

Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère

Par Paula Maria Ristea

Master 2 « Didactique des langues étrangères et TICE »

Sous la direction de : Maria-Alice MÉDIONI

Présenté et soutenu publiquement le 11 septembre 2006

Devant un jury composé de : Mme Maria-Alice Médioni, professeur à l'Université Lumière Lyon 2 M.
Alain Pastor, professeur à l'Institut National de Recherche Pédagogique

Table des matières

Résumé .	1
Mots clés . .	3
Summary . .	5
Key words .	7
Introduction . .	9
I. Chapitre premier : L'erreur dans les travaux sur l'acquisition – apprentissage des langues .	15
I.1. L'analyse contrastive . .	15
I.2. L'analyse d'erreurs .	17
I.3. Deux articles fondateurs .	20
I.3.1. « Que signifient les erreurs des apprenants ? » . .	20
I.3.2. « Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité » .	22
I.4. Les études sur l'interlangue et sur les parlars bilingues .	24
II. Chapitre deuxième : « Suivre l'erreur » .	27
II.1. Définitions de l'erreur . .	27
II.2. Origines des erreurs . .	28
II.3. Typologie des erreurs .	31
III. Chapitre troisième : Erreur et construction de savoirs . .	35
III.1. La production du sens . .	36
III.2. Des « obstacles » et des « schèmes » .	38
III.3. Construire des situations-problèmes . .	39
III.4. La rétroaction .	41
IV. Chapitre quatrième : Traiter l'erreur en classe de langue . .	45
IV.1. Interactions et stratégies de communication .	45
IV.2. Corriger ou ne pas corriger ? .	48
IV.3. De la correction à l'autocorrection .	52

V. Rapport de stage : Pratiques de l'erreur en classe de français langue étrangère .	55
V.1. Hypothèses de travail .	55
V.2. Présentation du contexte d'enseignement . .	57
V.3. Orientations et démarches didactiques .	59
1. L'organisationnel .	60
2. Le relationnel . .	66
V.4. Variations sur le même thème .	69
1. « Combattre le lion » .	69
2. « Apprendre la suite » .	69
3. « *pantalón, *pantalo, *pantalone, pantalon, *pantaler... » .	70
4. « Habitants des régions... » .	70
5. « Devinez... » .	71
6. « Vous êtes d'accord ? » . .	71
7. « Les filles disent non... » .	73
8. « Le temps qui court » . .	73
VI. Conclusion . .	75
Bibliographie . .	79
Annexe 1 . .	83
Annexe 2 .	85
Annexe 3 .	87
Annexe 4 .	91
Annexe 5 .	95
Annexe 6 .	97
Annexe 7 .	101
Annexe 8 .	103
Annexe 9 .	105

Résumé

La conception actuelle sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage tend à récupérer sa dimension positive, remettant en cause un domaine longtemps marqué par le rejet didactique. Faire construire des savoirs requiert de la part de l'enseignant de langues un travail avec l'élève sur l'origine des erreurs, ce qui permet de découvrir où sont les difficultés, les confusions ou les choses mal acquises. C'est en s'appuyant sur les erreurs commises qu'il est possible de transformer les obstacles en objectifs et d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et à améliorer son interlangue, tout en prenant conscience de son fonctionnement mental et de ses actions.

Les erreurs doivent être acceptées comme des passages obligés dans un itinéraire d'apprentissage qui n'exclut pas le tâtonnement expérimental et les contradictions. C'est pourquoi il est important de privilégier le travail sur les productions en contexte situationnel et de susciter l'activité du groupe, source de conflits socio-cognitifs permettant l'exploitation des ressources des apprenants.

Pour une véritable mise de l'erreur au service des apprentissages on devrait y voir un outil de formation plutôt qu'une production à corriger à tout prix. Un traitement adéquat de l'erreur associerait la tolérance et l'attitude bienveillante à la préoccupation constante de faire construire aux apprenants des moyens d'autocontrôle et autocorrection. Il s'agit, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, de comprendre la logique de ce processus qu'est l'erreur, de l'analyser et de l'accepter comme une étape normale dans l'apprentissage.

Mots clés

Erreur; compétence; apprentissage; construction; processus; outil; origine; interlangue; hypothèse; autocorrection; rétroaction; obstacle; stratégie; interaction; représentation; norme; cognitif; conflit traitement; développement.

Summary

Today's understanding of the role of error in the learning process tends to retrieve the latter's positive dimension, by bringing again into question a field that, for a long time, has been rejected by teaching methodologies. Creating knowledge requires the teacher of foreign languages to work with the students on the origin of their errors, which, in turn, will enable the latter to discover where the problems and confusions lie, but also to identify those things that were misunderstood, or misapprehended. By using the errors already made, one can transform obstacles in objectives and thus help readjust the students' initial representations and improve their inter-language, while they become aware of their mental functioning as well as of their actions.

Errors have to be accepted as necessary steps in the journey of learning, a journey that excludes neither experimenting nor contradictions. This is why it is crucial to privilege work in a situational context, and to encourage the activity of the group, which represents a source of socio-cognitive conflicts that favor the exploitation of the learners' resources.

In order to effectively use error in the process of learning, the teachers should regard it as a formative tool, rather than as a mistake to be corrected at any cost. Thus, an adequate handling of errors by the teacher would associate tolerance and empathy with the constant concern with helping the students create their own mechanisms of control and correction. Both the teacher and the student would thus better understand the inner logic of the complex process represented by the error, by analyzing it and accepting it as a normal stage in the learning process.

