
Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues

*Error processing and the notion of progression in foreign language teaching and
learning*

Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/105>

DOI : 10.4000/apliut.105

ISBN : 978-2-8218-1251-2

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Édition imprimée

Date de publication : 15 octobre 2009

Pagination : 55-67

ISSN : 2257-5405

Référence électronique

Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang, « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/105> ; DOI : 10.4000/apliut.105

Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo, Maria Lestang

Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues

Mots-clés: *mind map*, recherche-action, erreur, *output*, reprise pertinente, correction peu efficace, micro-tâches.

Résumé: Cet article traite de la question de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues. Il tente d'apporter un regard nouveau sur la correction, son but et ses modalités d'application. La démarche proposée est celle d'un retour vers les théories afin de mieux appréhender le mécanisme de l'erreur. Certains concepts relatifs au traitement de l'erreur ont été répertoriés dans des outils pédagogiques que nous avons élaborés dans le but de faciliter la mise en place d'une recherche-action. Si la forme de ces outils a pour objectif de favoriser la compréhension de concepts théoriques, il n'en demeure pas moins que le but ultime est de revenir à la pratique pour l'améliorer, c'est pourquoi nous proposons quelques exemples de reprises pertinentes.

Error processing and the notion of progression in foreign language teaching and learning

Key words: *mind map*, research-action, error, incorrect output, relevant feedback, ineffective correction, micro-tasks.

Abstract: The present contribution is about how to deal with error in second language teaching and learning. We aim at bringing a new light to the issue of feedback on learners' production, its relevance and practical applications. Our reflection will be based on theoretical references in the field to ensure that the concept of error is adequately understood. Ideas related to error processing have been listed and incorporated in the tools we have devised in order to implement an action-research. However, even if they were built originally to help us understand the theory better, the ultimate aim of those tools is to contribute to improving feedback provided in the classroom. To that purpose, the reader will find examples of effective versus ineffective correction.

Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenter d'y remédier. Nombreux sont les enseignants de langue qui considèrent que le problème émane des apprenants. Or, notre expérience nous a permis de nous rendre compte du fait que l'enseignant devait, pour remplir au mieux sa fonction, se remettre en question, prendre du recul sur sa pratique et s'appuyer sur des connaissances théoriques solides afin d'adapter au mieux son intervention à chaque situation d'enseignement/apprentissage. Cet article, axé sur la pratique, se propose de retracer une expérience de recherche et de réflexion. Nous avons, en effet, tenté, dans le cadre d'un travail universitaire, d'apporter une réponse aux questions suivantes :

- Quelles solutions peut-on apporter à des difficultés rencontrées sur le terrain ?
- Quels sont les concepts et les théories dont la connaissance nous semble indispensable ?
- Quel(s) outil(s) pourrai(en)t être élaboré(s) pour synthétiser ces réponses et faciliter les recherches des enseignants ?

Il s'agira également de faire le point sur la notion d'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues avant de proposer des pistes de réflexion et d'action pour un traitement de l'erreur plus efficace.

1. Une expérience de recherche collective

1.1. Démarche suivie

Cet article s'inscrit dans la continuité d'un travail collectif que nous avons mené dans le cadre du Master Didactique du français et des langues (mémoire

* Titulaire d'une Licence LLCE (Langue, Littérature et Civilisation Étrangères) Arabe mention FLE (Français Langue Étrangère) et d'un Master Didactique du français et des langues obtenues à l'Université Paris 3 Sorbonne nouvelle. <elkouriachiahou@yahoo.fr>.

** Titulaire d'une Licence LLCE Italien mention FLE et d'un Master de didactique du français et des langues obtenues à l'Université Paris 3 Sorbonne nouvelle. Assistante de français à Foggia en 2005-2006 et stagiaire au bureau de coopération linguistique à l'Ambassade de France à Rome en 2008. <izquierdo.el@gmail.com>.

*** Titulaire d'une Licence Philosophie, d'une Licence Lettres modernes (obtenue à l'Université Paris 4 Sorbonne) et d'un Master Didactique du français et des langues (obtenue à l'Université Paris 3-Sorbonne nouvelle). <marialestang@gmail.com>.

professionnel). Partant de difficultés rencontrées sur le terrain, nous avons choisi de traiter une problématique qui concerne l'ensemble des professionnels de l'enseignement/apprentissage des langues : la gestion pédagogique.

