

Remerciements

*Nous remercions le bon Dieu pour le courage et la patience
qui nous ont été utiles tout au long de notre parcours*

*Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre
promotrice madame **Sail** pour avoir accepté de nous
encadrer et de nous orienter durant ce projet.*

*Nous remercions également les membres du jury qu'ils ont
fait honneur de juger notre travail.*

*Nous tenons à remercier nos enseignants qui nous ont
transmis le savoir et le bien.*

*Ces remerciements ne seraient pas complets si on n'a pas
pensé à les destiner, avec notre profonde reconnaissance, à
nos parents qui nous ont offert un environnement favorable
pour mener à terme notre travail.*

*Enfin nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont aidé et
contribuer de près et de loin à la réalisation de notre
mémoire.*

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

Mes très chers parents pour les sacrifices qu'ils ont consentis pour que j'aie les meilleures conditions pour réussir. je les remercie chaleureusement pour leur compréhension et leurs soutiens et je prie Dieu de les récompenser pour toutes les peines données.

A mon cher frère Youcef.

A mes sœurs adorées ; Nadia, Célia, Yasmine, Dalia.

A mes très chères amis : Lydia, Célia, Sara, ainsi a Hocine qui m'a soutenue tout au long de ce projet.

A mon binôme Amel

Mariam Cherifi

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à : A ma très chère maman
qui a œuvré pour ma réussite par son amour, son soutien, tous
les sacrifices consentis et ses précieux conseils.*

*A mon père, merci pour les longues années de sacrifices et
de privations pour m'aider à avancer dans la vie*

*A mon très cher mari la lumière de mon chemin. Ton
soutien moral, ta gentillesse sans égal m'ont permis de réussir
mes études.*

*A mes chères sœurs adorées qui n'ont cessé d'être pour moi
des exemples de persévérance, de courage et de générosité.*

A mes deux anges mon neveu ishak et ma nièce mayssane

A mes grands mères pour votre amour, priez pour moi.

A ma belle famille qui m'a encouragé

A mon binôme Meriem

Amel Mekerri

Table des matières

Introduction générale.

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Linguistique contrastive et erreur

1. La linguistique contrastive.....

1.1. L'analyse contrastive.....

1.2. L'analyse des erreurs.....

2. L'erreur.....

3. La faute.....

4. La norme

5. La source de l'erreur.....

6. La Typologie des erreurs.....

Chapitre2 :L'erreur à travers les théories d'apprentissage et son traitement

1. L'erreur à travers les théories d'apprentissage.....

2. Le traitement de l'erreur.....

Deuxième partie : Cadre pratique

1. La méthodologie de l'enquête

1.2. Le questionnaire

1.3. La Présentation du questionnaire

1.4. Le déroulement de la recherche.....

1.5 Analyse des données de l'enquête

Conclusion générale.....

Bibliographie.....

Annexe.....

Introduction générale

Depuis quelques années le statut de l'erreur à l'école a profondément évolué, tout comme la représentation de l'acte d'apprendre. L'erreur a ainsi perdu son aspect de faute. Si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et si celle-ci était écartée du processus d'enseignement de peur que le faux ne s'apprenne comme le vrai (on ne doit jamais faire de faute au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises. De nos jours l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage dans un climat de confiance entre le maître et l'élève. L'erreur doit être formatrice et bien analysée par le maître pour cibler les difficultés des élèves et bien comprise par ces derniers. Parce qu'apprendre, c'est prendre le risque de se tromper, c'est oser expérimenter les outils que l'on maîtrise aux situations que l'on rencontre. En effet, elle est induite par une certaine logique, qui mérite d'être analysée. L'enfant qui commet une erreur produit quelque chose, donc l'erreur n'est pas «le rien». On s'est donc attachée à étudier le rôle de l'erreur et les différents obstacles qui en sont à l'origine de l'erreur notamment son introduction comme outil d'enseignement - apprentissage.

Notre travail de recherche s'articule autour de deux parties :

La première partie qui est la partie théorique, est composée de deux chapitres ; le premier chapitre de cette partie est consacré à la présentation de la linguistique contrastive et à la distinction entre l'erreur/ faute et norme, à l'origine de l'erreur, sa typologie et tout ce qui est en rapport avec l'erreur.

Dans le deuxième chapitre, nous citerons l'erreur selon les grandes théories d'apprentissage et nous terminerons notre partie théorique par le traitement de l'erreur.

La seconde partie de notre travail est la partie pratique, se compose d'un seul chapitre dont lequel nous réaliserons une analyse du questionnaire.

Nous terminerons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous essayons d'exposer le fruit auquel a abouti notre travail.

Dans cette conclusion nous faisons part des résultats auxquels nous sommes arrivés. Lesquels nous ont permis de vérifier et confirmer nos hypothèses de départ.

Ce travail de recherche nous amène à poser la problématique suivante :

Problématique

-Quel est le rôle actuel de l'erreur dans l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère ?

- Comment situer l'erreur au cœur de l'apprentissage ?
- Comment traiter l'erreur chez les apprenants du FLE du cycle moyen ?

Toutes ces questions nous amènent à émettre les hypothèses suivantes :

Hypothèses

En premier lieu, nous supposons que le statut de l'erreur à l'école a évolué en même temps que les différents mécanismes d'apprentissage. Nous verrons que ce n'est pas en cohabitant avec l'erreur qui crée son acceptation mais plutôt en la présentant comme un indice afin de comprendre le processus d'apprentissage de l'élève.

En second lieu, l'erreur représente un outil de formation capable de régler l'acte didactique, ce qui équivaut à la situer au cœur des apprentissages.

Enfin, le traitement de l'erreur est un indice du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, elle permet de constater si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence et ce qui lui reste à apprendre et de se corriger, et d'évaluer ses progrès.

Le choix du sujet

Quant aux raisons qui ont motivé le choix de ce sujet, elles sont multiples : D'abord, parce qu'il répond à des préoccupations plus réalistes qui nous seront utiles dans notre vie professionnelle future.

Une fois que le statut de l'erreur est connu, nous saurons comment réagir face à l'erreur, et face à l'élève qui a commis cette erreur.

Il s'agit en fait de faire naître une motivation à l'étude de la langue française chez l'apprenant.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre I
Linguistique
contrastive et erreur

Apprendre une langue étrangère ne semble pas être une tâche sans difficulté. Ces difficultés s'opèrent à plusieurs niveaux, touchant les quatre compétences, qui revient à l'enseignant de les développer chez l'apprenant, à ce dernier d'acquérir et d'être capable de comprendre et de produire des énoncés corrects à l'oral et à l'écrit.

Avant d'aborder le rôle de l'erreur dans l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère, nous allons d'abord commencer dans ce premier chapitre par mettre l'accent sur la linguistique contrastive suivie par l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. Puis nous entrons tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre erreur / faute et norme et enfin nous essayerons de situer les erreurs dans leurs origines en citant les différents types d'erreurs les plus souvent commises par les élèves.

1. La linguistique contrastive

Parmi les espoirs placés par les professeurs de langues vivantes et notamment de français langue étrangère dans le progrès de la description linguistique, l'une des attentes les plus vives a été, à partir des années 50, que l'on parvînt à établir des grammaires comparées d'un nouveau genre, afin de faciliter l'apprentissage de langues étrangères, et, d'une manière générale, le passage d'une langue à une autre. C'est ainsi qu'est née, dans une perspective d'application, la linguistique contrastive dont les ambitions étaient la comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique » de deux langues et surtout de leurs différences structurales afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée.

La linguistique contrastive dite aussi différentielle consiste à opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer les interférences manifestant la ou les langues secondes. Elle a pour objectif de faciliter le passage d'une langue à une autre.

Selon LADO :

"La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue. Le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue.

Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests, et de corrections pour les élèves."(1970, Cité par Debyser : 31)

1.2.L'analyse contrastive

Dès 1945, C.C Fries affirmait que *“les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.” (1945 :9)*

« L'idée ensuite était développée et théorisée par R.Lado (1957) qui a proposé plusieurs méthodes d'analyse contrastive appliquées par la suite à divers couple de langues se basaient sur des descriptions fournies ou inspirées par la linguistique structurale .Par la suite, on a tenté d'introduire d'autres modèles descriptifs : tagmémique, stratificationnel ou génératif transformationnel, susceptibles de mieux correspondre aux développements de la linguistique et aux objectifs didactiques ».(H. Besse et R.. Porquier, 1991 :200-201)

Celle-ci se basait sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant, ce qui, dans la vision des chercheurs tels que C.C.Fries (1945) et R.Lado (1957), aurait pu fournir les matériaux pédagogiques et les outils les plus efficaces pour l'enseignement des langues. La comparaison des langues, suivant la même logique, aurait permis de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et de la langue cible. Il aurait été alors possible d'envisager des progressions en tenant compte des difficultés inhérentes d'apprentissage qui découleraient des différences et des similitudes entre les deux langues.

1.3. L'analyse des erreurs

Développée à partir des années 1960 et basée sur la linguistique générative de N.Chomsky et sur le constructivisme de J.Piaget ; elle se développe notamment grâce aux recherches de P.Corder, R.Porquier, B.By, C.Noyau, étant envisagée d'abord comme un complément ou un substitut aux analyses contrastives. Elle est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues.

L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants (Corder, 1975 : 275), auxquelles elle

fournissait des matériaux sous la forme d'inventaire d'erreurs constantes commises par les apprenants ; en se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents ,l'analyse d'erreurs complétait la comparaison bilingue et ouvrait un champ aux recherches ultérieures et elle apporte une contribution à l'enseignement des langues .De plus ,elle compensait les limites des analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non écrites ou inconnues des enseignants , ou dans le cas des publics plurilingues.

Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source, mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles –ci apparaissent comme le reflet de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère.

L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « *l'inter langue* », c'est –à-dire « *la connaissance et l'utilisation « non-naturel » d'une langue quelconque par un sujet non natif et non équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.* »(Besse et Porquier, 1991 : 209)

Selon Besse et Porquier, toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, à base de repères distincts, à savoir : le système de la langue cible, ce qui renvoie aux descriptions linguistiques et implique des jugements de norme et d'acceptabilité ; l'exposition antérieure de la langue étrangère, c'est à dire ce qui a déjà été acquis dans son développement longitudinal.

Pour ce troisième repère on ne dispose pas vraiment d'élément de description sauf des explications des apprenants même de leurs erreurs ou l'examen externe de leur statut.

Pour résumer, l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive est dont le but est d'apporter directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues et cela à plusieurs niveaux : dans l'amélioration des descriptions pédagogiques, dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, y compris relatives au statut de l'erreur, dans la conception et le contenu des programmes de formation d'enseignants.

2. L'erreur : Ce terme issu du verbe latin "error" et "errare" signifie « *action de se tromper, de s'écarter de la vérité* » (dictionnaire encyclopédique, Larousse, 2002 :564), Pour l'élève, le retour réflexif, l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie. comme dit le Norman Mailer, Ecrivain américain «*Mes erreurs font ma force* », James Joyce, Ecrivain irlandais dit aussi «Les erreurs sont les portes de la découverte ». Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. « La connaissance avance par un travail sur l'erreur », Claude Bernard (1865). L'erreur relèverait de la compétence, Selon le dictionnaire de didactique des langues, elle est définie comme étant : «*un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement nommé en pédagogie, l'erreur reflète l'existence d'un savoir incomplet* ». James Reason rappelle que "la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre " (Reason, 1993 :22). Le terme erreur pour Reason couvre « tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard »

Une définition proposée par Daniel Descomps, révèle son caractère processuel, l'erreur est considérée comme « *un processus non conforme au contrat* » (D.Descomps, 1999 :20). « Nous pouvons appeler 'erreur' une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai » (Dictionnaire pédagogique ,2004 :121). Selon les partisans de ce point de vue, ces erreurs doivent faire l'objet d'une réflexion, afin de permettre à l'enseignant de poursuivre et de guider la progression de l'inter langue de l'apprenant

Les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente ou comme on pourrait l'appeler sa « *compétence transitoire* » les erreurs de compétence systématique' (CORDER ,1967 et 1974).

En relation avec l'erreur, nous allons citer quelques définitions de la faute selon certains auteurs :

3. La faute : Ce terme issu du mot latin « FALLIATA » du verbe « fallère » qui équivaut au verbe faillir est considéré comme ‘ manquement à une règle morale, aux prescriptions d’une religion (Dictionnaire encyclopédique : 610). la faute comme « le fait de manquer, d’être en moins » (le petit Robert 1985 :P763). La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l’apprenant, qui aurait dû l’éviter. L’enseignant l’évalue a posteriori pour la sanctionner.

