999, P.153).

V. D'où viennent les erreurs?

Reason distingue trois types d'erreurs: «a) les ratés ou lapsus, b) les erreurs dues à la mauvaise application de bonnes règles ou à l'application de règles fausses et c) les erreurs basées sur la non prise en compte de la totalité des détails, sur le choix d'éléments non pertinents, etc.»⁷ (Reason, 1993, p. 238)

Dans le domaine de la méthodologie il y a deux écoles qui prescrivent des moyens différents pour éviter les erreurs des apprenants. La première prétend que «(...) si l'on avait pu faire une méthode parfaite d'enseignement, aucune erreur n'aurait été commise. L'occurrence éventuelle de l'erreur est simplement l'indice des techniques inadéquates de notre actuel enseignement. La philosophie de la deuxième école, c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts.» (Corder, 1981, pp.6-7).

D'après Robert Galisson et Daniel Coste, les théories sur l'erreur sont ainsi définies:

- «Soit qu'elles cherchent à l'éliminer complètement par une gradation et une progression aussi contraignantes et exactes que possible (c'est le cas de certaines tentatives de Skinner pour réduire toute occasion d'erreur dans le montage des apprentissages linguistiques) ;
- soit qu'elles s'y résignent comme à quelque chose d'inévitable et de parasite venant troubler l'apprentissage ;
- soit qu'elles en fassent une des composantes nécessaires du processus d'acquisition» (cité par Rahmatian, 1999, p.147).

VI. Les points de vue sur le traitement des erreurs

Les méthodes ont chacune, des propositions concrètes pour le traitement des erreurs, mais on peut identifier trois tendances selon que la méthode est centrée sur la langue, sur l'apprentissage ou sur l'autonomisation de l'apprenant.

«Pour la méthode audio-orale et pour la méthode situationnelle, l'erreur est interdite, qu'elle soit d'ordre phonétique ou grammatical.»⁸ (Tagliante, 1994, p. 43). Selon cette optique, il convient d'éviter toute apparition de l'erreur, par une analyse contrastive, comparée ou différentielle entre L1 et L2. Et pour les erreurs qui se manifestent, c'est à l'enseignant qu'il incombe de les corriger.

Une autre conception du traitement de l'erreur apparaît dans la méthode SGAV. «S'il n'y a pas de correction dans une première phase, les apprenants peuvent intervenir et corriger les énoncés erronés (Cf. Voix et Image de France). La correction phonétique a lieu pendant la phase d'exploitation. Mais c'est lors de la transposition que l'enseignant note les erreurs sans les corriger, afin de procéder ultérieurement à une systématisation de la correction et à un élargissement permettant de traiter des problèmes grammaticaux précis. La correction phonétique est, quant à elle, fondée sur une analyse contrastive des erreurs dues à l'interférence des deux systèmes phonologiques, et doit donc faire l'objet de mesures systématiques de correction (intonation, rythme, phonétique combinatoire)»⁹ (Jamet, 2000, p.43). La méthode communautaire reprend à peu près le même schéma, de sorte que l'enseignant reprend les énoncés erronés créés par l'apprenant en les répétant correctement. Il en est de même pour la méthode "suggestopédique" dans laquelle les erreurs sont tolérées au début de l'apprentissage. L'enseignant reprend les formes correctes ultérieurement, au cours de la séance, pour corriger les erreurs. La méthode par la compréhension insiste sur les erreurs de compréhension: seules les erreurs linguistiques qui influencent la compréhension du message seront corrigées.

La correction de l'expression reste donc toujours minimale. L'important dans cette méthode, ce sont les erreurs de compréhension pure, qui sont immédiatement corrigées en interaction avec les apprenants.

«La méthode communicative introduit le rôle de l'interlangue où l'apprenant, par ses erreurs, se construit lui-même sa L2» (Jamet, 2000, p. 44). Puisque l'erreur est considérée, aujourd'hui, comme un phénomène naturel d'apprentissage, qui montre que cet apprentissage est en train de s'effectuer, elle est tolérée par les enseignants. Pour certains, la correction des erreurs va même bloquer la conversation et les activités communicatives des apprenants. «Krachen va même jusqu'à soupçonner la correction des erreurs d'être pour une bonne part responsable de l'inhibition communicative des apprenants» (Jamet, 2000, p.44). Il en est de même pour le Silent Way: « *Je ne corrige pas les erreurs de l'apprenant* » (Jamet, 2000, p.44). Selon les tendances récentes en didactique, l'apprenant doit se construire ses propres critères de correction en écoutant les autres et en comparant ses productions à celles des autres ; notre travail s'est inspiré de cette stratégie. L'enseignant n'intervient que si les autres apprenants n'arrivent pas à aider suffisamment l'apprenant en difficulté.