Notre démarche a consisté, dans un premier temps, à établir l'inventaire des difficultés que nous n'étions pas parvenues à surmonter sur le terrain. Ensuite, nous avons classé ces interrogations en fonction du champ disciplinaire dont elles nous paraissaient relever et avons tenté d'apporter une réponse à chacune d'entre elles. Puis nous avons eu l'idée de concevoir un outil dont l'objectif était, d'une part, de nous aider à améliorer notre pratique lors de nos expériences d'enseignement à venir et, d'autre part, de profiter à des enseignants en quête de réponses adaptées à leur situation d'enseignement/apprentissage. Initialement à la recherche de réponses pratiques, nous nous sommes rapidement aperçues du fait que pour être viable, chacune de ces réponses devait être fondée scientifiquement.

1.2. Élaboration des outils

L'objectif de l'outil était d'apporter des réponses théoriques ciblées à des difficultés liées à des pratiques enseignantes. Notre ambition initiale était de créer un outil pratique et maniable. Nous avons pensé à la technique du *mind mapping* proposée par Tony Buzan (2008) et avons réalisé une *mind map*¹ (cf. annexe 1). Par la suite, notre réflexion nous a conduites à élaborer un second outil, plus mobile que le premier : une roue (cf. annexe 2). Ces outils constituent une sorte de base de données : ils présentent des concepts clés, ainsi que des références bibliographiques, ce qui rend la recherche plus aisée et les théories plus accessibles. Concernant le traitement de l'erreur, nous avons relevé dix concepts jugés essentiels ; nous reviendrons sur certains d'entre eux dans la deuxième partie du présent article. Ils ont été conçus pour inviter les praticiens de l'enseignement/apprentissage des langues à la réflexion et à l'amélioration de leur pratique.

1.3. Une véritable prise de conscience

Cette expérience a contribué à la modification de nos représentations. Notre avancée dans l'élaboration de ce travail s'est, en effet, accompagnée d'une évolution de notre conception du travail en équipe. Nous avons en effet pu mesurer l'efficacité et l'apport de ce mode de travail auquel nous étions initialement réticentes.

Ce travail nous a également permis de prendre conscience de la nécessité de fonder la pratique sur des connaissances théoriques solides. Les recherches que nous avons menées nous ont permis de proposer des concepts clés dont l'assimilation aidera l'enseignant, d'une part, à mieux cerner son rôle dans le processus

¹ Une *mind map*, appelée également carte d'organisations d'idées ou schéma heuristique, est la représentation graphique d'un concept, d'une idée, d'une organisation, etc. Le sujet d'attention y est représenté par une image ou un mot-clé central d'où partent des ramifications. Sur ces dernières, apparaissent à nouveau des images ou des mots-clés qui donnent eux-mêmes naissance à de nouvelles branches, et ainsi de suite.

d'enseignement/apprentissage et, d'autre part, à mieux appréhender les situations délicates auxquelles il peut être amené à faire face.

Dans certains contextes, l'enseignant n'a d'autre choix que de se « bricoler » une méthodologie à partir du manuel qu'on lui impose, du matériel mis à sa disposition, en fonction de l'espace, etc. On parle alors de « bricolage pédagogique » ou de « bricolage enseignant » (Barbot & Camatarri 1999). Partant du principe que, pour remplir au mieux sa fonction (aider l'apprenant à acquérir la L2), l'enseignant doit s'appuyer sur des théories, nous considérons que le « bricolage » n'est pas favorable à une acquisition efficace tant que l'enseignant ne fonde pas son intervention sur des connaissances théoriques solides. En effet, pour favoriser l'apprentissage, il faut certes se centrer sur l'apprenant et ses besoins mais il faut également connaître les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage d'une L2. Concernant l'erreur, nous considérons que, traitée de façon inadéquate, la progression de l'apprenant se trouve entravée. En outre, l'erreur permet à l'enseignant de situer l'apprenant dans sa progression. Il nous semble donc nécessaire qu'il puisse mettre à jour ses connaissances scientifiques afin d'éviter toute intervention inadaptée à la situation. Un point sur cette question sera proposé dans la partie suivante.