« Par extension, il désigne un manquement à une règle, à un principe, notamment de grammaire.» (G.Siouffi et D.VanRamendnck : 104) .D’un point de vue didactique, la faute ne témoigne pas d’un manque ou d’un déficit de compétence, elle a trait à la performance. Selon S.P Corder, «La faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou d'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée.»(Op.cit.).104). Il s'agit donc des ratés de production qui sont dus à la fatigue, au stress ou à l’hésitation, ce que l’on appelle des lapsus. « Erreur choquante, grossière, commise par ignorance » (p.684) ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d’une science, d’un art, etc. »(Le petit Larousse illustré, 1972 : 420)

Pour GUY FEVE la dichotomie faute et erreur est un ru nécessaire pour caractériser les dialectes des apprenants, en effet, ces apprenants ont déjà une connaissance suffisamment avancée de la langue cible pour ne pas faire d’erreurs systématiques sur les règles et catégories de L.C .Les déviations sont des fautes et les dialectes idiosyncrasiques des apprenants se caractérisent plutôt par une forte instabilité

Dans les situations d’apprentissage, il vaut mieux éviter d’utilisé le terme « faute »car il a une connotation péjorative et synonyme d’échec. Donc il est préférable d’employer le terme erreur ou ‘inadéquation’ pour caractériser les entorses au système.

4. La norme

Si l’erreur existe c’est par rapport à une norme. Nous allons la définir selon quelques auteurs.

La norme Vient du latin « NORMA »équerre, règle .Elle désigne le modèle, le principe qu’il faut suivre .La définition donnée par GALISSON et COSTE (1976 :377) La norme équivaut à la normalité c’est-à-dire à l’usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. pour Jean Dubois la norme est « *un système d’instruction définissant ce qui doit être choisi*

parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel .La norme, qui implique l'existence d'un usage prohibé, fournit son objet à la grammaire normative ou grammaire au sens courant du terme » .Chez L.Hjelmslev la norme « c'est le trait ou l'ensemble des traits qui permet de distinguer un élément de tous les autres éléments » .Pour GUY FEVE « la norme c'est un usage général de la langue commun à l'ensemble des locuteurs ,un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée s'il on veut se conformer à un certain idéal esthétique on socioculturel ».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"»». (Cité par Marquillo Larruy, 2003 :9).

5. La source des erreurs

pour une gestion adéquate des erreurs les enseignants devraient comprendre les mécanismes psychologiques susceptibles de les induire, donc leur origine potentielle ,car la recherche de l'origine des difficultés est le moyen le plus efficace si l'on veut découvrir les caractéristiques de l'activité mentale la « performance »au sens que lui confère N.chomsky (la mise en œuvre des connaissances dans une situation donnée)est la partie la plus facile a cerner lors d'une tache que le sujet accomplit puisque le comportement observable constitue un indicateur assez fin .Par contre ce qui est plus difficile a déterminer ,c'est la « compétence » et l'activité mentale sous-jacente qui ne sont pas directement observable .'Est à ce niveau que doit situer le travail de recherche de l'origine des erreurs, ce qu'ALAIN MOEL (1995 :44) appelle «le travail sur le sale ».

Identifier les types d'erreurs n'est pas suffisant pour les cerner et les traiter convenablement, Pour ce faire, il faut les resituer dans leurs origines. Plusieurs linguistes se sont efforcés d'identifier la source d'erreurs, selon leurs points de vue et leurs optiques. Suivant ces points de vue nous allons établir la distinction suivante :

L'interférence de la langue maternelle :

Plusieurs linguistes, tels que Lado, qui a adopté l'analyse contrastive

Comme outil capable de déterminer la source d'erreurs, et par là un outil capable de prévoir les problèmes d'apprentissage, ont imputé l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible.

Selon Besse et Porquier (1991 :200), Lado développe une théorie inspirée de la psychologie behavioriste, selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à une série de transferts. Les individus sont donc censés transférer à la langue cible des structures, des formes et des connaissances qu'ils ont de leur langue source, c'est-à-dire d'y appliquer les règles du fonctionnement de leur langue maternelle. Selon ces auteurs :

«Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif –ou interférence- et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage »

En l'occurrence, ce qui facilite l'apprentissage est appelé transfert «positif», et ce qui entrave et cause des difficultés est un transfert dit "négatif «ou plutôt interférence. Ce qui correspond aux erreurs dites interlinguales, qui sont dues à la fois au transfert des structures morphosyntaxiques, et au transfert de "mots", c'est-à-dire à la traduction littérale que peut faire l'apprenant. Or, imputer les erreurs aux interférences n'est plus un prétexte valable, puisque nous pouvons observer les mêmes erreurs chez des locuteurs natifs, c'est-à-dire chez des enfants apprenant leur langue maternelle, ou chez des apprenants ayant différentes langues sources.

Systeme d'interlangue:D'après Daniel Gaonac'h, il existe des erreurs «sans interprétations possibles en terme d'analyse contrastive, des erreurs liées aux processus d'acquisition de la langue cible.» (1987 :126)

Il s'agit donc des erreurs dues au système intermédiaire, c'est-à-dire à l'interlangue de l'apprenant, qui selon Sélinker (cité par ce livre) est le fruit de l'amalgame d'un certain nombre de processus, ces erreurs dites de «compétence», peuvent être à cet égard décortiquées et analysées de la manière suivante :

- Transfert d'éléments de la L1: il s'agit des erreurs dues à l'influence qu'exerce cette dernière sur le système qui constitue la compétence transitoire de l'apprenant, ou l'interlangue.

- Transfert d'apprentissage : dans ce cas l'enseignant peut d'une manière inconsciente transférer de fausses informations à ses apprenants, surtout quand ce dernier manque de suffisamment d'expérience.
- Stratégies d'apprentissage : dans ce cas, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant ne correspondent pas au domaine et au contexte où elles s'appliquent.
- Stratégies de communication : l'apprenant en communiquant peut formuler des énoncés erronés grammaticalement toutefois compréhensibles par les interlocuteurs. Par conséquent, ce dernier ne s'efforce pas de s'améliorer et de développer sa compétence en langue cible.
- Sur généralisation des règles de la langue cible : en se basant sur ses acquis antérieurs, ou plus exactement sur les structures qu'il a apprises auparavant, l'apprenant crée de nouvelles structures qu'il applique d'une manière abusive.

Selon J.P. ASTOFLI : Parmi les didacticiens qui se sont penchés sur les origines et les typologies des erreurs, nous nous sommes intéressés à celle de J.P.ASTOFLI qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs notamment celles relatives à la production écrite.

6. La Typologies des erreurs :

Parmi les didacticiens qui se sont penchés sur les origines et les typologies des erreurs, nous nous sommes intéressés à celle de J.P.ASTOFLI qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs. Pour ce type d'erreur, Jean Pierre ASTOFLI nous propose une typologie des erreurs qu'elles soient relatives à l'apprenant, à sa conception du savoir ou qu'elles soient liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement.

6.1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes :

- Les termes employés pour un questionnement ne sont pas toujours « transparents » pour les élèves : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... ?
- Le vocabulaire employé par chaque discipline est aussi source de problème pour les élèves : les mots nouveaux, le lexique spécialisé et les mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente dans chaque discipline.

•Les élèves ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne car elle n'est pas toujours interrogative ou se présente sous la forme de 2 questions posées successivement. Cependant, l'enseignant selon ASTOFLI comprend la consigne puisque c'est lui qui la propose, donc il connaît la réponse. Alors que du côté de l'apprenant, la compréhension n'est pas évidente et elle pourrait être pour lui « une violence symbolique » par son ambiguïté. Pour éviter ce type d'erreurs qui sont liées à la compréhension de la consigne, l'enseignant peut proposer une réponse et demander la question. Il reformule et varie les consignes. Mais le meilleur remède serait de vérifier la consigne, en se mettant à la place de l'apprenant, savoir si elle est formulée correctement et d'une manière à ce qu'elle soit « lisible » par l'apprenant.

6.2. Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique (erreurs liées souvent aux habitudes scolaires)

Pour Yves CHEVALLARD, l'élève « raisonne sous influence », par le jeu du contrat didactique. Il « sait qu'il est attendu et, si le contrat fonctionne bien, il sait où on l'attend ». Exemple du problème de « l'âge du capitaine ».

Donc, dans la réponse de l'élève, il y aura à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose. Bien des erreurs proviennent ainsi des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation. On peut définir sept règles dans le contrat didactique. Des exemples de règles utilisées lors de la résolution d'un problème:

- Le problème possède une solution et une seule.
- Pour sa résolution, il ne faut extraire des données de l'énoncé que celles qui sont numériques et toutes sont nécessaires.
- Si la réponse ne tombe pas sur un nombre simple c'est probablement qu'on s'est trompé.

Pour J. P ASTOFLI, « *Les règles sont connues, mais moins leurs limites d'emploi, d'autres résultent d'une élaboration coutumière sans lien avec la maîtrise d'un système global* ».

6.3. Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves. (Erreurs liées aux conceptions alternatives des élèves)

On retrouve l'idée de représentation dans la notion Bachelardienne d'obstacle. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant ».

Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects amènent les élèves à faire des erreurs. Elles correspondent aussi aux mauvaises conceptions des élèves. En effet, comme le souligne J.P Astolfi dans son ouvrage L'erreur, un outil pour enseigner : « Les élèves n'attendent évidemment pas que vienne dans la progression une leçon sur les circuits électriques pour se construire mentalement, depuis l'enfance, un système cohérent d'explications à leur sujet. »

Selon J. P ASTOFLI toujours : «comprendre la signification profonde des représentations et un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves.»2004 :156

6.4. Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles. (Erreurs liées à la complexité du contenu)

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les élèves. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives (de la manipulation à l'abstraction). Ainsi, l'apprentissage de l'addition et de la soustraction passe par des étapes primitives (procédures personnelles) avec une capacité d'abstraction faible (voire nulle) pour arriver à des étapes plus tardives qui demandent un effort d'abstraction beaucoup plus important (procédures expertes).

6.5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves. (Erreurs liées au choix de procédures ou démarches trop lourdes pour aboutir au bon résultat)

Devant un problème donné, et quand on leur laisse le choix de stratégie de résolution, les élèves adoptent souvent des démarches bien différentes de ce qu'attendait l'enseignant.

Exemple de Robert NEYRET qui a analysé la façon dont les élèves résolvent un problème de division. Beaucoup d'élèves ne voient pas la procédure experte de la division (ou ne préfèrent pas l'utiliser) et choisissent des procédures qui coûtent plus, telle que la méthode des soustractions successives. Cette dernière étant lourde va multiplier les occasions d'erreurs.

6.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive. (Erreurs liées à l'impossibilité de traiter un contenu trop complexe, contenant trop d'informations)

Depuis quelques années, les idées qu'on se fait de la mémoire et de ses implications didactiques évoluent rapidement, notamment avec les publications d'Alain LIEURY. La mémoire n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages « intelligents ».

On distingue deux types de mémoire :

- Mémoire de travail : elle se caractérise par sa capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations.
- Mémoire à long terme : elle est dotée d'une très grande capacité.

ASTOFLI « *parle de mémoire de travail, il la compare au processus central de l'ordinateur dans son impossibilité d'ouvrir toutes les applications en même temps* ».1997

Différentes conditions influent sur l'efficacité du rappel. Quand l'élève est face à une situation-problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la centration se fait uniquement sur un des aspects ce qui nuit aux autres.

Cette dernière, J.P. ASTOFLI la compare au stockage sur le disque dur.

Contrairement à la précédente, elle est d'une plus grande capacité, elle n'est pas limitée et peut durer très longtemps voir même toute une vie. Elle dépend de la capacité sélective de la mémoire à court terme, si elle est de faible capacité de sélection et de détention de l'information à cause d'une mauvaise concentration, cela affectera " l'enrichissement de la mémoire à long terme."

6.7. Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline.

Pour comprendre cette difficulté de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface (« habillage ») et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution). En fait, il semblerait qu'un élève aux prises avec 2 situations dans des disciplines différentes, soit d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs, du moins pas aussi naturellement que le pensait PIAGET.

Car, pour lui, le transfert serait un phénomène naturel compte tenu du fait que les schèmes, correspondant à des instruments de connaissance, sont susceptibles de s'habiller de différentes façons selon la situation et le domaine dans lesquels peut se trouver l'élève. Il s'agit généralement aussi des erreurs dont l'origine est à chercher dans une autre discipline et concernent selon J.P ASTOFLI « le transfert des connaissances entre les disciplines »2008 :157. C'est ce que les apprenants comprennent quand l'enseignant du FLE les questionne sur une notion, alors qu'ils l'ont rencontrée dans une autre discipline mais qu'ils reprennent telle quelle.

6.8. Erreurs résultant de la complexité propre au contenu :

L'origine des erreurs pourrait, en effet, se rapporter à la complexité interne dans le sens où elle peut avoir des répercussions du point de vue psychologique de l'apprenant (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...etc.). Donc, comment prendre en compte les erreurs des élèves dans l'apprentissage ?

Il faut analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines. Mais la prise en compte ne s'arrête évidemment pas là. Il faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs. En effet, Stella BARUK explique que lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où nous en prenons conscience. Pour faciliter cette prise de conscience, il faut que l'enseignant mette en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition.