Key words

Error; skill; learning; construction; process; tool; origin; interlanguage; self-correction; feed-back; obstacle; strategy; interaction; representation; norm; cognitive; treatment; conflict; hypothesis development.

Introduction

« L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur. » (J.P.Astolfi, 2003 :95).

Quel est le statut actuel de l'erreur dans l'apprentissage des langues ? Comment situer l'erreur au cœur des apprentissages ? Quel est l'impact du contexte scolaire sur l'erreur ? Quelles sont les sources de l'erreur ? Comment intervenir sur les erreurs des apprenants ?

Nous avons abordé cette étude en nous appuyant sur un certain nombre d'hypothèses théoriques issues de l'approche cognitive qui domine la pensée didactique de ce début de siècle. Notre approche sera double, d'une part un travail de recherche et d'analyse des conceptions sur l'erreur dans les travaux didactiques, d'autre part un travail d'observation et d'interprétation de pratiques relatives à l'erreur dans le contexte interactionnel de la classe de langue.

Nous partons de la prémisse que pendant la dernière décennie, les courants en didactique des langues ont convergé vers une meilleure prise en considération de l'apprenant, de ses besoins et stratégies d'apprentissage. L'enseignant de langues est censé faciliter la création d'une compétence langagière d'une grande complexité, avec des catégories nouvelles dépassant le découpage classique en quatre savoir-faire. Une composante stratégique permettant de contrôler et de remédier à la communication est dès lors considérée comme essentielle dans la construction de la compétence en langues.

Par conséquent, revoir le statut des erreurs dans ce nouveau contexte est devenu nécessaire, de même que remettre en cause un domaine assez instable, subjectif et mouvant, longtemps marqué de rejet et négation didactique. En somme, nos hypothèses sont les suivantes : l'erreur représente un outil de formation capable de régler l'acte didactique, ce qui équivaut à la situer au cœur des apprentissages ; les pratiques cognitives relatives à l'erreur conduisent entre autres à l'acquisition de la composante stratégique de la compétence en langue.

Les conceptions sur l'erreur constituent un indice de références (psychologiques et linguistiques) sous-jacentes aux différentes méthodologies.

Dans l'approche traditionnelle, l'entraînement à la traduction exige le recours de l'apprenant aux règles grammaticales qu'il doit connaître ; en quelque sorte, on s'attend à ce que des erreurs se produisent, mais elles sont connotées négativement car liées à l'ignorance et à la faiblesse du « fautif » qui les a commises.

Le passage du paradigme indirect (la méthode « grammaire - traduction ») au paradigme direct ne change pas essentiellement les attitudes envers l'erreur : les méthodes appelées « directes » ou « actives » l'excluent de l'apprentissage, alors que la méthodologie audio-orale ou audiovisuelle tend à éviter le plus possible le risque d'erreur de la part de l'élève. Ces orientations répondent précisément aux principes behavioristes qui conçoivent l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique de formation d'automatismes et l'erreur comme une source d'échec, à éliminer ou à réduire.

On peut distinguer deux écoles de pensée reflétant la conception behavioriste sur l'erreur. Selon la première, l'apparition d'erreurs est l'indice de techniques pédagogiques inadéquates : il n'y aurait jamais d'erreurs si on réussissait à mettre au point une méthode parfaite ; c'est pourquoi il est important d'éviter les erreurs pour inculquer de bonnes habitudes, compte tenu du fait que le langage ne s'acquiert pas en faisant des erreurs. La seconde conception admet le caractère inévitable des erreurs malgré tous nos efforts et se concentre sur les techniques de traitement après qu'elles se sont produites ; il serait donc important de les corriger immédiatement, de donner ou recevoir un feed-back positif (renforcement). Le moyen principal de la méthode audio-orale est l'élaboration d'une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales pour conduire l'élève à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions.

L'approche communicative tend à relativiser l'apport des descriptions grammaticales et à accepter la diversité des itinéraires d'apprentissage, en introduisant d'autres attitudes et d'autres pratiques vis-à-vis des erreurs dans la classe de langue. Sans évacuer de son univers pédagogique les notions de difficulté et d'erreur, l'approche communicative réalise la transition vers le cognitivisme, en prenant en compte la façon dont les apprenants construisent eux-mêmes leur grammaire intériorisée (leur interlangue), à partir des données langagières qui leur sont présentées ou des pratiques communicatives auxquelles ils s'exercent.

Dans l'approche cognitive, le statut de l'erreur change de manière fondamentale ; l'erreur est considérée comme point d'appui pour l'apprentissage et indicateur des processus intellectuels en cours, source de conflit cognitif et générateur de progrès. On

accepte les erreurs comme des passages obligés dans la construction de savoirs ou des symptômes d' « obstacles » (G.Bachelard) auxquels la pensée des élèves est affrontée. Les modalités de traitement de l'erreur exigent de travailler sur les productions en contexte situationnel et de susciter l'activité du groupe, plutôt que de se limiter à des corrections individualisées. La mise en commun d'interlangues diversifiées, d'hypothèses individuelles et de stratégies variées contribue à évacuer le tabou de l'erreur et à mobiliser et exploiter, au profit du groupe, les ressources des apprenants.