2. Qu'est-ce que l'erreur ?

2.1. Se former pour mieux agir

Dans les outils que nous avons élaborés, nous n'avons présenté que certains concepts par souci d'ordre pratique ; par ailleurs, nous étions conscientes que les théories étaient susceptibles d'évoluer. Cela explique que les enseignants hésitent souvent à aller vers les théories ; elles leur apparaissent trop éloignées de la réalité des situations d'enseignement/apprentissage. Or, ce recours aux théories peut être extrêmement bénéfique dans la mesure où l'enseignant peut enrichir sa formation, découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement, notamment pour diversifier ses postures enseignantes et compléter sa « valise pédagogique ». De la même façon, il peut se remettre en question et il lui est également plus facile de se mettre à la place de l'apprenant puisqu'il se retrouve lui-même en situation d'apprentissage. Ainsi, grâce à une recherche-action et à la formation continue, il peut expérimenter et insuffler une nouvelle dynamique d'enseignement sans pour autant privilégier une méthode ou idéaliser une théorie en particulier. Dans le cadre du traitement de l'erreur, la formation théorique est également nécessaire dans la mesure où l'enseignant peut découvrir différentes approches et éviter de corriger de façon systématique les erreurs des apprenants. Loin de faciliter la progression de l'apprenant, la correction de l'erreur peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages.

2.2. Adopter une attitude positive

Dans certaines cultures et chez certains enseignants, il existe encore une conception très négative de l'erreur. Or, en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué,

ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme (Narcy-Combes J.-P. 2005). 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. Cette production langagière qu'il est capable d'émettre est ce qu'on appelle l'*output*. C'est pourquoi les erreurs peuvent également être perçues comme les traces d'une stratégie d'apprentissage puisqu'elles manifestent de la part de l'apprenant un besoin, un investissement et/ou le détournement d'une difficulté. Par ailleurs, l'erreur permet à l'apprenant de vérifier les hypothèses qu'il émet quant à la L2 : sa stratégie consiste alors à produire des hypothèses qui ne seront pas toujours validées et à attendre un *feedback* de l'enseignant, à savoir une reprise ou une correction.

En outre, les erreurs permettent à l'enseignant d'accéder à l'interlangue de l'apprenant, de savoir où il en est dans son apprentissage, comme le signale Corder : [...] les erreurs systématiques des apprenants [...] permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (1980 : 13).

Pour finir, nous noterons que l'on désigne par erreur un *output* qui n'est pas conforme aux attentes. Narcy (*in* Ginet 1997 : 75) distingue deux types de productions non conformes : les erreurs procédurales et les erreurs déclaratives.

2.3. Comprendre l'erreur

Pour mieux appréhender l'erreur, il nous semble utile d'identifier ce à quoi elle est liée. Nous avons, auparavant, signalé le fait que l'*output* pouvait ne pas être conforme aux attentes des enseignants qui exigent un *output* conforme à un modèle socio-normé ; voyons à présent les raisons qui sous-tendent ce décalage. La nativisation est un phénomène naturel par lequel l'apprenant analyse les données de la L2 ou de la C2 (culture 2) selon des critères propres à la langue 1 et/ou d'une autre langue apprise. De ce fait, l'apprenant intègre la L2 selon des critères internes, et la nativisation conduit alors l'apprenant à faire des erreurs puisque son *intake* ne correspond pas toujours à l'*input*. On peut décrire l'*intake* comme la transformation et la compréhension des formes ou unités nouvelles reçues selon les critères propres de l'apprenant. Tandis que pendant une heure de cours, l'*input* devrait être le même pour tous les apprenants, l'*intake* se distingue d'un apprenant à un autre puisqu'il dépend de la motivation, de l'attention, et du savoir déjà acquis. Le terme d'*intake* est plutôt lié à l'idée de construction du savoir par l'apprenant.

Les erreurs procédurales sont consécutives à l'inefficacité des procédures de traitement de la L2 : focalisation sur le sens ou surcharge cognitive (excès d'informations sur lesquelles l'apprenant ne peut concentrer son attention). Quant aux erreurs déclaratives, elles proviennent d'un travail inadapté sur l'*input* et par conséquent, le savoir déclaratif de l'apprenant s'est, en certains points, mal procéduralisé. De fait, soit les erreurs sont dues à l'influence de L1 (ou des autres langues du répertoire verbal de l'apprenant) et sont donc le fruit de la nativisation ; dans ce cas, l'analyse contrastive peut nous aider, soit elles peuvent résulter de la simplification des règles de L2. Dans le cadre de l'apprentissage de L2, les effets de la nativisation imposent une médiation. Par conséquent, le médiateur doit aider l'apprenant à prendre du recul en lui faisant découvrir les écarts qui existent entre L1 et L2 ; il doit le responsabiliser et l'obliger à prêter attention à l'*input*. Par exemple, en phonétique un locuteur hispanophone aura des difficultés à reproduire le mot « rue » [ry] et aura tendance à le prononcer « roue » [ru]. L'enseignant pourra alors se poser en médiateur pour faire percevoir à l'apprenant la différence entre les deux productions.