Chapitre2

l'erreur à travers les

théories

d'apprentissage et son

traitement

Nous allons à présent faire dans ce deuxième chapitre le point sur la conception de l'erreur selon les différentes théories d'apprentissage et nous terminerons par le traitement de l'erreur afin de faciliter l'enseignement –apprentissage de français langue étrangère.

1. L'erreur à travers les théories d'apprentissage

Nous allons tenter dans cette partie de donner quelques grandes théories sur l'apprentissage scolaire. Ce qui nous permettra de définir l'apprentissage selon ces différentes théories et de connaître leur point de vue sur l'erreur.

L'apprentissage est défini comme « *un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation* » (Dictionnaire de Psychologie, 1999). L'apprentissage est toujours concerné dès qu'un enseignant doit élaborer, construire, un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre.

La littérature sur l'apprentissage nous offre de nombreux théories et modèles d'apprentissage. A l'intérieur de chaque théorie ou modèle se distingue l'importance accordée au sujet et aux situations lors du « *changement de comportement et la construction du nouveau comportement* ». Nous allons présenter ces théories en mettant en évidence les différences et en soulignant les similitudes et les points de débat tout en étant attentif aux rôles de l'erreur dans chaque théorie, et sa place accordée dans l'assimilation, l'acquisition des compétences et dans la réussite des apprentissages.

1. 1. Le behaviorisme

Nous ne pouvons pas ignorer que le béhaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Le concept « béhavioriste » fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier.

Le béhaviorisme (ou comportementalisme) définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier appuyé sur la répétition et la mémorisation. Pour Thorndike, l'enseignant doit être constamment

derrière l'élève pour ne pas se tromper et éviter l'erreur car elle est négative .Le renforcement doit être positif.

Cependant, Skinner n'est pas d'accord avec les théories de Watson et Pavlov qui prétendent que toute réponse dépend d'un stimulus, même si ce dernier n'est pas identifiable. Skinner dit que cela force les faits. Avec deux classes de réponses de Skinner (les répondantes produites, suscitées par les stimuli connus et les opérantes « événements spontanés, liaisons innées,... »), Deux points priment : le taux de réponses et la manière dont l'organisme réagit au renforcement de l'environnement.

Skinner définit l'apprentissage comme une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. Il développe une théorie de modèle empiriste et en a tiré une pratique pédagogique. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » et de punitions appelées « renforcements négatifs ».

C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la chance d'obtenir les renforcements positifs. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ». Skinner(1971) a critiqué sérieusement l'enseignement traditionnel fondé essentiellement sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs qui favorisent l'enseignement. Skinner donne aussi une grande importance à l'erreur, pour lui l'élève se rend compte de ses erreurs en se trompant.

1.2. Le constructivisme

Représenté par Jean Piaget, ce dernier a développé les théories dites constructivistes à partir de 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier.

Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent; nécessairement, l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants (manipulation d'idées et de conceptions). Cette activité bouscule et contrarie les manières de faire et de comprendre de l'apprenant.

L'individu devient protagoniste actif du processus de connaissance. Les constructions mentales sont les produits de son activité. Piaget insiste sur la nature adaptative de l'intelligence et la fonction organisatrice et structurante. Cela implique deux processus d'interaction de l'individu et son milieu: l'assimilation et l'accommodation.

Il considère que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage car elle nous informe sur le niveau de l'élève et sur ses difficultés. Selon lui l'enseignant doit signaler l'erreur à l'élève pour la corriger et lui faire comprendre pourquoi il s'est trompé pour ne plus la reproduire et prendre appui sur elle afin d'améliorer l'enseignement.

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 ». Elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

1.3. Le socioconstructivisme

Outre la théorie behavioriste et constructiviste, nous pouvons aussi évoquer essentiellement la théorie socioconstructivisme appelée aussi sociocognitive qui est basée sur le modèle social de l'apprentissage (Bandura, A, 1986), développée par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Principalement par Vygotsky (1985), qui considère que l'apprentissage est le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves - élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socio construction des connaissances par ceux qui apprennent. Elle introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1985), qui permet d'identifier l'obstacle rencontré par l'apprenant et, éventuellement, de trouver une intervention susceptible de l'aider à le franchir.

Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des socioconstructivistes, parce que l'acquisition des nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage considère aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Nous devons souligner que l'apprentissage n'est plus, seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignant et élèves. C'est à partir de cela que le savoir se construit. Selon cette théorie l'erreur est un outil capital, elle doit être analysée pour trouver son origine, ensuite résoudre le problème.

2. Le traitement de l'erreur

Après avoir compris la logique de l'erreur, il convient de la faire surgir à l'élève. En effet, puisque l'apprentissage fonctionne comme un mécanisme de création – destruction d'hypothèses, il faut que l'élève abandonne ses représentations mentales de départ pour être en état de recevoir celles que le professeur lui propose.

2.1. Types de corrections envisagées en classe du FLE

Lors de débats réglés en classe, les élèves doivent expliciter les types d'erreurs, évoquer leurs stratégies, etc. puis essayer de comprendre que « la bonne réponse » n'est pas le fruit du hasard même si, pour grande, part des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur.

Il existe deux types de corrections ; la première est dite **directe** et la deuxième se veut **stratégique**.

2.1.1. La correction directe

Il s'agit simplement de faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, la forme du texte...faite par l'enseignant ou l'élève. Plusieurs points de vue sont à signaler :

-Semke (1981) montre que la correction faite par l'enseignant marginalise les apprenants ; la quantité de fautes relevées donnait l'impression de ne jamais pouvoir résoudre les difficultés rencontrées en expression écrite.

- Robb et Coll (1986) résumaient les variantes de correction directe comme suit :

* *la correction complète*, où l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.

* *la correction codée*, où l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.

* *la correction codée avec les couleurs*, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.

* *l'énumération des erreurs*, où le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève ; qui doit se charger de la correction.

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont sensées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

Pour eux, les commentaires faits par les professeurs dans le cadre de la correction ont un rôle inactif, elles avaient peu d'effet parce que les élèves ne les comprenaient pas et ne savaient pas comment y donner suite.

D'autres chercheurs comme Zamel (1985) ont montré que les professeurs corrigent toujours les mêmes sortes d'erreurs de la même manière, tandis que d'autres Krashen (1984), Fathman et Whalley (1990) ont souligné l'utilité de pratique de cette activité qui peut aider l'apprenant à améliorer le contenu de son texte.

2.1.2. La correction stratégique

Selon Bisailon (1991), il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe.

Pour cette raison, on a élaboré une technique de correction «*stratégique*» qui se déroule en deux façons ; aider d'abord l'élève à détecter ses erreurs, ensuite on lui demande de les corriger.

Toutes les recherches, menées dans ce domaine, ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. Donc, il faut apprendre à en tolérer un certain nombre et ne plus marquer toute la copie avec le stylo rouge.

Faire aussi trop de commentaires que les élèves ne comprenaient pas n'est pas à recommander. Il faut toutefois que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe, grammaire des erreurs de contenu. Le respect de la consigne (sujet demandé) reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant devrait d'abord insister sur l'importance du contenu tout en essayant de mettre en œuvre les moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux affronter certains types d'erreurs.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

2.2. Quelles erreurs corriger ?

Les recherches en relation avec le traitement de l'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger.

Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger, signalons que plusieurs d'entre eux acceptent «*une classification générale des erreurs.* » à corriger :

2.2.1. Les erreurs affectant l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

2.2.2. Les erreurs fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants.

Par exemple : il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français. (Ex : téléphone = téléf~~o~~ne, manteau=mant~~o~~, merci = mers~~i~~).

2.2.3. Les erreurs jugées irritantes : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs, surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation en français avec lui.

2.3. Comment corriger ces erreurs ?

De nos jours, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (orale et écrite) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En fait, Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant.

Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire :

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit.

- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs ?

- Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. »

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

2.4. Pour qui corriger ?

La correction des erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

2.4.1. Pour l'enseignant : L'analyse des erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier.

2.4.2. Pour l'apprenant : Cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

2.4.3. Pour l'enseignement : Tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (assurer la régulation du programme d'enseignement)

Donc, il est clair que l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible.

2.5. Pourquoi corrigé?

Quand une situation devient difficile, quand elle se met à causer l'ennui, le découragement et les heurts, il n'y a que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir.

En milieu scolaire, les chercheurs en didactique des langues étrangères affirment que l'erreur est généralement considérée comme la « source *d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...)* » (Astolfi, 1997 : 118).

Étant donné que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, il convient de dire qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une opportunité à la fois pour la régulation et l'amélioration de son programme d'enseignement à l'égard de ses apprenants. Il est observable qu'en didactique des langues, l'erreur est perçue comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence langagière.

Ainsi, elle permet à l'apprenant une progression vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances et pouvoir développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

2.6. LE MOMENT DE LA CORRECTION D'ERREURS

Pour l'efficacité de la réalisation des activités écrites en classe et après la classe, il est souhaitable que l'enseignant et l'apprenant soient conscients de leurs rôles et de certaines stratégies, techniques/tactiques d'apprentissage efficaces. Pour ce faire, l'idéal serait que le temps nécessaire à la correction soit prévu dans le déroulement des séances :

2.6.1. En classe (pendant le cours)

Pour l'enseignant, il apporte une aide ponctuelle, corrige les exercices terminés par certains apprenants avant le temps imparti. Dans ce cas, il serait utile de signaler immédiatement le résultat attendu à l'apprenant et puis de lui demander d'effectuer l'auto-correction. Mais il serait importun de lui demander de refaire le devoir dans son intégralité ou bien de lui donner des explications superflues.

Quant à l'apprenant, ayant incité à s'auto-corriger et motivé par son professeur, il doit penser à la validité de sa démarche et de ses résultats en vue de les remettre en bon état. Il doit tout de suite relire le texte corrigé par son professeur et réutiliser également les outils servant à la correction (grille d'évaluation, dictionnaire, etc.). Et en même temps, il faut qu'il confronte ses résultats à la correction faite par son professeur pour pouvoir arriver à s'auto-corriger et s'auto-évaluer.

2.6.2. Après la classe (après le cours)

Il est conseillé à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises par les apprenants, et puis de leur rendre leur texte d'expression écrite et enfin de contrôler les devoirs ou la correction effectuée par les apprenants.

L'apprenant doit faire minutieusement les corrections demandées et exigées par son professeur, en se servant des grilles d'indicateurs de réussite (ex : grille d'auto-évaluation et d'auto-correction), demander d'aide et faire plus d'efforts pour examiner et analyser la nature et la cause de ses erreurs.

En effet, il est préférable pour l'enseignant de faire de moins en moins de correction immédiate et mutuelle des erreurs à l'écrit parce que l'apprenant doit prendre en main son apprentissage. Depuis 1980 et surtout avec l'évolution de l'approche communicative, il est fortement conseillé à l'enseignant de langue étrangère d'amener les apprenants à développer des stratégies d'autocorrection qui les aideront ultérieurement à améliorer leurs faibles compétences scripturales. Ainsi, ils pourront être plus autonomes et responsable de leur apprentissage.

Deuxième partie

Cadre pratique

1. La méthodologie de l'enquête :

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, nous mènerons une enquête au niveau de différents collèges, dans la wilaya de TIZI-OUZOU auprès des élèves de la troisième année moyenne et des enseignants de français langue étrangère exerçant au secteur éducatif de la wilaya de Tiziouzou.

D'abord, nous avons interrogé les élèves de 3ème année moyenne par un questionnaire auto-administré on leur demandant de répondre à 9 questions concernant l'erreur, Puis, vérifier s'ils (les élèves) considèrent l'erreur comme étant une entrave à leur apprentissage ou un facteur solide de progression. Nous avons collecté et répertorié les réponses trouvées sur les copies.

Enfin, nous élaborerons un deuxième questionnaire auto-administré destiné aux enseignants dans le but de savoir les représentations que se font ces enseignants de l'erreur lors des séances en FLE et pour mettre en évidence le rôle de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Questionnaire destiné aux élèves du cycle moyen sous le titre : « Le rôle de l'erreur dans l'enseignement –apprentissage du français langue étrangère »

1-Parles-tu le français à la maison ?

Oui

Non

2-Quelle (s) langue (s) parles-tu le plus souvent dans la rue avec tes camarades ?

Kabyle

Français

Arabe

3-Si tu veux noter ton niveau, quelle note mettras-tu ?

.....
.....
.....

4-As-tu des difficultés en français ?

En vocabulaire conjugaison orthographe

5-Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?

Oui

Non

6-Est-ce que tu regardes les programmes tv en français ?

Oui souvent Non

7-Tu t'exprimes à l'oral ?

Bien Mal Pas du tout

8-En production écrite, fais-tu ?

Beaucoup de fautes Peu de fautes Aucune faute

9- A ton avis, l'erreur est une source de:

Sanction Progression

Merci pour votre collaboration

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen sous le titre : « Le rôle de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère »

1. Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes?