Afin de mieux circonscrire la problématique de l'erreur, nous prendrons comme point d'appui de notre analyse les travaux sur l'acquisition faisant référence à la notion d'erreur (chapitre 1), nous nous arrêterons ensuite sur les caractéristiques de l'erreur dans le champ du cognitivisme et de la construction de savoirs (chapitres 2 et 3) pour aboutir à une analyse plus ciblée de la pratique de l'erreur propre à la classe de langue (chapitre 4 et rapport de stage).

Nous procédons dans le premier chapitre à un balayage théorique visant à illustrer les différentes conceptions et changements de statut de l'erreur, tels qu'ils découlent de courants comme l'analyse contrastive ou l'analyse d'erreurs ou d'études comme celles sur les interlangues et les parlars bilingues. L'analyse d'erreurs marque une mutation significative par rapport à l'analyse contrastive qui l'a précédée et qui comparait la structure des langues afin de déterminer la source de difficulté des apprenants ; l'inadéquation entre les erreurs prévues et celles effectivement produites par les élèves conduit vers un déplacement de l'objet d'étude, des structures de la langue vers le corpus d'erreurs : on récolte les erreurs au lieu de les prévoir. Beaucoup d'inventaires et de typologies verront le jour. Ultérieurement, les travaux sur l'interlangue cherchent à découvrir les systèmes transitoires des apprenants, caractérisés par des phénomènes complexes tels que le transfert, la surgénéralisation, les interférences, les fossilisations, la perméabilité.

Nous analyserons aussi dans le premier chapitre deux articles considérés comme fondateurs de la didactique de l'erreur. « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* », la question lancée en 1967 par P.Corder dans un article traduit en français en 1980 et paru dans le numéro 57 de la revue « *Langages* » a fortement contribué à donner un statut positif à l'erreur. Deuxièmement, A.Lamy (« *Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité* », 1976 et 1981) préconise une « *pédagogie de la faute* » (au sens d'erreur) mobilisant l'intuition et la démarche réflexive des apprenants, ce qui représente une démarche qui tend à récupérer la dimension positive de l'erreur.

Dans le second chapitre, nous prenons l'erreur en gros plan : définitions, origines, typologies. L'analyse reflète ici la conception de la psychologie cognitive sur l'erreur dans le cadre scolaire et non seulement dans celui de l'apprentissage des langues. Les erreurs témoignent de stades cognitifs transitoires dans l'itinéraire d'apprentissage ; elles sont considérées comme des moyens qui permettent d'analyser des processus mentaux complexes, auxquels on n'a pas directement accès. En se liant à la notion de processus plutôt qu'à celle de produit, l'erreur s'inscrit dans une évolution influencée par de multiples facteurs propres au contexte d'apprentissage. Elle est toujours cohérente par rapport à un ensemble de représentations d'apprenant à un moment donné et n'équivaut à l'écart à la norme que rapportée à une logique différente de celle de l'élève (l'enseignant, le système

scolaire).

L'une des questions fondamentales liée à l'erreur est son origine, car cela permet de savoir où sont les difficultés, les confusions ou les choses mal acquises et de commencer avec l'élève une démarche de vérification et d' (auto) analyse qui va mener à l'apprentissage. Dans cette perspective, nous analysons la typologie proposée par Reason, à savoir les erreurs ayant leur origine dans les connaissances déclaratives, celles provenant de procédures activées pour mettre en place une action ou résoudre un problème et celles liées à la gestion en temps réel des activités complexes. Les typologies d'erreurs proposées par J.P.Astolfi et par W. Edmonson & J.House rendent compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs ainsi que de la multitude de processus cognitifs et métacognitifs que l'élève met en œuvre lorsqu'il se confronte à une difficulté.

Le troisième chapitre tente de délimiter la place de l'erreur dans le champ de la construction de savoirs ; une entrée sûre est la production du sens qui permet la création d'un cadre sécurisant, propice à faire émerger les conceptions des apprenants ; donner du sens aux apprentissages signifie la mise en relation d'un savoir avec ce qu'est l'élève : ses intérêts, ses motivations, ses besoins. Ensuite, c'est en s'appuyant sur les erreurs qui apparaissent que l'enseignant pourra déceler les « obstacles » et les transformer en objectifs d'apprentissage, afin d'aider l'élève à ajuster ses représentations initiales, à s'approprier de nouveaux modèles mentaux (des « schèmes » selon Piaget).

Dans le processus d'apprentissage, les modèles existants sont déconstruits pour faire place aux nouvelles compétences, à travers des ruptures successives ou des déséquilibres qui se produisent. Le rôle de l'enseignant consiste d'abord à mettre en place des situations - problème, favorisant l'expression de représentations des apprenants et l'acceptation de leurs erreurs comme des indices de compétences transitoires. Deuxièmement, il s'agit de les accompagner et de les aider à comprendre, par le biais des rétroactions, les moments de déstabilisation et de reconstruction, puisque la situation-problème n'exclut pas hésitations, tâtonnements, doutes, ni contradictions ou interactions parfois conflictuelles.