En nous basant sur ce que vient d'être cité, nous allons à présent reprendre la question de l'origine des erreurs.

A chaque stade de son apprentissage, l'apprenant construit donc une grammaire d'apprentissage, source de formes correctes et de formes erronées. On appelle ce phénomène: le système intermédiaire, le système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, grammaire intériorisée, mais finalement, le terme le plus utilisé reste celui d'interlangue. Cette liste d'appellatifs relative au statut de l'erreur montre que l'on est passé de la notion de «défaillance» à celle «d'indice de l'apprentissage», voire de «savoir-faire discursif». Quant aux méthodes, nous avons essayé de considérer leur développement d'un point de vue historique. Nous avons pu en conclure que les approches et les méthodes adoptent, en général, trois

stratégies devant l'erreur:

- Elles essayent d'éviter son occurrence au préalable.
- Elles la corrigent après sa manifestation.
- Elles la considèrent comme un composant naturel de l'apprentissage (à ce titre, elle est tolérée).

Cependant, Michel Corbellari postule que: «[...]l'enseignant doit connaître les hypothèses théoriques situées en amont, et savoir que la notion d'erreur a un caractère éminemment subjectif: il doit faire prendre conscience aux élèves des différences entre la langue maternelle et la langue seconde. A l'égard de l'erreur, l'idéal est une attitude à la fois bienveillante, attentive et active: ni absence de correction (ce qui aboutit à la stabilisation des écarts) ni correction systématique (ce qui entraîne l'inhibition du locuteur).» (Corbellari, 2001, p.66)

VII. Mise en pratique de certains principes du traitement de l'erreur (étude sur corpus)

Ces principes ont été mis en œuvre dans quatre cours de français langue étrangère en Iran: quatre cours de 12, 13, 15 et 16 apprenants. Ces apprenants ont reçu plus de 60 heures de cours de français sur le calendrier de leur institut.

Depuis que nous travaillons sur les erreurs des apprenants iraniens, nous nous sommes efforcés de les faire réfléchir sur leurs propres erreurs. Tout en dédramatisant la situation, à l'oral, nous avons noté au fur et à mesure les erreurs qu'ils ont commises, et ensuite nous leur avons proposé de reprendre les passages incorrects, surtout ceux qui contenaient des erreurs très courantes et très communes. Mais à chaque fois nous leur avons précisé que cela pouvait arriver à tout le monde, et nous avons attendu que les élèves proposent des variantes correctes. Quand nous rendons le corrigé d'un devoir fait à la maison, nous nous arrêtons aussi sur les erreurs, nous soulignons

seulement les erreurs, et nous leur proposons de les corriger eux-mêmes, en nous montrant le résultat (c'est une pratique à laquelle ils vont s'habituer de jour en jour).

Ainsi en les invitant à une réflexion consciente nous leur disons continuellement: *c'est normal que l'on fasse des erreurs, nous vous proposons de réfléchir sur ce qui ne va pas, afin de trouver la forme correcte*. Comme l'affirme Martin Dufour, «la construction d'un projet pédagogique gagne en rigueur lorsqu'il intègre la place de l'évaluation dès la conception des séquences»¹¹ (Nizard, 2002, p.13). C'est pourquoi nous essayons de profiter des erreurs comme d'un prétexte, pour orienter les apprenants vers une auto-correction permanente, une sorte d'auto-apprentissage dont le catalyseur est à la fois l'enseignant et les erreurs commises par les apprenants.