-Oui **-Non**

-Autres ajouts (facultatif)

.....

...

2. Prenez-vous compte des erreurs faites par vos élèves?

-Oui **-Non**

-Autres ajouts (facultatif)

.....

...

3. En tant qu'enseignant, comment réagissez –vous face à l'erreur pendant le cours ?

4. Les erreurs récurrentes faites par vos élèves sont-elles révélatrices de:

-Un handicap **-Un manquement** **-Un passage obligatoire**

-Autres ajouts (facultatif)

.....

...

5. Les élèves font des erreurs parce qu'ils:

-Sont faibles **-sont désintéressés** **-méconnaissent les règles**

-Autres ajouts (facultatif)

.....

...

6. On entend souvent dire entre enseignants du FLE que les élèves sont très faibles, qu'ils n'ont aucune base en français, etc.

En êtes-vous :

-D'accord **- Contre** **- Indifférent**

-Autres ajouts (facultatif)

.....

...

7. Pensez- vous que l'erreur est un point :

-Positif **-négatif**

dans l'apprentissage du FLE ?

Merci pour votre collaboration

1.1. Le questionnaire :

Le Questionnaire est un document rédigé contenant des questions et des informations. Il est l'une des trois grandes méthodes pour le recueil des données. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits et un moyen de communication. Le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques et un outil à exploiter.

Le questionnaire est une technique méthodologique qui se compose d'un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Cette technique de collecte de données peut prendre la forme auto-administrée ou interview. Le questionnaire auto-administré consiste à distribuer le questionnaire, c'est-à-dire à donner à chaque informateur (interrogé) un formulaire de questions à remplir. Ce questionnaire demande davantage d'efforts à l'enquêté puisqu'il doit s'y retrouver par lui-même.

Pour mener notre recherche, nous avons opté pour le premier type de questionnaire (l'auto-administré) en vue de gagner du temps et parce que nous avons décidé d'interroger les informateurs dans l'anonymat pour leur donner l'occasion de répondre librement et d'être plus objectifs.

1.2 La Présentation du questionnaire

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire de huit questions fermées et une question ouverte, que nous avons distribué à une vingtaine d'élèves du FLE afin de représenter les statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des apprenants de français langue étrangère.

Nous allons commencer l'analyse de notre questionnaire par la présentation des résultats de l'enquête dans des tableaux. Chaque tableau est formé de trois colonnes : la première colonne représente la question posée à l'apprenant, la deuxième colonne représente la réponse des apprenants, et la troisième colonne représente le pourcentage des élèves. Puis les résultats sont représentés sous forme de graphiques pour bien comprendre et simplifier notre enquête.

1.3. Le déroulement de la recherche

L'expérimentation s'est déroulée au mois de mai 2016. Nous avons distribué aux élèves qui exercent aux différents collèges de la wilaya de Tiziouzou quarante questionnaires. On a pu récupérer 20 questionnaires. L'enquête a atteint trois établissements suivants :

Tableau n°1 : Les collèges atteints par l'enquête

Collèges	Nombre d'exemplaires distribués	Nombre d'exemplaires récupérés
Collège Bouacem	15	7
Collège Dardar	15	9
Collège Feraoun	10	4

Résultats et analyse des données des questionnaires

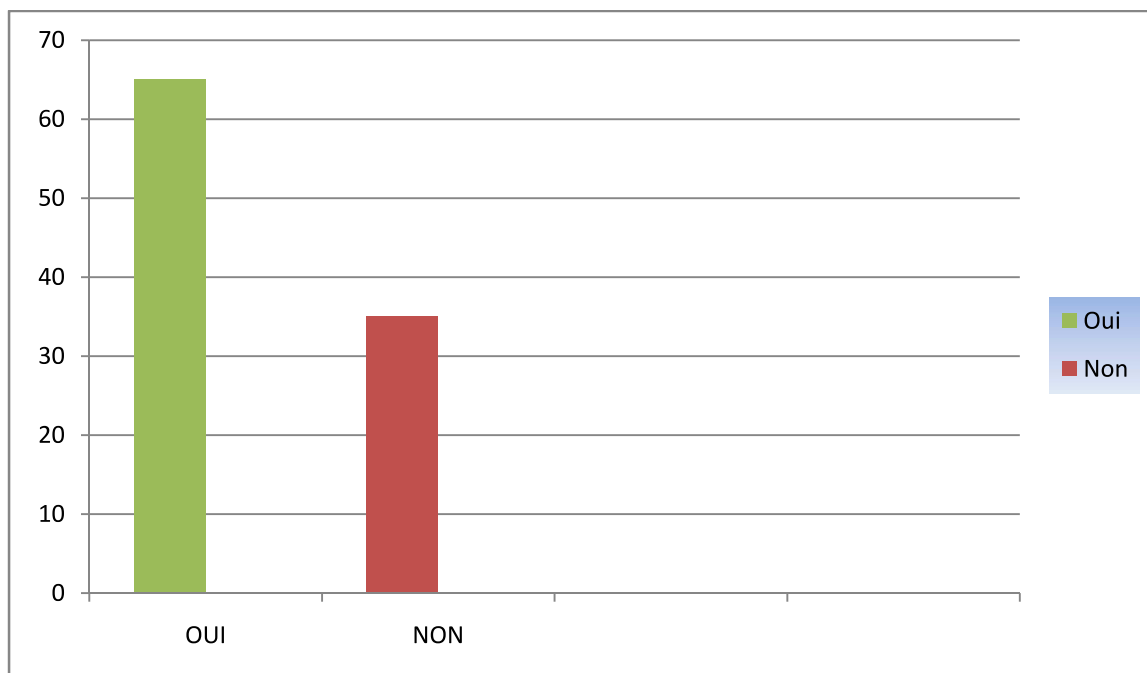
Résultat du questionnaire (destiné aux élèves)

Ce questionnaire a été complété par une vingtaine d'élèves scolarisés dans la wilaya de Tiziouzou. L'enquête porte sur 20 apprenants dont la distribution était entre les filles et les garçons. On a remarqué que le nombre de filles est beaucoup plus élevé que les garçons. En général, ce sont les filles qui s'intéressent aux langues étrangères par rapport aux garçons. Tous étaient scolarisés pendant l'année scolaire 2015/2016.

Les résultats de ce questionnaire s'exposeront dans les tableaux suivants : destinés aux élèves

Tableau n°2 : la langue parlée à la maison :

Question : parles-tu le français à la maison ?	Réponse	Pourcentage %
OUI	13 élèves	65%
NON	7 élèves	35%



Source : Conception personnelle

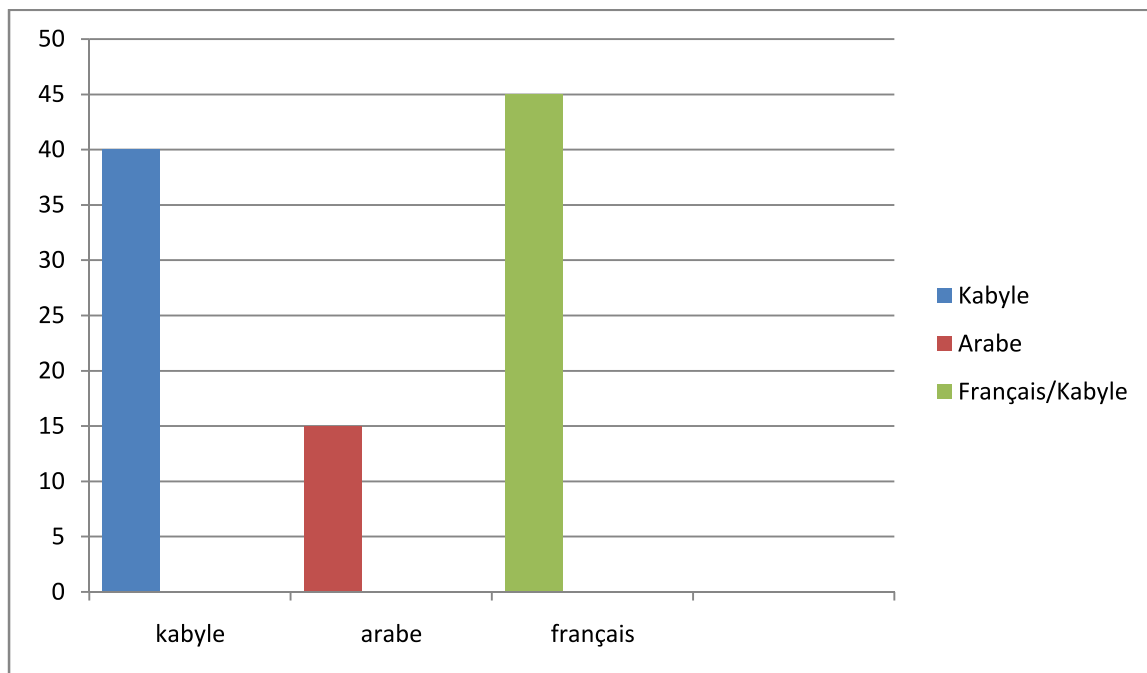
Le tableau2 correspondant à la langue parlée à la maison, nous renseigne que 65% d'apprenants parlent le français à la maison, et 35% d'apprenants parlent d'autres langues. *«Le français fait partie intégrante du parler algérien. Après 130 ans de colonisation, plus 50 années de parabole télévisuelle, ce sont des paramètres quasi -génétiques. Ils ont une relation charnelle avec la langue»* .

D'ailleurs, l'Algérie, deuxième plus grand pays en termes de nombre de «francophones». (Même si la langue française demeure pour certains “la langue du colon”, souvent au cœur de débats passionnés, voire violents, il n'en demeure pas moins qu'elle reste une langue très répandue en Algérie. En effet, 60% des [Algériens sont francophones](#)“réels”, selon le Haut Conseil de la Francophonie date 'HCF').

Les parents qui parlent en français avec leurs enfants à la maison ont un niveau plus élevé, Exemple : ce sont des apprenants qui ont eu la chance de fréquentés les crèches, les écoles privés. Selon un sondage publié par l'institut Abassa, 60 % des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent le français, et selon une étude du conseil supérieur de l'enseignement, 70 % des parents d'élèves souhaitent que leurs enfants apprennent le français. Par contre, ceux qui ont répondu par non, sont issus d'une famille là où les parents sont illettrés ou d'un niveau

limités qui n'ont pas la culture de parler français à la maison .Ils sont généralement ceux qui habitent à la campagne dans les communes voisines. Ils n'ont pas eu les moyens et l'occasion d'améliorer leur niveau malgré leurs volontés et le besoin d'apprendre le français, car le contact avec cette langue est si rare, vu que la langue parlée à la maison est le kabyle.

Tableau n°3 : La langue parlée dans la rue avec les camarades



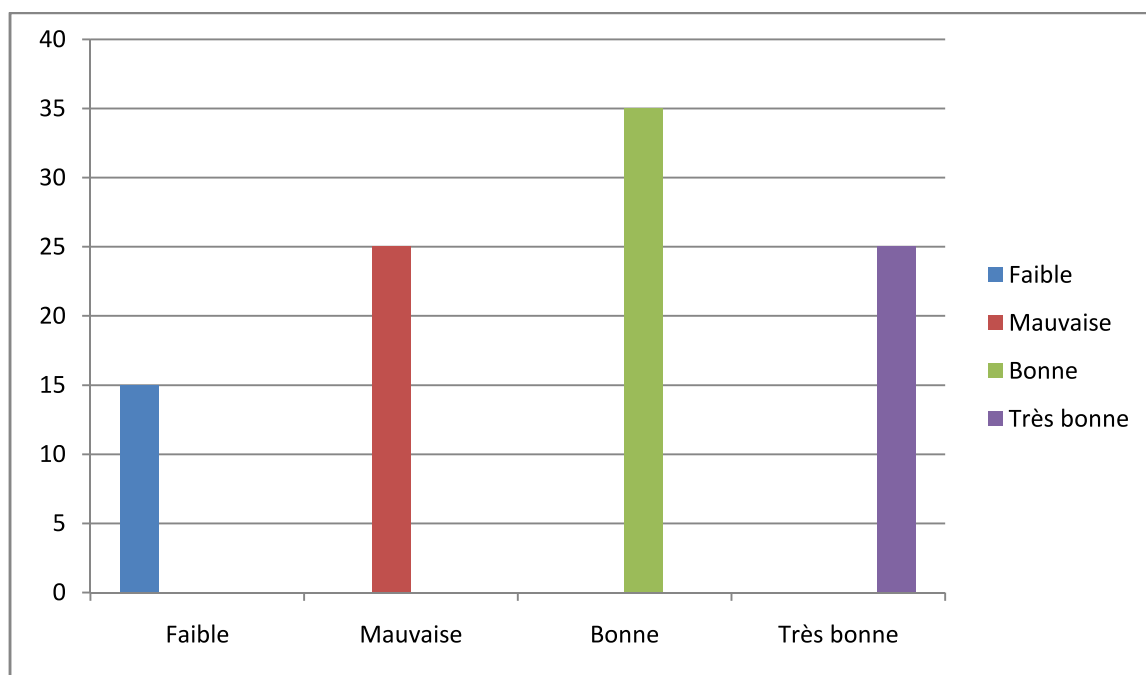
Source : Conception personnelle

Question : Quelle(s) langue (s) parles-tu dans la rue avec tes camarades ?	Réponse	Pourcentage %
Kabyle	8	40%
arabe	3	15%
Français	9(mélange français /kabyle)	45%

Pour ce tableau, il ya 40% d'apprenants qui parlent le kabyle et 15% qui parlent arabe, et 45% mélangent entre le français, le kabyle c'est le code mixing, vu que la plupart des apprenants habitent à la ville de Tizi-Ouzou, donc c'est ceux qui ont répondu par oui sur le premier tableau et qui parlent français kabyle /français avec leurs camarades dans la rue. Selon le livre "La Langue française dans le monde 2010" de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), "Nombre de personnes âgées de cinq ans et plus déclarant savoir lire et écrire le français, d'après les données du recensement de 2008 communiquées par l'Office national des statistiques d'Algérie : 11,2 millions, soit 33 % (un tiers) des 34,4 millions d'Algériens, et plus en terme de pourcentage en excluant les moins de 5 ans (qui en Algérie ne sont pas encore scolarisés).