Le dernier chapitre développe la problématique de l'erreur dans le contexte interactionnel de la classe de langue. D'abord, nous mettons en évidence deux phénomènes complexes qui caractérisent les interactions didactiques en langue étrangère : d'une part, le « *dilemme de la double contrainte* » qui touche l'enseignant jouant aussi le rôle du locuteur natif, d'autre part le manque de cohérence discursive généré par l'ambiguïté d'intentions, de tâches ou de rôles. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à développer des stratégies de communication, de production et d'apprentissage et à prendre conscience de leur importance pour acquérir la compétence stratégique qu'il utilise déjà dans sa langue maternelle.

En second lieu, nous mettons en discussion le problème de l'intervention sur l'erreur ; à l'école, où la conformité à la norme prévaut encore dans la plupart des cas, les modalités de correction restent assez typiques, tant à l'oral qu'à l'écrit. Par conséquent, nous proposons des modalités d'intervention qui vont dans le sens de la tolérance envers l'erreur. Mais l'aspect le plus important est la nécessité de faire construire des moyens

d'autocorrection aux apprenants, de les entraîner à un travail de réflexion, observation et interaction dans le groupe. La formation de la capacité d'autocorrection, autocontrôle et autorégulation de l'apprenant devrait représenter le but de toute éducation et non seulement celui du traitement de l'erreur.

La dernière partie de notre travail est consacrée à l'étude de l'erreur en situation scolaire, suite aux observations (35 heures environ) réalisées dans une classe d'initiation (CLIN) à l'école de Vénissieux et dans un groupe d'étudiants asiatiques du CIEF. Nous avons tenté un rapprochement entre la théorie et la pratique, cherché des illustrations ou des applications possibles de la recherche dans l'espace de la classe, formulé des hypothèses et tiré quelques conclusions toujours provisoires que notre propre pratique d'enseignement nous aidera à faire avancer.

I. Chapitre premier : L'erreur dans les travaux sur l'acquisition – apprentissage des langues

« ...un tremplin vers l'expression juste » (André Lamy, 1976 : 122).

Dès les années 60, les travaux sur l'acquisition / apprentissage des langues, notamment l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs, les études sur les interlangues et sur les parles bilingues commencent à s'intéresser à l'erreur. Des articles que l'on peut considérer comme fondateurs pour la perspective constructiviste actuelle contribuent à donner à l'erreur un statut positif.

I.1. L'analyse contrastive

La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir justifiait le recours à une analyse contrastive. 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 tenant compte des difficultés inhérentes d'apprentissage qui découleraient des différences et des similitudes entre les deux langues.

Considérée comme l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive par Besse et Porquier, l'hypothèse de Lado, qui préconisait l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique, est étroitement liée à la théorie de l'interférence ; selon son auteur, F. Debyser (1971), les apprenants ont tendance à transférer dans la langue étrangère, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif – ou interférence – et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage : une contamination, un accident, une déviation, un glissement, un transfert : que des connotations négatives. Cette théorie de l'interférence, directement inspirée des théories behavioristes de l'apprentissage, a été complétée par des méthodes d'analyse contrastive appliquées à divers couples de langues. Outre les difficultés présentées par leur application pédagogique, ces analyses sont apparues comme n'ayant qu'un rapport indirect avec les processus cognitifs mis en jeu lorsque les individus intériorisent et utilisent une langue étrangère.

Les critiques de l'analyse contrastive portent sur ses présupposés psycholinguistiques, d'une part et sur son utilité pour l'enseignement des langues, d'autre part. L'hypothèse que la confrontation structurelle des langues doit permettre de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants a suscité diverses objections théoriques et méthodologiques. La faiblesse majeure de ce courant est liée à la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier. Besse et Porquier signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements très différents. Il est difficile de dissocier les effets positifs du transfert et ses effets négatifs :

« De fait, le même processus de transfert peut donner lieu, selon les cas, à réussite ou à erreur, selon les critères externes adoptés. Par ailleurs, plusieurs processus peuvent se combiner ou s'enchaîner pour aboutir à la production d'énoncés en langue étrangère, corrects ou non, sans qu'il soit possible de démêler la part et l'effet respectifs des transferts positifs et négatifs. »(Besse&Porquier, 1986 :202).

La notion de transfert souligne, selon les mêmes auteurs, la confusion épistémologique entre l'objet et les méthodes des linguistes, d'un côté, et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère, de l'autre. Parler de transfert entre deux systèmes linguistiques dans le contexte de l'apprentissage des langues c'est ignorer le fait essentiel que ce qui s'affronte dans la tête de l'apprenant, ce ne sont pas deux systèmes ou deux descriptions grammaticales, c'est une grammaire intériorisée par l'apprenant de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre de la

langue étrangère à un stade donné d'apprentissage. De même, transferts positifs et négatifs ne peuvent s'opérer, chez l'apprenant, entre deux systèmes linguistiques, mais entre ses propres acquisitions de l'un ou de l'autre. Le transfert ne peut s'opérer alors qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles d'acquisition. Dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue cible ne constitue pas la seule source de transfert, l'apprentissage antérieur de la langue étrangère étant lui-même source de transferts « internes », positifs ou négatifs. Le cadre et les méthodes d'enseignement provoquent également des transferts, autres que ceux qu'ils entendent favoriser ou éviter. Enfin, cette notion même de transfert, qui amalgame processus et résultat, exclut la dimension cognitive du langage, car on ne transfère pas seulement des savoir-faire, des structures linguistiques et des habitudes verbales, mais essentiellement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu.