Toutes ces explications théoriques sur le traitement de l'erreur ne figurent pas sur nos outils. Mais ces dernières permettent un questionnement organisé grâce auquel il est possible de réajuster les objectifs d'enseignement/apprentissage et d'abandonner un mode de correction trop systématique. Certaines corrections ne sont, en effet, pas nécessaires parce qu'elles ne traitent pas de façon pertinente la question du sens. C'est ce que nous verrons à travers quelques exemples présentés dans la partie suivante.

3. Le traitement de l'erreur

3.1. Deux types de cas : la reprise pertinente et la correction peu efficace

Lors de nos expériences d'enseignement, nous avons rencontré des difficultés concernant le traitement des erreurs. Nous n'avons pas toujours su gérer la situation de façon satisfaisante, non seulement parce que nous avons été influencées par les schémas que nous avons vécus en tant qu'apprenantes (vision négative de l'erreur, copies entièrement barrées de rouge, classement des copies de la note la plus haute vers la note la plus basse, etc.) mais aussi parce que nous ne nous étions pas interrogées sur les causes des erreurs ni sur les théories liées à cette notion.

Les causes des erreurs évoquées en deuxième partie nous indiquent que la correction n'est pas toujours pertinente. En effet, la correction de l'enseignant peut être inadaptée ou peu efficace dans certaines situations :

- lorsqu'il y a surcharge cognitive et que l'apprenant n'est pas disposé à écouter et à traiter les propos de l'enseignant ;
- lorsque l'erreur est due à la nativisation, celle-ci ne pouvant pas toujours être contrecarrée (même si l'apprenant sait que tel mot se dit de telle manière en L2, il peut avoir recours à sa L1 dans un moment de fatigue, de stress ou de forte concentration) ;

- lorsque l'enseignant donne la production conforme sans aucune explication. La correction de l'enseignant n'est d'aucune utilité si l'apprenant ne comprend pas (lorsqu'il y a une règle à comprendre : « *rule-based system* ») et ne pratique pas (lorsque l'apprenant doit produire de l'*output* pour s'approprier des blocs lexicaux : « *exemplar-based system* » (Ellis 1993).

Toutefois la correction reste, dans certains cas, pertinente, en fonction de l'intervention de l'enseignant. Nous parlerons dans ce cas de reprise et non de correction. Le tableau suivant illustre notre propos ; nous y proposons, en effet, quelques exemples de reprises pertinentes et de corrections peu efficaces dans le cadre de la production orale et de la production écrite (CECRL 2000 : 48-72).

Activités (de communication langagière)	Reprises pertinentes	Corrections peu efficaces
Production orale	<p>Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant.</p> <p>Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production.</p> <p>S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble.</p> <p>Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes.</p> <p>Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur : proposer à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s).</p>	<p>Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production.</p> <p>Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation</p>
Production écrite	<p>Mettre en évidence certaines productions non conformes (mais laisser l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire).</p> <p>Mettre en évidence les progrès réalisés par l'apprenant (soit par un code : l'enseignant signale par un plus les éléments positifs, soit par une appréciation ou des encouragements oraux).</p> <p>Proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant.</p> <p>Ne pas tenir compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu (valable également pour la production orale).</p>	<p>Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s).</p> <p>Rendre des copies entièrement raturées de rouge.</p> <p>Mettre en évidence uniquement les productions non conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants.</p>

Il est important de noter que les procédures énumérées dans la colonne « reprises pertinentes » impliquent chez l'enseignant une réflexion sur sa conception d'enseignement/apprentissage (type d'approche, type d'évaluation, etc.) ainsi que sur le dispositif à mettre en place en fonction du contexte (place des TICE², travail d'équipe et nouveaux lieux de formations).