Tableau n°4 : le niveau des apprenants :

Question : quelle note mettras tu à ton niveau	Réponse	Pourcentage %
Faible entre (8 ; 9 de moyenne)	3	15%
Moyenne entre (10 ; 13)	5	25%
Bonne (14 ; 15)	7	35%
Très bonne (17 ; 18)	5	25%

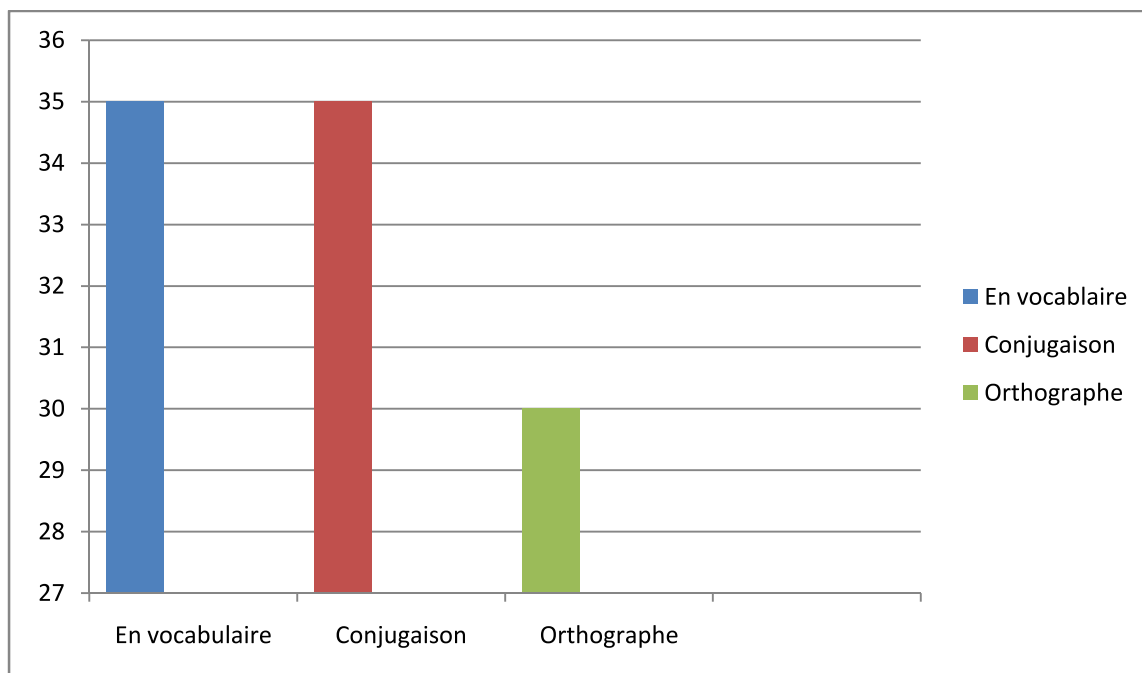


Source : Conception personnelle

Le tableau 4 correspond au niveau des élèves, il nous renseigne sur le fait qu'il ya 15% d'apprenants ont un niveau faible, 25% ont un niveau moyen, 35% qui ont un niveau bon et 25% ont un niveau très bon .On a remarqué en générale que les apprenants ont déjà une base en français, ils s'intéressent à cette langue étrangère et fournissent assez d'efforts à améliorés leurs niveaux, ils ont le désir d'apprendre la langue française.

Tableau n°5 : correspond aux difficultés en Français :

Question : As-tu des difficultés en français	Réponse	Pourcentage %
En vocabulaire	12	60%
Conjugaison	7	35%
Orthographe	5	25%

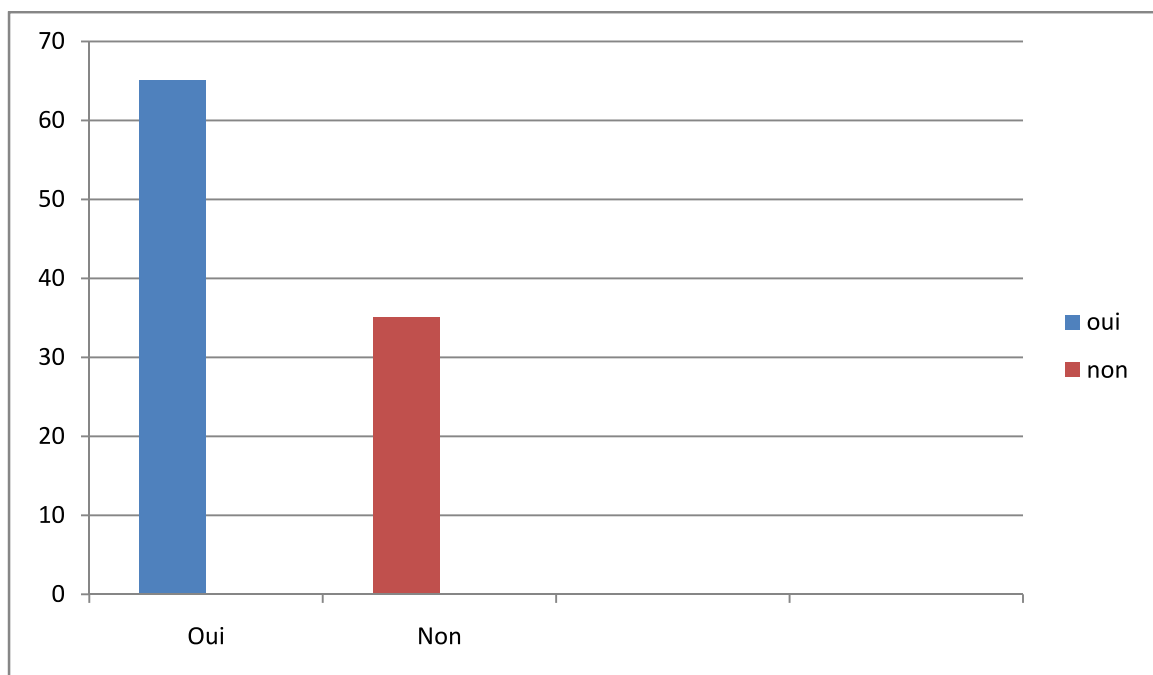


Source : Conception personnelle

Le tableau 5 nous renseigne sur les difficultés en français chez les apprenants. Tous les apprenants ont reconnu qu'ils trouvent des difficultés en langue française, en vocabulaire 35% d'apprenants, en conjugaison 35% d'apprenants, en orthographe 30% d'apprenants qui ont un manque de maîtrise en orthographe. On voit qu'il existe plus de difficultés en conjugaison et en orthographe, c'est dû au manque de concentration en classe et le manque de lecture (des livres, des romans). Les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs, ils ne maîtrisent pas l'orthographe des mots, des noms, des verbes et des pronoms. La conjugaison, quand les élèves trouvent des difficultés dans la conjugaison des verbes, dans les temps qui conviennent, les apprenants ne maîtrisent pas quand et comment conjuguer l'auxiliaire être et avoir. On a remarqué aussi une diversité de langues parlées (kabyले, arabe, français), cette diversité est la cause des difficultés, car passer d'une langue à une autre crée des difficultés dans le changement de registre de langue.

Tableau n°6 :l'utilisation du dictionnaire

Question : Est-ce que tu t'aides du dictionnaire ?	Réponse	Pourcentage %
Oui	13	65%
Non	7	35%



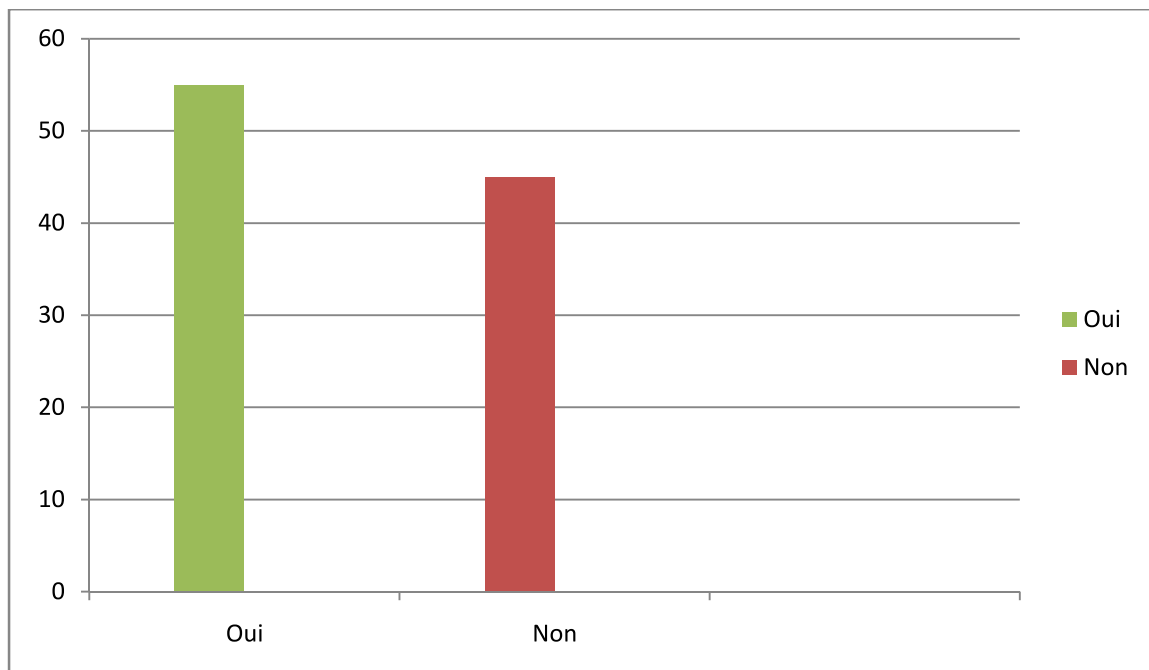
Source : Conception personnelle

Ce tableau nous renseigne sur l'utilisation du dictionnaire .65% d'apprenants l'utilisent, et 30% ne l'utilisent pas. On a remarqué que ce sont ceux qui ont de bonnes moyennes qui utilisent le dictionnaire, et ne font pas trop de fautes d'orthographe. Parce qu'à chaque fois, ils consultent le dictionnaire et améliorent leur vocabulaire.

Par contre, ceux qui ne l'utilisent pas, ont des difficultés partout dans la conjugaison, la compréhension des termes et les productions écrites.