Les limites théoriques de l'analyse contrastive quant à sa pertinence pour l'enseignement des langues sont complétées par diverses observations qui montrent qu'elle ne suffit pas à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni à les prévoir. Besse & Porquier constatent, par exemple, que bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, à certains stades d'apprentissage ou de façon aléatoire, selon les individus, les circonstances, les méthodes d'enseignement. En même temps, il y a des erreurs dans une langue cible donnée, qui sont « universelles », c'est-à-dire communes à des apprenants de langues maternelles diverses ; ces erreurs seraient plus difficiles à éliminer que celles imputables à l'interférence d'une langue source particulière. Enfin, on peut constater des erreurs souvent imputées à l'interférence chez des enfants natifs ou bien dans certaines variétés régionales de la langue cible.

Quant à l'impact de l'analyse contrastive sur l'enseignement des langues, il paraît que les mises en garde et les stratégies pédagogiques qu'elle suggère soient peu utiles pour les enseignants, n'ayant pas de prise sur les erreurs et les difficultés effectives qu'ils rencontrent. Faire pratiquer de façon systématique des formes jugées difficiles car sujettes à l'interférence, c'est aussi, implicitement, souligner leur particularité, et donc suggérer à l'apprenant des associations entre deux systèmes linguistiques, dont l'effet peut être contraire à celui visé. A l'inverse, mettre en évidence des ressemblances entre les deux systèmes a souvent pour effet d'induire des sur-généralisations ou des erreurs.

I.2. L'analyse d'erreurs

Dans une approche contrastive élargie, l'analyse contrastive *a posteriori*, qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants, paraît plus opératoire que l'analyse *a priori*. Celle-ci prétendait prévoir tous les problèmes d'apprentissage, celle-là entre dans le cadre de l'analyse d'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.Py, C.Noyau,

étant envisagée d'abord comme un complément ou un substitut aux analyses contrastives, auxquelles elle fournissait des matériaux sous la forme d'inventaires 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. De plus, elle compensait les limites des analyses contrastives quant aux langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants, ou dans le cas des publics plurilingues.

Dans le cas du français, les premières analyses d'erreurs poussées ont été réalisées en Afrique, avec « la grille du BELC », la première grille typologique, constituée en vue de l'élaboration d'un manuel de 6^e à destination d'élèves d'Afrique ; un corpus de plus de 2000 copies (dictées et rédactions) provenant du Congo et d'autres lieux francophones a été constitué ; on a utilisé des méthodes qui privilégiaient la prise en compte de la spécificité de chaque contexte pour l'élaboration du matériel pédagogique. Deux distinctions ont été établies, entre « faute relative » (la forme existe, mais elle est inacceptable dans le contexte) et « faute absolue » (forme écrite ou orale inexistante) et entre « faute graphique » et « faute orale » pour les fautes lexicales et morphologiques. Cette grille a fait l'objet de nombreuses critiques. Il n'est pas évident de décider de la « réalisation attendue » face à une erreur. La distinction absolue / relative est pertinente au niveau du mot mais non pas au niveau de l'enchaînement sur l'axe syntagmatique.

La diversité des aspects abordés par cette première génération d'analyse d'erreurs a fait apparaître la complexité du phénomène ; de véritables analyses explicatives ont classé les erreurs selon des typologies diverses (relatives/ absolues, par addition/ omission/ remplacement, sur le genre/ sur le nombre etc.), établi des distinctions méthodologiques (erreur/ non erreur, erreur systématique/ asystématique, erreur intralinguale/ interlinguale), réalisé des inventaires et des statistiques permettant d'apprécier la fréquence des erreurs, tenté d'en déceler les causes potentielles, selon des critères empruntés aux catégories linguistiques provenant des grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle. Ceci à des fins d'enseignement, car l'analyse d'erreurs a un double objectif, l'un théorique, visant une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des langues étrangères, l'autre pratique, lié essentiellement à l'amélioration de l'enseignement ; les deux facettes s'articulent l'une à l'autre, dans la mesure où, d'une part, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriées, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs ; d'autre part, l'étude des apprentissages dans un contexte d'enseignement constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

Selon Besse et Porquier, toute analyse d'erreurs 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 à la langue étrangère, liée à une description pédagogique, c'est-à-dire ce qui a déjà été acquis dans un cadre institutionnel ; l'interlangue de l'apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal. Pour ce troisième repère, on ne dispose pas vraiment d'éléments de description sauf les explications des apprenants mêmes de leurs erreurs ou l'examen externe de leur statut

(systématiques ou non, relatives ou absolues). Une analyse explicative des erreurs fait plus souvent appel aux deux derniers repères et plus rarement au premier.