En termes de conception de l'enseignement/apprentissage nous nous appuyons ici sur l'approche par les tâches décrite par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 167-177) où des macro-tâches réalistes permettent de révéler des besoins sur les formes qui seront travaillées dans des micro-tâches d'entraînement. L'approche par les tâches, s'appuyant sur la théorie du double fonctionnement langagier, permet un travail soit analytique (*rule-based system*) soit lexicalisé (*exemplar-based system*) et s'adapte donc aux besoins des apprenants. Les macro-tâches sont des tâches réalistes qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées dans les situations de la vie réelle, elles font appel au constructivisme et à l'interactionnisme. Les micro-tâches font appel au cognitivisme et permettent de créer de bonnes conditions de repérage et de traitement de sens puisqu'il s'agit de tâches d'entraînement centrées sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique. Les micro-tâches ne correspondent donc pas à de simples exercices de « re-médiation grammaticale » puisqu'elles abordent d'autres domaines que la linguistique et que les difficultés rencontrées sont travaillées avec ou sans référence à des règles. Par conséquent l'évaluation ne portera pas uniquement sur des aspects linguistiques (contrairement à ce que l'on rencontre fréquemment sur le terrain). Nous invitons l'enseignant à s'interroger sur les critères à prendre en compte – performance linguistique, pertinence pragmatique, richesse du contenu, progression – et à réfléchir au barème à utiliser (s'il souhaite ou s'il doit mettre une note) : tous les critères peuvent-ils être mis sur le même plan ? Cela dépendra essentiellement de l'objectif de la tâche et des attentes de l'enseignant qui ne sont pas forcément en adéquation. En effet la production d'un apprenant dont le contenu est riche et varié est parfois dévalorisée parce que les formes utilisées ne sont pas conformes aux attentes.

Ce travail d'alternance entre macro-tâches et micro-tâches requiert beaucoup de travail et d'investissement pour l'enseignant :

- lecture d'ouvrages théoriques (connaissances théoriques pour pouvoir construire la tâche et être à même de proposer des reprises pertinentes) ;
- choix des critères d'évaluation et construction d'une grille avec les apprenants ;
- repérage des productions non conformes ;
- préparation de micro-tâches pour chaque apprenant en fonction des productions non conformes relevées ;
- préparation de macro-tâches.

² TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

Il est donc important que l'enseignant réfléchisse au type de dispositif (Pothier 2003) à mettre en place en fonction du contexte et aux différents éléments qui le constituent, tels que l'intervention et la place des « acteurs » [enseignant(s), apprenant(s), tuteur(s)], les modalités de travail (travail individuel, individualisé, en petits groupes, en binômes, etc.), les lieux de formation (salle de classe, salle multimédias, espace langue, centre de ressources, chez soi) et le matériel (ordinateur, connexion Internet, micros, télévision, magnétophone, lecteur CD, dictaphone, livres, revues, etc.).

3.2. Reprise pertinente en fonction du type d'erreur

Nous avons vu que la reprise pertinente avait lieu après la tâche. Cela permet d'éviter toute sorte de blocage chez l'apprenant et donne l'occasion à l'enseignant d'interroger l'apprenant pour identifier la cause des « erreurs » (et proposer des tâches adaptées).

Erreurs déclaratives	Erreurs procédurales
Travail sur l' <i>input</i>	Travail sur l' <i>output</i>
L'enseignant doit entraîner l'apprenant à percevoir les formes qui lui poseront problème.	Situation de production spontanée où l'apprenant se focalisera sur le sens et fera appel à sa créativité (produire une grande quantité d' <i>output</i>).
Tâches de sensibilisation : l'enseignant fait écouter une liste de mots et demande aux apprenants quel son/phonème ces mots ont en commun. Tâches de repérage : à la suite d'une écoute, les apprenants cochent dans un tableau s'ils ont entendu le son [y] ou le son [u].	
L'enseignant apporte une aide à la déconstruction et vérifie l'efficacité de ce travail par de l' <i>output</i> compréhensible sans surcharge cognitive.	Rendre l'apprenant conscient des points où son savoir déclaratif s'est mal procéduralisé.
L'enseignant montre les similitudes et les écarts entre les deux phonèmes [y] et [u] : même mode d'articulation (maxillaire fermé, voyelle labiale, voyelle orale) mais pas le même point d'articulation, [y] est palatal et [u] est vélaire. Si l'apprenant sait réaliser le son [u], il devra déplacer sa langue vers l'avant pour produire le son [y]. Tâches de répétition ou de transformation : l'enseignant peut donner un modèle de questions-réponses que les apprenants doivent modifier pour poser des questions à leurs camarades : « tu bois/manges du... ? Non, et toi que bois/manges-tu ? ». L'enseignant pourra vérifier si les apprenants réussissent à produire le son [y].	
La nativisation peut être en partie évitée par l'analyse du fonctionnement de la relation forme-sens.	Petits groupes d'apprenants (pas plus de 8). Réfléchir à de nouveaux dispositifs (Pothier 2003) et à l'introduction des TICE.
L'enseignant fait percevoir la différence au niveau du mot (et non plus uniquement au niveau du phonème) afin de faire réfléchir l'apprenant sur du sens. Il montre que prononcer [pyl] au lieu de [pul] peut être un obstacle à la communication.	