Tableau n°7 : les programmes de télévision en français :

Question : est-ce que tu regardes les programmes tv en français ?	Réponse	Pourcentage %
Oui	11	55%
Non	9	45%

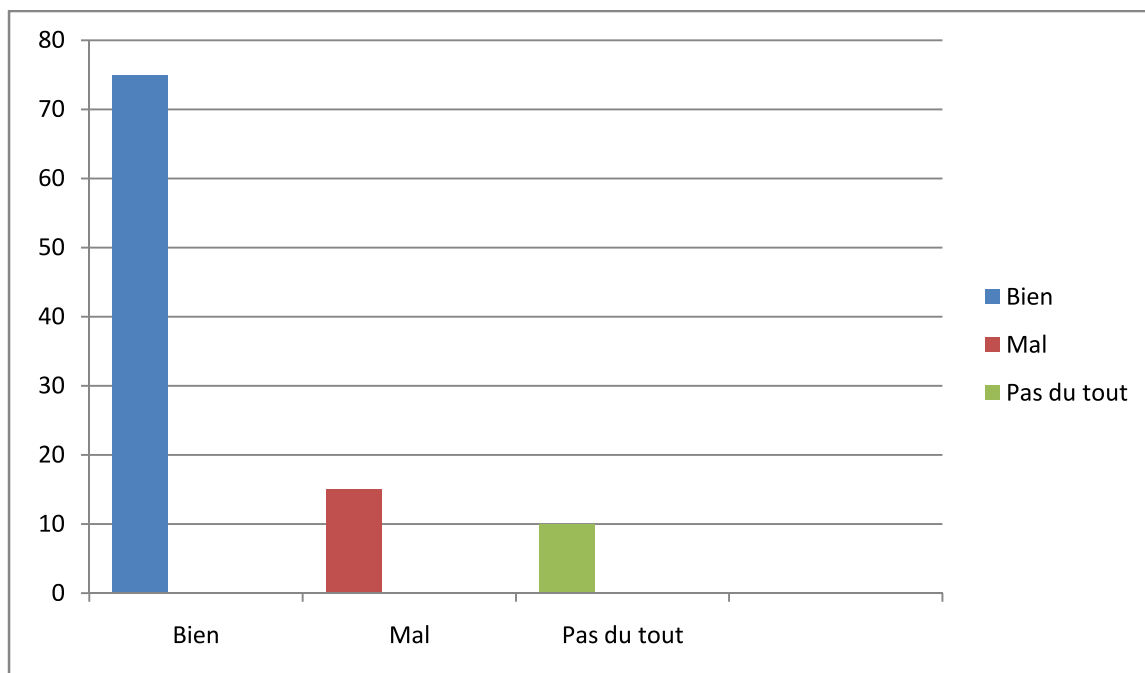


Source : Conception personnelle

Ce tableau nous renseigne sur les programmes de télévision en français. 55% des apprenants s'intéressent aux programmes diffusés en français à la télévision sur des chaînes comme TV5, ARTE, les animaux. C'est pour améliorer leur niveau et enrichir leur vocabulaire, dans le but de mieux pratiquer la langue et pour les 45% des apprenants qui ne regardent pas les programmes télévisés en français n'ont pas l'habitude d'écouter ou de regarder des émissions françaises. Cela renvoie à l'entourage et le milieu familial kabyle ou arabophone, ou parce qu'ils sont convaincus de leur faiblesse de suivre ou de comprendre ce qui est diffusé sur les chaînes françaises. Donc ils ne font aucun effort pour les suivre.

Tableau n°8 : correspond aux expressions orales :

Question : tu t'exprimes à l'oral ?	Réponse	Pourcentage %
Bien	15	75%
Mal	3	15%
Pas du tout	2	10%



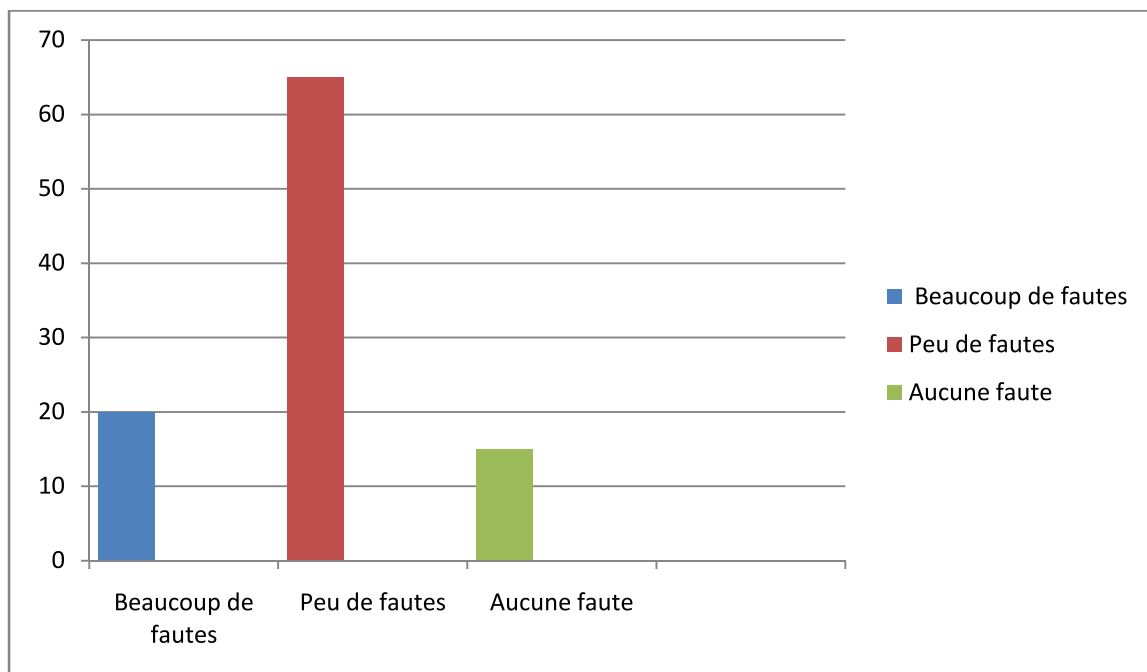
Source : Conception personnelle

Ce tableau nous renseigne sur les expressions orales ,75 %des élèves s'expriment bien, comme on dit « N'attendez pas d'être bon pour parler! Vous serez bon si vous parlez! ». Ces élèves écoutent du français authentique surTV5 Monde ou France 24, etc. Donc cela les aide à bien prononcer et bien s'exprimer et vu que leur entourage utilise le français comme langue seconde, donc ils l'écoutent à la télévision l'utilisent à l'extérieur avec leurs familles, amis, et leur entourage.

Pour ceux qui s'expriment mal ou ils ne expriment pas du tout, c'est du à leur négligence de ne pas pouvoir améliorer leur langue étrangère avec des émissions françaises ; avec leur entourage ils s'expriment soit en kabyle, soit en arabe. Donc cela ne les aide pas à maîtriser la langue à l'oral.

Tableau n°9 : les productions écrites

Question : En production écrite fais-tu ?	Réponse	Pourcentage %
Beaucoup de fautes	4	20%
Peu de fautes	13	65%
Aucune faute	3	15%



Source : Conception personnelle

Ce tableau nous montre que 65% d'élèves font peu de fautes, alors que 15% ne font aucune faute.

La plupart de ces élèves sont ceux qui aiment lire des livres, des journaux et qui utilisent le dictionnaire pour chaque mot qu'ils n'ont pas compris. On remarque qu'ils n'ont pas beaucoup de problèmes en production écrite.

"En écrivant régulièrement et le plus souvent possible", répond sans hésiter Corinne Durand Degranges, forte de son expérience de 25 ans d'enseignement des lettres au collège Jeanne d'Arc à Apt (84). "On dit souvent que pour bien écrire, il faut beaucoup lire, mais, en réalité, pour améliorer son écriture, il faut écrire souvent", insiste-t-elle. C'est un peu comme en sport, on ne progresse pas en regardant les autres, mais en pratiquant régulièrement ! En passant à l'écrit, on se frotte à toutes les difficultés de la langue et on apprend petit à petit à les surmonter. Pour ceux qui font beaucoup de fautes doivent lire et chercher pour améliorer leur niveau. C'est le manque de lecture et de recherche qui les poussent à commettre beaucoup de fautes.

Tableau n°10 : le rôle de l'erreur

Question : A ton avis, l'erreur est une source de	Réponse	Pourcentage %
Sanction	4	20%
Progression	16	80%



Source : Conception personnelle

Ce tableau nous renseigne sur le rôle de l'erreur. Pour 80% des élèves, l'erreur est un facteur de progression. L'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet). En effet, l'apprenant est capable de réutiliser des unités nouvelles apportées par l'enseignant ou d'autres apprenants (input) en les combinant entre elles et en les réexploitant avec des unités déjà acquises. Donc l'erreur les encourage à avoir la volonté de bien travailler. Pour ceux qui ont dit l'erreur est une sanction, cela les décourage, ils seront un peu vexé et démoralisé d'avoir commis des erreurs. L'erreur était considérée comme un signe négatif particulièrement centré sur l'élève. C'est un moyen de sanction du travail.

Pour conclure cette première partie de l'enquête qui s'est intéressée de façon conjointe au rôle de l'erreur dans l'enseignement – apprentissage de française langue étrangère. Nous pouvons dire que ces apprenants commettent des erreurs de tous types (Orthographe, vocabulaire, grammaire...), car ils ne maîtrisent pas correctement les règles qui régissent le système de la langue française. Pour l'apprenant l'erreur est inhérente et nécessairement transitoire, c'est un indice révélateur d'une meilleure maîtrise du fonctionnement d'une langue étrangère.

La présentation du questionnaire n°2 (destiné aux enseignants)

Le questionnaire que nous avons élaboré a été complété par dix enseignants en activité dans la wilaya de Tiziou zou qui se compose de dix questions ouvertes. Ce type de questions permet aux enseignants de s'exprimer librement sur le sujet.

Le déroulement de la recherche

L'expérimentation s'est déroulée au mois de mai 2016.

Nous avons distribué aux enseignants qui exercent aux différents collèges de la wilaya de Tiziou zou dix questionnaires qui ont été récupérés dans leur totalité. L'enquête a atteint 4 établissements répartis dans les régions suivantes :

Tableau n°1 : Aperçu sur les établissements atteints par la recherche

Régions	Nombre d'exemplaires distribués	Nombre d'exemplaires récupérés	Taux
Collège de draa ben khedda	04	04	100%
Collège de ouaguenoun	03	03	100%
Collège de tadmaït	03	03	100%
Total	10	10	100%

Résultats et analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire a été complété par dix enseignants en activité dans la Wilaya de Tiziou zou. D'après notre enquête, il est à noter que l'enseignement du FLE à Tizi-ou zou est

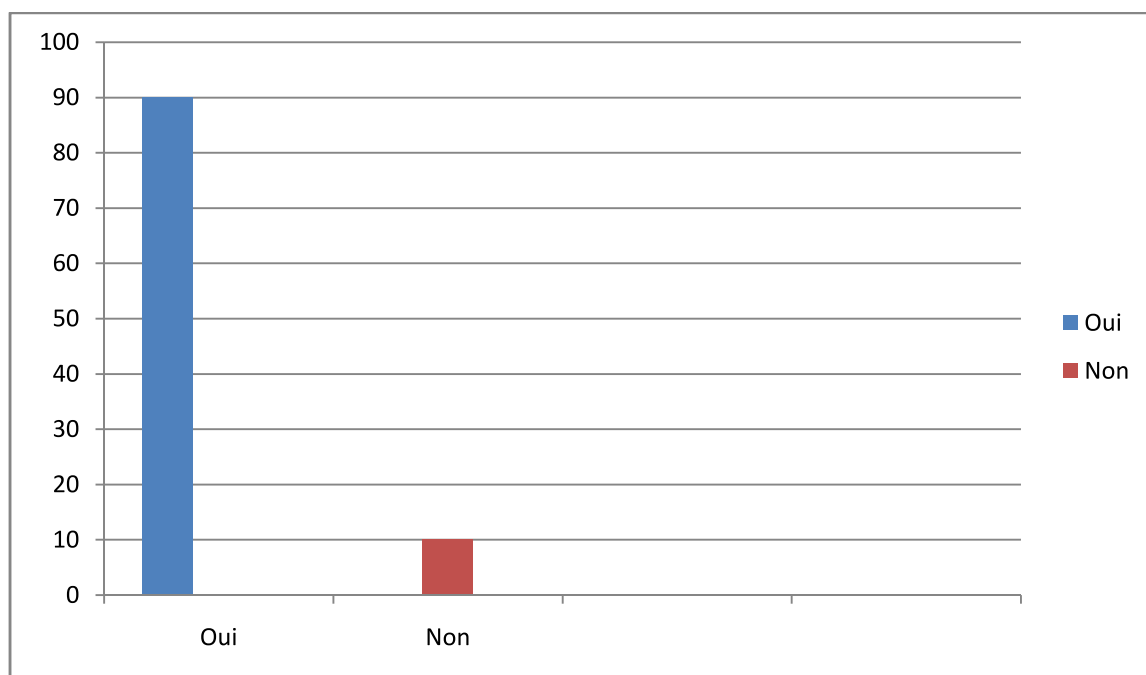
une profession dominée par les femmes qui représentent 88% de l'effectif des enseignants du FLE dont l'âge se situe entre vingt-quatre et soixante ans. Par ailleurs, les trois quarts ont une licence en français et une expérience moyenne d'enseignement allant de huit à quinze ans. Tous avaient en charge pendant l'année scolaire 2015/2016 trois à six groupes de différents niveaux ; ce qui leur rend la tâche un peu plus compliquée.

Les résultats de ce questionnaire qui a été rempli par dix enseignants exerçant au niveau des établissements d'enseignement moyen de la wilaya de Tiziouzzou, s'exposeront dans les tableaux suivants : **destiné aux enseignants**

Les données que nous aurons tirées de cette enquête seront traitées afin de pouvoir mieux élaborer notre travail de recherche. Nous avons opté pour cette méthode d'analyse parce que les réponses à donner aux questions nous éclaireraient suffisamment sans que nous ayons besoin de compliquer davantage leur traitement.