En effet, comme P.Corder l'a montré, l'apparition d'erreurs en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des interlangues, sur la base d'hypothèses successives. Les erreurs systématiques ou typiques qui se produisent, et qui sont le matériel principal de l'analyse d'erreurs, sont des manifestations de la « compétence transitoire » d'un apprenant. Ce type d'erreurs renvoie à un système intériorisé, avec des règles, mais la récurrence de certaines formes « erronées » n'implique pas pour autant qu'elles soient représentatives de l'interlangue : c'est le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un locuteur, qu'il sait « erronées » mais dont il ne peut pas se défaire et qui paraissent rétives à toute intervention pédagogique. Ainsi, on pourra entendre chez des hispanophones d'un niveau avancé en français des formes telles que « à côté *de le* cinéma » alors que les règles de contraction des articles sont connues. Il y a aussi des cas où l'hésitation ou l'alternance entre une forme correcte et une forme erronée signale une compétence insuffisante ou en cours de modification. L'identification d'erreurs systématiques, c'est-à-dire d'un système d'erreurs, dépend des échantillons analysés, des conditions de production du discours, aussi bien dans un cadre pédagogique contraint que dans la communication spontanée. Pour certains chercheurs, les erreurs systématiques sont caractéristiques d'un groupe et inhérents à un contexte d'apprentissage donné.

La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue-cible. Dans le dernier cas, ce genre d'erreurs, appelées de « généralisation analogique », sont apparentées à celles des enfants natifs de la langue cible ; elles sont en général difficiles à distinguer du premier type, car toute erreur possède deux composantes : une composante d'interférence et une composante d'analogie, dans des proportions variables, sauf les cas relativement clairs (par exemple les calques). Un lot important d'erreurs n'entrent ni dans l'une, ni dans l'autre catégorie, ou peuvent entrer dans les deux à la fois. Les études montrent que les enseignants sont souvent enclins à chercher des explications interférentielles, qu'ils connaissent bien ou non la langue source des apprenants. Mais en réalité les erreurs interférentielles ne sont pas issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que l'apprenant se construit face à ces différences. La prise en compte de l'interaction et des correspondances qui s'établissent entre deux grammaires intériorisées, l'une achevée, l'autre évolutive, est essentielle pour nuancer la distinction entre les deux types d'erreurs.

L'analyse d'erreurs a apporté 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. La recherche sur les erreurs apparaît comme une ressource importante pour l'analyse des processus acquisitionnels. Ces apports tiennent moins cependant aux méthodes de l'analyse

d'erreurs qu'aux interrogations et aux ouvertures qu'elle a suscitées, au-delà de son cadre initial, dans la problématique de l'apprentissage des langues. Il n'en reste pas moins vrai que cela éloigne l'analyse d'erreurs de la classe pour la rapprocher de la recherche. C'est là que les travaux sur l'interlangue s'inscrivent plus volontiers, cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants.

I.3. Deux articles fondateurs

Les années 70 ont marqué un tournant dans le statut théorique et pratique attribué aux erreurs dans le cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. La position behavioriste, soutenant qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur, ou que les erreurs qui apparaissent sont dues aux circonstances particulières liées à l'élève (inattention, fatigue), est abandonnée. L'idée que de nombreuses erreurs d'interférence ont pour cause l'insuffisance de l'analyse contrastive de la L1 et de la L2 est également dépassée.

Ce qu'on a appelé « la révolution chomskyenne » a eu un impact fondamental dans la représentation du langage, qui cesse d'être un système d'habitudes et qui sera envisagé comme un processus créatif s'appuyant sur des règles abstraites. On s'interroge aussi sur la similarité des modalités d'acquisition des langues maternelles et des langues étrangères, en raison de la similarité des erreurs (« développementales ») produites par les jeunes enfants et les étudiants étrangers.

I.3.1. « Que signifient les erreurs des apprenants ? »

P.Corder est une figure marquante de cette période. Ses articles, considérés comme fondateurs : « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* » (1967 ; 1980 pour la traduction française) et « *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée* » (1971 ; 1980) ont beaucoup contribué à donner un statut positif à l'erreur ; prenant en compte les hypothèses chomskyennes sur l'acquisition de la L1, P.Corder s'efforce d'en examiner la pertinence éventuelle en ce qui concerne l'acquisition d'une L2. Il admet que les conditions d'acquisition sont différentes, notamment en matière de motivation, mais il postule que reste latente chez l'adulte une capacité d'acquisition, de même nature que la prédisposition innée, qui, dans la théorie de Chomsky, est la base de l'acquisition de la L1 par l'enfant.

Son hypothèse de travail se fonde sur l'idée qu'« *au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de LE sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas.* » (P.Corder, 1967-1980 :11).

Les « erreurs » linguistiques de l'enfant, en L1, sont considérées comme des indices d'un processus actif d'acquisition et c'est notamment leur caractère systématique qui

conduit à faire cette hypothèse. Les erreurs sont une manifestation d'un état du développement langagier de l'enfant ; elles permettent de décrire la « connaissance » de la langue par l'enfant (sa « grammaire » au sens chomskyen) à un stade donné. Si l'enfant s'exprime correctement, il est fortement possible qu'il répète purement et simplement quelque chose qu'il a entendu auparavant ; réduire la langue à un système simplifié révèle alors sa tendance à induire des règles. En situation d'acquisition de L1 ou de L2, l'enfant et l'apprenant opèrent une sélection parmi les données disponibles comme entrées, qui sont relativement abondantes.

Dans le cas de l'apprenant de langue étrangère, ce ne sont pas les formes et les structures linguistiques en elles-mêmes (l'input) qui constituent le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait le contrôle qu'il exerce sur le matériau linguistique mis à sa disposition ; ce contrôle prend la forme d'un « programme interne » ayant une position dominante par rapport au « programme » de l'enseignant ou de la méthode et aboutissant à une progression construite par l'apprenant lui-même :

« Il est tout à fait plausible que cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non par celles du programme. » (P.Corder, 1967-1980 :12).