Ainsi nous essayons de faire assumer à l'apprenant, la correction, et par la suite, l'apprentissage. La majorité des erreurs (concernant les structures qu'ils connaissent) sont corrigées par ces derniers. Pourtant, il se trouve que dans certains cas, ils ne parviennent pas à se corriger. Ayant de modèles prescrits, ils arrivent à corriger leur erreur soulignée. Cette stratégie a pour but de répondre à deux exigences: faire réfléchir les apprenants et les inviter à dépasser leurs propres erreurs, pour qu'il parviennent à dynamiser leur capacité d'intellection en vue d'atteindre le savoir-faire nécessaire. Ce type de traitement de l'erreur ne se contente pas du simple fait de rendre les copies et de demander aux apprenants de corriger leurs manquements à la norme. En effet, elle permet de mettre à jour les objectifs qui ne sont pas atteints (le savoir-faire, par exemple). Cette procédure nous permet aussi d'indexer l'élément mal maîtrisé. Nous consacrons un certain temps au réexamen de cette notion, en terminant par des exercices d'application. Grâce à cette stratégie didactique, la correction permanente nous permet d'établir un bilan des savoirs et des savoir-faire, mais aussi de réguler la démarche pédagogique. Il serait évidemment plus profitable de corriger

directement les fautes d'orthographe ou de grammaire et de reformuler les propos de chacun, mais une telle démarche n'inciterait guère les apprenants à reconsidérer leurs erreurs.

Nous avons bien constaté que si les erreurs sont corrigées par l'enseignant lors de la remise des copies, la plupart des apprenants se contentent de regarder les remarques ou la note et rangent au plus vite leurs copies en faisant abstraction des remarques. Le fait de corriger les copies, même de manière consciencieuse, demeure donc quasiment vain. Sachant que la réussite ponctuelle à une épreuve ne garantit jamais un apprentissage réussi, nous essayons de créer un lien direct et continu entre les apprenants et les erreurs qu'ils commettent, pour qu'ils s'habituent à prendre en charge l'apprentissage dont ils ne se sentent pas forcément responsables. Pour y parvenir, nous appliquons un protocole précis. Au fur et à mesure que nous avançons, nous ne soulignons que les erreurs concernant l'objectif de la dernière séance et ce sont les apprenants eux-mêmes qui repèrent et corrigent leurs erreurs: soit les fautes d'orthographe, soit les erreurs grammaticales. L'essentiel consiste à avoir la volonté de s'auto-évaluer.

Ainsi ils ne se focalisent plus sur une certaine partie du travail, mais sur son ensemble. Cela leur permet de rafraîchir leurs connaissances. Parfois nous leur accordons cinq minutes pour reprendre les corrections et expliquer pourquoi un tel cas est incorrect. De même, le simple fait de reconsidérer systématiquement les copies, donne lieu à des explications dont tout le monde pourra tirer profit. Or, le fait de clarifier les différents critères de correction auprès des apprenants, et par eux-mêmes, ouvre généralement à un dialogue constructif (quoique très court) qui place les apprenants au cœur de l'activité pédagogique.

A la suite de chaque rédaction nous proposons aux apprenants de relire leurs travaux en se référant à la liste détaillée des critères de correction (masculin/féminin, singulier/pluriel, etc.). Ainsi, en se référant à cette liste, ils sont perpétuellement sollicités pour mesurer l'adéquation entre ce qu'il

faut faire pour réussir, et ce qu'ils ont fait. Cette démarche leur confère un caractère "cartésien". «L'être humain tente à intervenir lui-même dans son propre développement. Il a tendance à se sentir efficace et définitivement, il a tendance à une autonomie. Son travail quoiqu'il soit, consiste à produire et construire de nouvelles choses, mais pour que ce travail soit vraiment productif, il faut qu'il soit motivé, qu'il y prenne plaisir et ce n'est possible que s'il intervient lui-même dans la tâche à accomplir, dont l'intérêt principal est ce qu'on appelle aujourd'hui l'auto-évaluation»¹² (Nuttin, 1980, p. 166).

Cette courte expérience nous a montré que la majorité des apprenants acceptent avec joie le rôle de l'évaluateur et se montrent souvent compétents. Pour Christiane Tagliante, «(...) les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, elles sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix «cible» des activités d'apprentissage» (Tagliante, 1994, p. 34).

VIII. Les principes clés de notre démarche:

- Les erreurs ne sont plus ressenties comme négatives, mais au contraire comme un médium d'apprentissage et de progression.
- On peut donner à l'apprenant l'occasion de se corriger.
- L'enseignant ne propose la correction que si personne n'est parvenu à corriger la faute.