Tableau n°2 :L'application de la didactique de l'erreur dans les classes du FLE

Question : Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes ?	Réponses	Taux
OUI	09	90%
NON	01	10%



Source : Conception personnelle

En répondant à la première question, 90% des enseignants ont répondu par oui.

Ils ajoutent :

« Avec usage de techniques pédagogiques ».

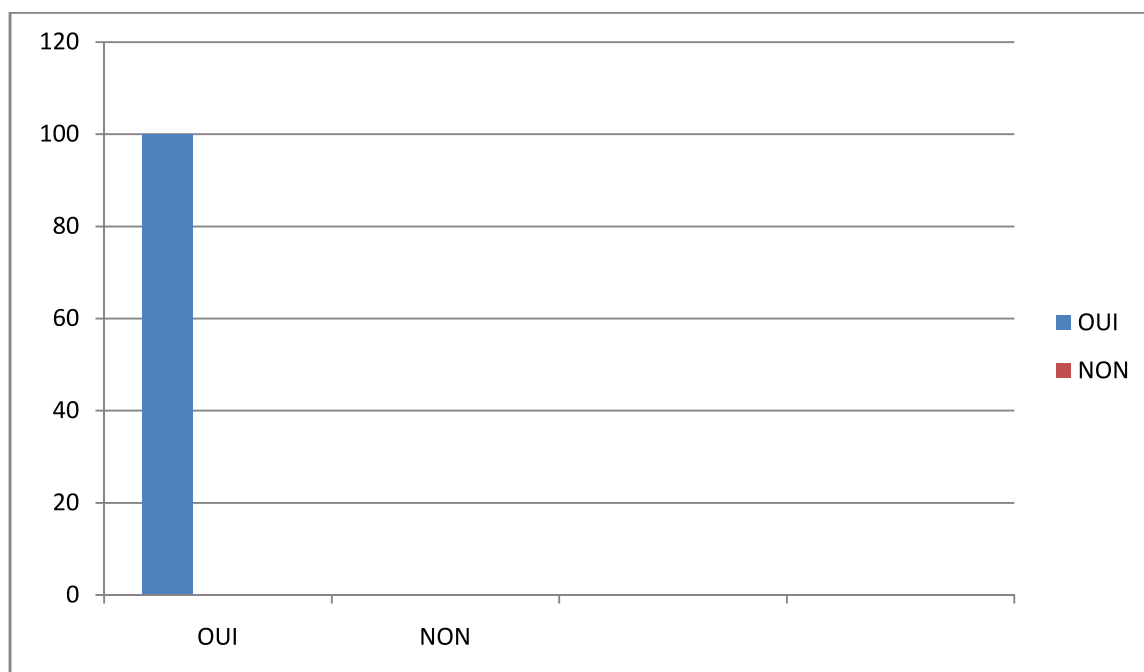
Ce qui veut dire que la majorité des enseignants accordent une grande importance à l'erreur en tant qu'outil didactique indispensable à l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'application de la didactique de l'erreur pousse cette dernière à se transformer et devenir un moyen d'apprentissage chez l'élève.

Ce qui a permis à l'erreur d'avoir un statut positif dans l'enseignement du FLE.

Tableau N°3 : La prise en compte des erreurs faites par les élèves

Question : Prenez-vous compte des erreurs faites par vous élèves	réponses	Taux
Oui	10	100%
Non	00	0%



Source : Conception personnelle

100% des enseignants ont répondu par « oui » à la deuxième question.

La totalité des enseignants prennent en compte les erreurs commises par leurs élèves en classe.

Voici leurs propos :

« En déduire des occasions pour élargir et approfondir l'enseignement ».

Si nous comparons les réponses à la première et deuxième question, nous pourrions conclure qu'un grand nombre d'enseignants détecte et signale les erreurs commises par les élèves et s'intéressent aussi à la manière dont ils corrigent ces erreurs et orientent les élèves, vers l'amélioration de leur travail. Le fait de prendre en compte l'erreur et adopter une méthode d'enseignement convenable pour la rendre (rendre l'erreur) un outil de remédiation, d'amélioration et de maîtrise, rend la tâche d'apprentissage de l'élève plus simple et facile, qui met l'élève dans une situation d'assurance, de compétence, de motivation et réussite.

Tableau n°4 : La réaction de l'enseignant face à l'erreur pendant le cours

Question : En tant qu'enseignant	Réponses
comment réagissez –vous face à l'erreur pendant le cours ?	-« ne pas dramatiser l'erreur, ne pas la fixer à son auteur (élève), la capitaliser pour en tirer une leçon pour tous »
	-« être compréhensif, calme et corriger l'erreur »

La majorité des enseignants interrogés ont répondu presque de la même manière sur la réaction de l'enseignant face à l'erreur en affirmant que l'erreur est humaine et ordinaire dans le processus d'apprentissage.

Mais le mode d'emploi de la correction diffère selon les enseignants.

Les uns affirment qu'ils laissent leurs élèves détecter les erreurs pour les corriger ensuite.

Voici un extrait de réponses des enseignants questionnés :

-« laisser les élèves, leurs montrer l'erreur ensuite la corriger ».

D'autres préfèrent les corriger directement. Voici leurs propos :

-« corriger correctement avec appréciation ».

-« corriger l'erreur sur place ».

Et trois d'entre eux préfèrent rappeler les règles avant ou après la correction. Voici leurs propos :

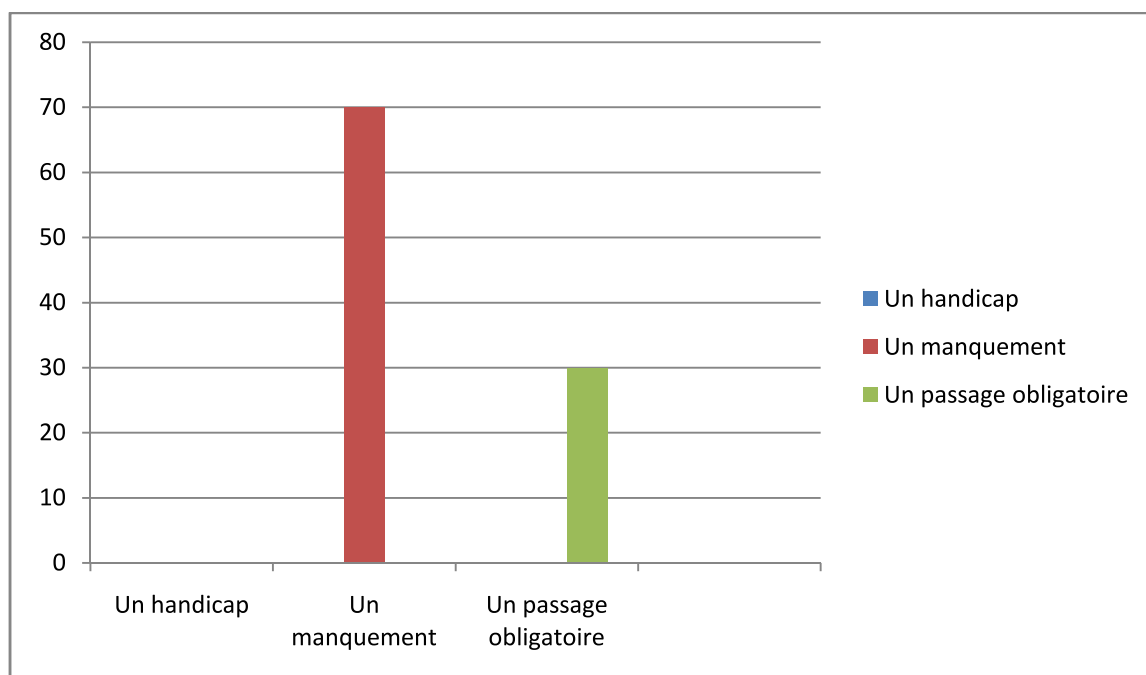
-« rappeler les règles et corriger l'erreur ».

-« souligner les erreurs des élèves puis expliquer les règles qui sont à l'origine de la correction ».

-« après avoir identifié l'erreur la corriger et expliquer ensuite ».

Tableau n°5 : La révélation des erreurs récurrentes faites par les élèves.

Question : les erreurs récurrentes faites par vos élèves sont-elles révélatrice de :	réponses	Taux
-Un handicap	00	0%
-Un manquement	07	70%
-Un passage obligatoire	03	30%



Source : Conception personnelle

Les avis des enseignants interrogés sur cette question sont différents.

70% des enseignants questionnés ont répondu d'une manière identique sur cette question ils ont avoué que les élèves souffrent d'un manquement. Ce manquement est la première cause des erreurs récurrentes en productions écrites et orales, tandis que 30% des enseignants ont répondu que c'est un passage obligatoire.

Ils ont ajouté quelques avis comme :

« La non maîtrise de la langue ».

« L'élève n'a pas une bonne base ».

« Comme il peut y avoir des situations d'handicap qu'il faut déceler pour apporter le remède »

50% des enseignants interrogés ont répondu que les élèves font des erreurs parce qu'ils sont faibles. Voici quelques avis :

« Le désintérêt est lié à l'insuffisance ou manque de technique de motivation, accumulation d'un désintérêt affaiblit l'élève ».

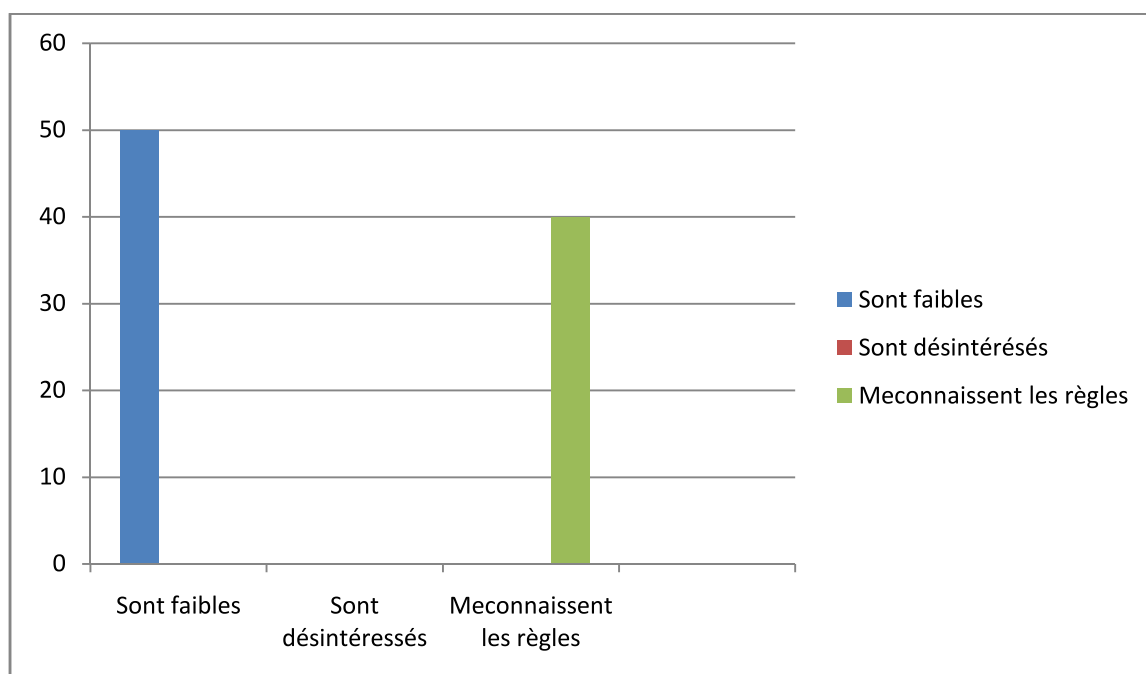
« La langue est appliquée juste en classe ».

40% ont confirmé que les erreurs sont dues à la méconnaissance des règles

10% des enseignants questionnés n'ont pas répondu à la question.

Tableau n°6 : La cause des erreurs commises par les élèves

Question : Les élèves font des erreurs parce qu'ils	Réponses	Taux
-Sont faibles	05	50%
-sont désintéressés	00	0%
-méconnaissent les règles	04	40%



Source : Conception personnelle

50% des enseignants interrogés ont répondu que les élèves font des erreurs par ce qu'ils sont faibles .Voici quelques avis :

« Le désintérêt est lié à l'insuffisance ou manque de technique de motivation, accumulation d'un désintérêt affaiblit l'élève ».