Le caractère systématique de certaines erreurs en L2, d'ailleurs très souvent proches des erreurs relevées chez les enfants en L1, doit être lié à la présence d'un système, c'est-à-dire d'une compétence transitoire (différente de la compétence du locuteur de la langue cible), et non à des aléas de performance :

« L'apprenant utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement, bien que le système de l'apprenant ne coïncide pas avec le système de la langue cible. Les erreurs des apprenants reflètent ce système et sont elles-mêmes systématiques » . (P.Corder, 1967-1980 :13).

Cette distinction entre erreurs systématiques ou « de compétence » et erreurs non systématiques ou « de performance », distinction basée sur la dichotomie chomskyenne, est très importante pour Corder. Si les premières reflètent des connaissances sous-jacentes ou une compétence transitoire d'un apprenant à un moment donné, les dernières sont dues au hasard des circonstances, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou les émotions fortes. Dans ce dernier cas, l'apprenant est contraint par des conditions similaires, internes ou externes, à celles d'un locuteur natif.

P.Corder (1971 : Bulletin CILA, 14 : 6-15) rejette le caractère aléatoire des erreurs « systématiques » ; il parle de trois niveaux dans l'étude d'un aspect particulier du système de la langue étudiée : un premier niveau, « *présystématique* » : l'étudiant n'est pas capable d'identifier l'erreur ; un niveau « *systématique* » des erreurs : l'étudiant découvre ce qu'il croit être un système, mais celui-ci n'est pas encore en adéquation avec le système de la langue - il produit des formes justes à partir de règles erronées ; il pourra identifier la forme erronée et donner une explication de son choix, mais il ne sera pas capable de la corriger ; un niveau « *post systématique* » ou « *niveau de la pratique* » : les règles correctes de la langue ont été découvertes, mais les erreurs résultent de

difficultés d'application. L'apprenant sera capable de corriger l'erreur après réflexion.

Le relevé et l'analyse des erreurs doivent permettre à l'enseignant et au chercheur de déterminer où en est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son interlangue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes (ce qui suppose une certaine communauté entre les interlangues d'un groupe d'apprenants). Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car elles peuvent être considérées comme « *un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de langue étrangère* » (id. :13) ; il vaut mieux considérer les erreurs non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme « *le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle* » (id. :15), autrement dit comme la manifestation des stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'élève dans le cadre de son « programme interne ».

Cette position exprimée par P.Corder dans ses articles confère aux erreurs un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage :

« *L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant de manifestations d'hypothèses fausses.* » (P.Corder, 1971-1980 :27).

Les dialectes idiosyncrasiques des apprenants sont des systèmes de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte. Ils sont par nature instables, puisque liés à des étapes transitoires qui sont remises en cause par la confrontation à la réalité linguistique ; ils partagent des traits de chacun des systèmes de règles spécifiques à la langue source et à la langue cible, sans appartenir ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes.

Enfin, la contribution de P.Corder nous paraît essentielle en ce qui concerne la question de la correction ; il compare les techniques de correction utilisées dans l'acquisition de la L1 avec la façon de corriger dans la classe de langue étrangère ; les ressemblances qu'il constate sont frappantes. Le fait de fournir la forme correcte à l'enfant ou à l'apprenant n'est pas considéré comme la façon la plus efficace de corriger : bien au contraire, cela barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprise par l'apprenant. « *Il serait plus instructif, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'amener l'apprenant à découvrir la forme correcte.* » (P.Corder 1967 :14).

I.3.2. « Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité »

Les techniques de correction d'erreurs fondées sur la correction immédiate et systématique, comme dans les exercices structuraux au laboratoire de langues, ont souvent peu de prise sur les causes mêmes des erreurs, et sur leur relation à l'interlangue qui les a produites. Donner la variante correcte ne suffit pas à éliminer les erreurs ni à

éclairer l'apprenant sur la nature exacte de ses erreurs. D'où l'intérêt de pratiques plus inductives et réflexives, appuyées sur les interlangues des apprenants et sur leur capacité de conceptualisation.

Dans son article, André Lamy (1976) préconise une « *pédagogie de la faute* » (à entendre au sens d' « erreur ») qui est un exemple de démarche pédagogique associée à l'analyse d'erreurs, mobilisant l'intuition et la démarche réflexive des apprenants. Ce n'est pas une grille mais une procédure mise au point afin de rattraper des erreurs qui résistent aux exercices de type structural supposés pourtant les faire disparaître. Cette démarche, qui n'exclut pas les confrontations avec la langue maternelle, tend à récupérer la dimension positive de l'erreur. Le point de départ est une expérience déroulée avec des élèves d'Afrique noire « francophone », dont le français n'est pas la langue maternelle, mais la langue d'enseignement, et qui, après plusieurs années de français, continuent à faire certaines erreurs. C'est donc une perspective de rattrapage qui paraît convenir aux publics adolescents, pour un « apprentissage en cours ».