Il est vrai que l'erreur est un drame pour nos apprenants. Si l'on ne peut pas forcément prétendre que les apprenants se moquent de celui qui commet une erreur, il est en revanche évident que les "fautifs" ont peur de commettre des erreurs, et que cela les empêche de prendre aisément la parole, surtout

quand ils veulent s'exprimer dans la langue cible.

Dans ce travail, l'erreur est un moteur de recherche qui fait avancer le mécanisme de l'apprentissage. Comme le dit Claude Germain, «la didactique des langues étrangères s'est enrichie, ces dernières années, des données de la recherche sur les stratégies d'apprentissage. Grâce à ses recherches, nous nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'apprenant et sur le poids relatif de divers facteurs cognitifs et affectifs qui interviennent dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde.» (Germain, 1998, p. V). Ainsi la stratégie mise en place est aussi un moyen de fédérer les activités de la classe, et un moyen de travailler dans une atmosphère de coopération: ceci revient à accepter l'"autre", en tant que membre qui contribue à la progression du groupe. Ici, il s'agit d'établir une relation de confiance: on ne reproche plus son erreur à celui qui se trompe. Cela suppose que l'enseignant interdise et s'interdise tout propos humiliant et toute vexation à la suite d'une erreur. Bien au contraire, nous admettons dorénavant l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage. Ces petits principes encouragent les apprenants, dans une perspective de "co-construction" des savoirs. Ce procédé suscite la curiosité et la vigilance, dans un système ouvert, où l'apprenant est l'élément dynamique de l'ensemble et non pas un élément passif attendant de la part de l'enseignant, uniquement un apport d'informations.

Un autre intérêt de cette stratégie, c'est le décloisonnement des différentes activités, qui permet, en classe de français, de ne négliger aucun aspect de l'apprentissage (prononciation, orthographe, syntaxe, etc.). A titre d'exemple, susciter l'attention à l'orthographe dans d'autres activités de langue, etc.

Comme nous l'avons dit, la dédramatisation des situations se fait tout au long de ces cours, de sorte qu'avec la participation aux activités qui ont eu lieu en classe, l'apprenant progresse de jour en jour et de manière sensible. Pendant les premières séances, une apprenante évitait de répondre aux

questions posées. Elle avait du mal à prononcer certains sons français, et à chaque fois qu'elle tentait de s'exprimer, elle rougissait de honte. Mais, progressivement, elle a pris courage. Alors qu'elle continuait de commettre des erreurs, elle n'hésitait plus à participer aux activités.

L'écoute et la correction des autres ont des effets réciproques. Une telle pratique incite les apprenants à co-corriger et à s'auto-corriger. En effet, analyser la pertinence ou le degré d'adéquation des propos d'un camarade nécessite de réfléchir au préalable à la réponse correcte. En réalité, toute situation au sein de ces classes donne lieu à une évaluation globale de l'apprenant, qui passe par l'oral comme par l'écrit. Ainsi, nous évitons que l'écoute, la participation ou les problèmes de l'apprentissage échappent en quelque sorte, à toute évaluation. En ce sens le processus de correction semble à la fois permanent et en perpétuel devenir.

L'effort des apprenants pour se corriger permet de formuler des diagnostics des deux côtés, du côté des enseignants et du côté des apprenants ; c'est une occasion, pour les élèves, de prendre la parole et ne plus demeurer passif au cours du processus d'apprentissage. Néanmoins, et en dépit de la note de participation, certains apprenants ont tendance à trop de s'appuyer sur leurs camarades et sur les enseignants. Pour éviter ce phénomène classique, nous demandons souvent à ce type d'apprenant de reformuler la phrase incorrecte de leur camarade, de manière à l'obliger à rester actif. La possibilité d'être interrogé à tout moment pour reformuler une tournure ou répondre à une question, place l'apprenant au cœur de la dynamique pédagogique. Mais cette interrogation se fait sous un prétexte: aider un(e) ami(e) qui vient de commettre une erreur. Cela nous permet non seulement de gérer au mieux la classe, mais aussi d'évaluer en permanence la compréhension des apprenants. La dimension dialogique est primordiale et essentielle dans cette stratégie. L'auto-correction est le fruit d'une communication, d'un échange, et non pas simplement d'un acte correctif où seul serait audible, la voix de l'enseignant. Ces principes cherchent aussi à

suggérer à l'apprenant, qu'avant tout, ce sont ses progrès qui comptent.