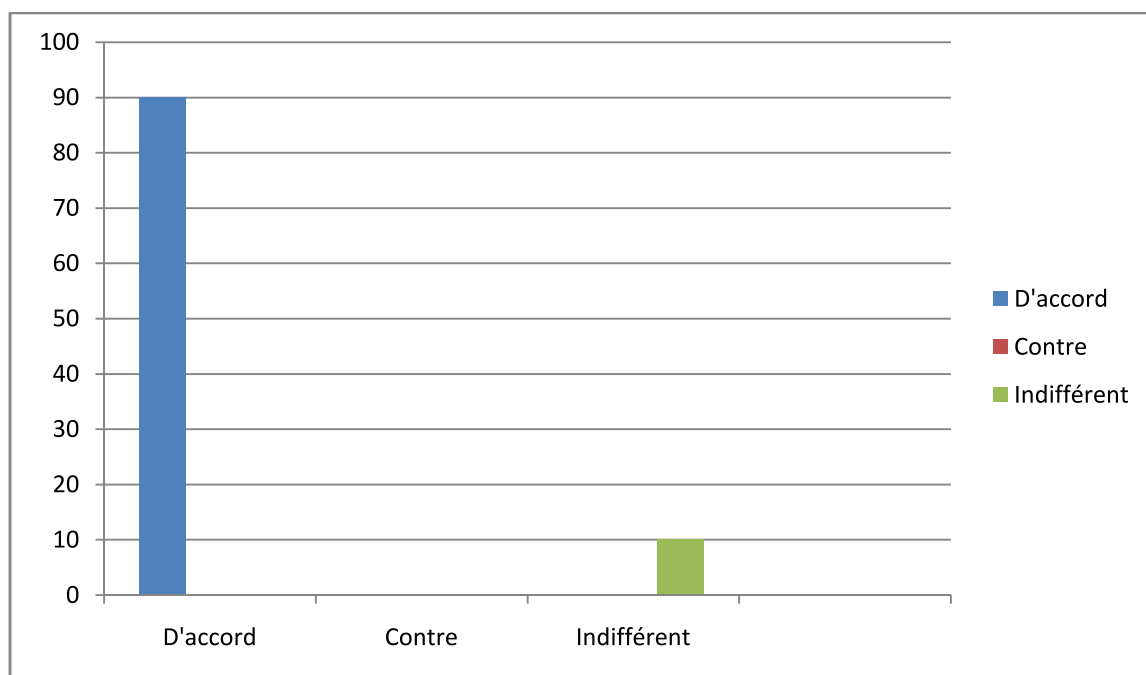
« La langue est appliquée juste en classe ».

40% ont confirmé que les erreurs sont dues à la méconnaissance des règles.

10% des enseignants questionnés n'ont pas répondu à cette question.

Tableau n°7 : Le niveau des élèves du FLE

Question : On entend souvent dire entre enseignants du FLE que les élèves sont très faibles, qu'ils n'ont aucune base en français, etc. En êtes-vous :	réponses	Taux
-D'accord	09	90%
- Contre	00	0%
- Indifférent	01	10%



Source : Conception personnelle

90% des enseignants du FLE interrogés ont été d'accord que les élèves sont très faibles, et qu'ils n'ont aucune base en français. Voici un de leurs propos :

« Introduire l'apprentissage du français tôt dans le cycle primaire : enseignement des règles du français (grammaire, orthographe...)

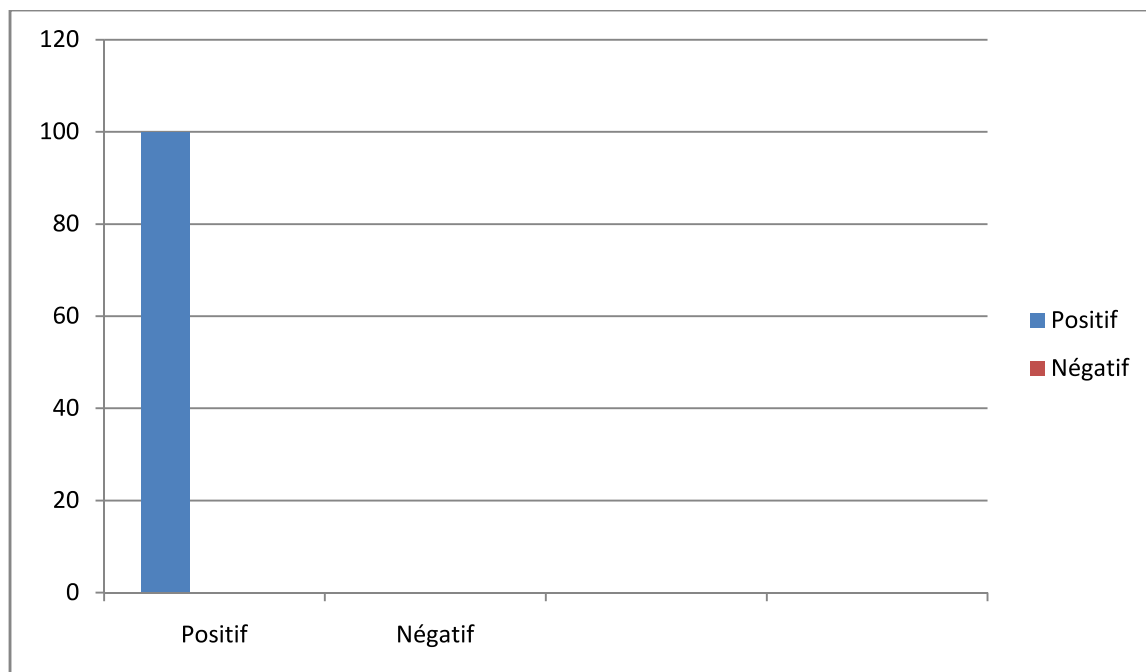
10% des enseignants ont répondu par « indifférent » ils argumentent leur réponse par :

« On a des élèves qui ont un bagage en français ».

Tableau n°8 : Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du FLE :

Question : Pensez- vous que l'erreur est un point dans l'apprentissage du FLE ?	réponses	Taux
-Positif	10	100%
-négatif	00	0%

Dans l'apprentissage du FLE ?



Source : Conception personnelle

En ce qui concerne cette dernière question, l'ensemble des enseignants questionnés ont répondu que l'erreur est un point positif dans l'apprentissage du FLE.

Voici quelques uns de leurs arguments :

« C'est à partir des erreurs que les élèves apprennent ».

« Avec erreurs on apprend mieux ».

A partir de l'analyse des données de la deuxième étape de notre recherche, nous constatons à travers ce modeste questionnaire que les avis des enseignants interrogés sont tantôt identique, tantôt mitigés.

Chacun des enseignants interrogés a sa manière de réagir face à l'erreur et à son traitement, car il n'y a pas de directives institutionnelles qui régissent l'erreur et sa correction.

Nous pourrions dire aussi que la majorité des enseignants interrogés se font une représentation positive de l'erreur, une représentation qui assure le développement et l'amélioration de l'enseignement /apprentissage du FLE. La majorité des enseignants interrogés sont conscients qu'il s'agit d'un manquement linguistique affreux chez les élèves. C'est pourquoi ils réagissent positivement pour aider leurs élèves à surmonter ce manquement et à éviter de tomber dans les mêmes erreurs récurrentes et de ce fait, l'élève ne se trouve pas seul face à ce nombre considérable de fautes, face à des interrogations sans réponses et face à sa solitude en classe de langue .Tout cela pousse l'élève à se faire une présentation complètement positive de l'erreur ; l'erreur pour lui, devient synonyme de motivation et de réussite.

Donc l'enseignant peut recourir à l'erreur comme un outil capable de susciter la curiosité des apprenants en les impliquant toujours plus dans leur propre processus d'apprentissage, les erreurs ne sont plus ressenties comme négatives mais au contraire comme un médium d'apprentissage et de progression, L'erreur est un moteur de recherche qui fait avancer le mécanisme de l'apprentissage comme le dit GERMAIN « *La didactique des langues étrangères s'est enrichie ces dernières années, des données de la recherche sur les stratégies d'apprentissages. Grace 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 :5)

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 qu'une fausse régression. 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 acquérir ce qu'on ignore mais dans des limites. Pour Corder « *Nous vivons dans un monde imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts.*»

L'enseignant dans notre enquête adopte l'enseignement selon le rythme de chaque apprenant et, selon ses capacités intellectuelles. L'enseignant applique la didactique de l'erreur et prend en compte les erreurs des apprenants. En effet, dédramatiser l'erreur par l'apprenant et l'enseignant permet aux deux partenaires de l'acte pédagogique d'atteindre leurs objectifs

attendus à la fin de chaque activité scolaire. L'enseignant ne propose la correction que si l'élève n'arrive pas à trouver la construction la plus correcte.

Conclusion générale

Nous avons réalisé ce modeste mémoire dans le but d'avoir une idée générale et claire sur le rôle de l'erreur dans l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère et voir l'apport que pourrait apporter les représentations de l'erreur chez les enseignants du cycle moyen ainsi chez les élèves.

Nous sommes arrivés, à travers de nombreuses lectures d'ouvrages concernant la didactique de l'erreur, à rédiger la partie théorique qui nous a servi de données secondaires complétant et précisant les données primaires que nous avons recueillies par l'enquête du terrain.

L'enquête que nous avons menée au sein des établissements du cycle moyen du secteur éducatif de la wilaya de Tizi-ouzou, valide de façon légitime et pertinente que l'erreur correspond à un matériau de travail, à un signe d'un apprentissage, en train de se réaliser : elle est donc utile. Ainsi, il est évident qu'analyser l'erreur, la traiter en s'appuyant sur elle, amène l'élève à progresser, puisque ce dernier a identifié une procédure, un savoir et qu'il va pouvoir le réemployer plus facilement. L'erreur est bien un témoin d'une évolution en cours... De ce fait, une pédagogie de l'erreur est nécessaire.

Pour conclure, nous espérons pouvoir mettre au service des pratiques d'enseignement ultérieures ce modeste travail qui baliserait le chemin à d'autres recherches plus poussées, dans le souci d'améliorer la qualité et le rendement de l'enseignement - apprentissage du FLE en Algérie de l'école primaire au cycle secondaire.

Bibliographie

Les ouvrages :

-ASFOLFI, J.P, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

-Corder, Pit, 1980, *Que signifient les erreurs des apprenants*, dans *Langages* n° 57,

-CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES, 1993, *le point sur la phonétique*, Paris, Clé international,

-Descomps, Daniel, 1999, *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, hachet, Paris

- Descomps, Daniel, 1999, *la dynamique de l'erreur*, Hachette, paris /Education

-Fayol, Michel, 1995, *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive*, dans *Intelligences, scolarité et réussites*, 1995, Ed. La pensée sauvage, p. 137-152.

-Gaonac'h, Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier Credif.

-H.Besse-R.Porquier, *Grammaires et didactiques des langues*, éd.Didier,Paris.

-MEIRIEU, P. *Le statut de l'erreur, Communiquer oui... mais comment ?* CRDP du Var – n°2 – Avril 1994.

-Reason, James, 1993, *L'erreur humaine*, Paris : PUF.

Les dictionnaires :

-Arénilla, L et all,(2004), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas pédagogie.

Dictionnaire encyclopédique, Larousse.2002P564.

-*Dictionnaire le petit Robert* 1985

-*Dictionnaire Le petit Larousse illustré*, 1972

Mémoires :

-fradet.net/img/mémoires/memoire_pe1.pdf. " L'erreur : un obstacle à analyser " soutenu à l'IUFM de Tours en 2001.Par DEVAL KARINE

-http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires23.html par Jean baptiste NDAGIJIMANA

Université de Bouaké /ENS-Cote d'ivoire-DEA2008

Les sitographies :

-Debyser, Francis. La linguistique contrastive et les interférences. In: Langue française, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 31-61.

doi : 10.3406/lfr.1970.5527

http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527, pages consultées 27 /04/2016

-[http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/img/pdf_comment_apprendre-on .pdf](http://www.irem.ups-tlse.fr/spip/img/pdf_comment_apprendre-on.pdf), pages consultées 02/05/2016

Synergies *Turquie* n° 2 - 2009 pp. 125-138

Lokman Demirtaş, Hüseyin Gümüş

De la faute a l'erreur : une pédagogie écrite en fle

-www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm, pages consultées 05 /04/2016

Annexes

Table des matières

Introduction générale.....	7
Première partie : Cadre théorique.....	
Chapitre 1 : Linguistique contrastive et erreur	
1. La linguistique contrastive	1Erreur ! Signet non défini.
1.1. L'analyse contrastive.....	12
1.2. L'analyse des erreurs.....	Erreur ! Signet non défini.3
2. L'erreur	Erreur ! Signet non défini.4
3. La faute.....	15
4. La norme.....	15
5. La source de l'erreur.....	16
6. La Typologie des erreurs.....	18
Chapitre2 :L'erreur à travers les théories d'apprentissage et son traitement.....	
1. L'erreur à travers les théories d'apprentissage	Erreur ! Signet non défini.4
2. Le traitement de l'erreur.....	Erreur ! Signet non défini.7
Deuxième partie : Cadre pratique.....	
1. La méthodologie de l'enquête	35
1.2. Le questionnaire.....	40
1.3. La Présentation du questionnaire.....	40
1.4. Le déroulement de la recherche.....	41
1.5Analyse des données de l'enquête.....	41
Conclusion générale	66
Bibliographie.....	68
Annexe	71