En effet, selon Narcy (*in* Ginet 1997 : 74-75), le type de remédiation sera différent en fonction du type d'erreur (cf. 2.3.). S'il s'agit d'erreurs déclaratives un travail sur l'*input* s'imposera tandis que les erreurs procédurales pourront être compensées par un travail sur l'*output*, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous.

Pour illustrer les concepts présents dans le tableau, nous avons proposé quelques exemples concernant la phonétique s'appuyant sur la difficulté de certains apprenants à discriminer [y] et [u] et à prononcer le son [y].

3.3. Traitement de l'erreur et *input*

Nous avons vu dans le paragraphe précédent qu'un travail sur l'*input* se révèle nécessaire pour remédier à certaines productions non conformes. Ainsi nous invitons l'enseignant à réfléchir aux questions suivantes : quel *input* proposer ? Comment mettre en évidence cet *input* ? Les objectifs définis par l'enseignant et/ou les apprenants en fonction du contexte jouent un rôle fondamental dans le choix de l'*input*. En effet, l'enseignant ne proposera pas le même type d'écrits à des apprenants adultes travaillant dans le domaine juridique et à des apprenants adolescents suivant une formation d'hôtellerie.

Il est important que les *inputs* soient variés à la fois au niveau du contenu et au niveau du type de compétence qu'ils font travailler chez l'apprenant (compétence orale, compétence écrite). Les documents construits peuvent être très utiles mais ils doivent être bien conçus (ce qui n'est pas souvent le cas dans les méthodes commerciales). Ainsi, nous attirons l'attention de l'enseignant sur la nécessité de s'appuyer sur les théories scientifiques pour construire du matériel : théories d'acquisition de la L2, double fonctionnement langagier, rôle de la médiation et de l'attention dans l'apprentissage, etc. En ce qui concerne la mise en relief de l'*input*, il est important de définir ce que l'apprenant doit repérer et pourquoi ; il faut également tenir compte des efforts que la tâche induit chez l'apprenant.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en exergue la relation étroite qu'entretient la pratique avec la théorie. À travers le récit de notre expérience de recherche, nous avons souhaité proposer l'exemple d'un travail collectif qui a donné lieu à l'élaboration d'outils pédagogiques. Ces outils constituent une base de données que l'enseignant peut consulter lorsqu'il s'interroge sur sa pratique et qu'il souhaite retourner aux théories pour améliorer cette même pratique. Cet article propose également un point sur les concepts liés à l'erreur, ainsi que des pratiques à mettre en place pour un meilleur traitement de l'erreur. Par ailleurs, nous noterons que l'évolution constante des théories nous rappelle l'importance de la formation continue des enseignants. Cette dernière permet la mise à jour des connaissances théoriques que l'enseignant doit mobiliser dans son contexte et favorise l'évolution des pratiques enseignantes. L'enseignant doit, en effet, se constituer des bases théoriques solides et les renouveler quand cela est nécessaire ;

il en va de sa responsabilité épistémologique, comme le souligne notamment Kelly (1995). L'objectif de la formation continue n'est, par ailleurs, pas uniquement de s'assurer de la connaissance des dernières théories ; il s'agit également d'inscrire son intervention dans une démarche de recherche-action qui le conduira à soumettre les connaissances acquises à validation sur le terrain et à adapter son intervention, en fonction des résultats obtenus.

Bibliographie

Barbot, M. & G. Camatarri. 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : Puf.

Buzan, T. B. 2008. *Mind Map, dessine moi l'intelligence*. Paris : Eyrolles.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Corder, S. Pit. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57 : 13.

Ellis, R. 1993. « Rules and instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge ». *European Journal of Cognitive Psychology* 5 (3) : 289-318.

Ginet, A. (Dir.) 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.

Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche action responsable*. Paris : Ophrys.

Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Annexe 2 – la roue