Quoiqu'il en soit, à nos yeux, l'important est de faire prendre conscience aux apprenants, de la nécessité de réfléchir. Pour cette raison, l'acquisition de l'autonomie et la responsabilisation doivent être placés au centre du processus. Guider les apprenants vers l'autonomie et l'esprit critique constitue un objectif à long terme qui dépasse tout savoir et savoir-faire disciplinaire. Dans ce sens, les pratiques correctives doivent être, comme nous l'avons vu, dialogiques et ouvertes, afin de placer l'apprenant dans une situation où il se considèrera comme un acteur dynamique, et responsable de ses actes.

Conclusion

Il serait trop prétentieux ou trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques, et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis, etc., génèrent des erreurs. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant lui étant propre (sans parler de sa langue maternelle), une norme d'enseignement optimale impliquerait de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible.

D'autre part, en tant qu'enseignants chercheurs, nous n'avons pas la possibilité de nous engager à étudier tous les domaines concernant la suppression de l'erreur dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en tenant compte, nous l'avons précisé, des particularités de chaque élève.

Dans ce travail de recherche, nous avons essayé de mettre en relief la dimension utilitaire de l'erreur. Pour ce faire, nous avons essayé tout d'abord de présenter un rapide panorama des différents courants d'études relatives à l'erreur. Nous avons évoqué certaines théories et stratégies souvent

divergentes. C'est le constat de cette divergence qui nous conduit à envisager l'erreur d'un autre point de vue. Ayant conscience que l'idée et la pratique ne vont pas forcément de paire, nous avons essayé de procéder avec pragmatisme. Pour ce faire nous avons opté pour une étude de terrain, appliquée à une série de quatre cours de français en Iran. Notre préoccupation était de faire réfléchir les apprenants sur le comment et le pourquoi de leurs erreurs, tout en dédramatisant le contexte d'apprentissage. Une liste détaillée de critères de correction (masculin/féminin, singulier/pluriel, etc.) a constamment été évoquée au cours de notre expérience: une liste à laquelle se référaient les apprenants pour s'interroger sur le degré d'adéquation entre "ce qu'il fallait faire pour réussir et ce qu'ils avaient fait". A vrai dire, les séances se sont déroulées dans une ambiance plutôt cartésienne. A travers cette recherche, nous avons réalisé que la majorité des apprenants acceptaient de bonne grâce le rôle de l'évaluateur et qu'ils se montraient, cerise sur le gâteau, souvent compétents.

Au cours de la dernière phase de cette recherche nous avons mis en application les quelques principes qui suivent:

- La dédramatisation continue de l'erreur,
- L'auto-correction orale,
- L'auto-correction écrite,
- L'auto-correction collective et individuelle.

A travers une série de question/réponse et grâce aux comptes rendus des devoirs des apprenants, nous avons obtenu globalement de mettre les apprenants à l'aise. De même, grâce à l'auto-correction, nous avons obtenu de dénombrer les faiblesses communes et individuelles des apprenants, et réfléchi sur les moyens d'y remédier.

Bibliographie

1. Bouton. Charles-P., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksieck, 1974.

2. Corbellari, Michel, « *L'Histoire de l'éducation de nouvelles acquisitions* », Paris, CLE international, 2001.
3. Corder, Pit, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University, London, 1981.
4. *Encyclopédia Universalis*, Paris, Albin Michel, 1966.
5. Jamet, Christian, *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: Approche anthro-po-didactique*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, 2000.
6. Marquillo-Larruy, Martine, *Interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international 2003.
7. Nizard, Mathieu, *L'évaluation à l'épreuve de la note*, Paris, Article web, 2002.
8. Nuttin, Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980.
9. Porquier, Remy, et Frauenfelder, Uli, « *Enseignants et apprenants face à l'erreur* », IFDLM, 1980.
10. Rahmatian, Rouhollah., « *Où se situe la faute dans les théories de l'apprentissage des langues étrangères ?* » in *Modarres quarterly journal*, vol.3, No.2, Téhéran, summer 1999.
11. Reason, James. (1993), *L'Erreur humaine*, Paris, PUF.
12. Rivenc, Paul., « *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère* », Paris, Didier, érudition-Paris, 2000.
13. Tagliante, Christine., *La classe de la langue*, Paris, CLE internationale, 1994.

Archive of SID