Prendre les erreurs en compte, les analyser avec les élèves, chercher ensemble les raisons qui les provoquent, sans se contenter, en tant qu'enseignant, de noter « incorrect » dans la marge ou de proposer la correction, tout cela décrit une attitude qui commence à se faire jour dès les années 70. L'hypothèse principale de Lamy affirme l'utilité incontestable de l'erreur comme un « *tremplin vers l'expression juste* », un écart par rapport à la langue de la fin de l'apprentissage, un relais nécessaire inscrit dans un système transitoire. Lamy propose de partir des phrases des élèves pour en juger avec eux l'acceptabilité, après un apprentissage préalable pendant lequel les modèles seront enseignés. Il est souhaitable de présenter aux élèves les erreurs qu'ils ont commises, surtout quand celles-ci ont une certaine constance ou sont faites par une partie importante d'entre eux.

Le but de l'exercice proposé par l'article est d'amener le groupe d'adolescents ayant parcouru deux cents heures de français, habitués à la réflexion et à la correction mutuelle dès le début de l'apprentissage, non seulement à corriger leurs erreurs, mais à ne plus les commettre. L'erreur est donc placée au centre de l'activité comme objet d'étude et de réflexion. Le déroulement de l'exercice se fait à partir d'erreurs précises et réellement commises et suppose plusieurs étapes distinctes ; dans un premier temps, le groupe d'enseignés est invité à examiner la tournure soit sachant qu'il y a une erreur, soit ayant à décider eux-mêmes s'il y en a une. Dans une seconde phase, on suppose obtenir des apprenants une première correction ; de manière facultative, Lamy introduit comme phase suivante la comparaison avec la langue maternelle. Dans une quatrième étape, on cherche avec le groupe à garder l'élément incorrect en procédant à des changements de tournure (ajouts, suppressions, substitutions, déplacements) pour qu'elle reste correcte. Ce qui suit est une première observation collective du « dégroupement » : le groupe est amené à comparer la première correction proposée (étape II) avec la tournure changée (étape IV). Les apprenants peuvent demander des explications supplémentaires ou en proposer ; il est important d'accepter leurs propositions, le but de cette étape n'étant pas de trouver l' « explication en soi », mais de « *mieux fixer pour mieux produire* ». Dans une septième étape, on fait des « regroupements » : on produit des constructions similaires à celles qui sont proposées dans les phases II et IV pour arriver, dans une

dernière étape, à faire produire des phrases en situation.

Voilà un des exemples d'exercice qui suit cette démarche :

1. * Je n'ai pas de l'eau.
2. Je n'ai pas d'eau.
3. (Il serait intéressant si, dans la langue maternelle, les deux tournures sont semblables.)
4. (ajout) : Je n'ai pas de l'eau mais du vin. / (substitution) : Ce n'est pas de l'eau.
5. Le dégroupement (la différenciation) :

	Affirmation (oui)	Négation (non)	Pas d'article	Article
J'ai de l'eau	Oui			Oui
Je n'ai pas d'eau		Oui	de	
Ce n'est pas de l'eau		Oui		Oui
C'est de l'eau	oui			Oui

6. Mieux fixer pour mieux produire : faire trouver que la négation n'est pas de même nature : Je n'ai pas d'eau. (absence)/ Ce n'est pas de l'eau. (identification).

7. Le regroupement des quantitatifs qui fonctionnent comme « pas de » : plus de, peu de, assez de, trop de etc.

8. Production de phrases en situation.

La question que cette démarche soulève c'est si présenter aux élèves des tournures en opposition ne favorise pas la confusion qui existe déjà dans leur esprit. Les exercices structuraux de fixation n'ayant pas abouti, il est à croire que l'observation d'une différenciation les aidera à mieux dominer les causes des confusions. D'après Lamy, « *manipulations et observation nous paraissent des outils puissants d'apprentissage. Ce que nous faisons, ce n'est d'ailleurs pas vraiment opposer, mais différencier, dégroupier, regrouper.* » (A.Lamy, 1976 :127).

A.Lamy décrit un type de grammaire explicite, réflexive, tournée vers la production de phrases. Il place au centre de sa démarche l'erreur comme élément dynamique de l'apprentissage. Ce travail repose sur des relevés d'erreurs permettant de sélectionner les points sur lesquels le travail sera fait en classe, les but étant d'arriver à ce que les élèves fassent eux-mêmes ce travail, même indépendamment de la classe.

I.4. Les études sur l'interlangue et sur les parlers bilingues

Les notions introduites par P.Corder ont été développées par d'autres auteurs sous différents concepts, notamment celui de « interlangue » (*interlanguage* : terme proposé

par Selinker en 1972). L'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que, si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de la L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, la surgénéralisation des règles de la langue cible.

On peut donc considérer comme traits des interlangues : l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification (par exemple la surgénéralisation de règles), les régressions et les fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par des « erreurs stables »). L'interlangue est figée si ses stratégies de communication induisent l'apprenant à penser qu'il connaît suffisamment le système de la langue pour communiquer (par exemple, les immigrés ayant acquis un niveau suffisant de compétence linguistique). Ceci est particulièrement évident pour des systèmes linguistiques « utilitaires » avec très peu de contraintes lexicales et syntaxiques : chacun de ces systèmes a sa cohérence, son autonomie, est régi par des règles, même si ces règles sont parfois très éloignées de celles de la langue cible.

Les interlangues peuvent être l'objet d'interférences dues au système de la L1 ; il s'agit alors d'interférences de système à système et non plus, comme dans le cas des analyses contrastives, entre des éléments linguistiques. Pour Selinker et Corder, l'interlangue doit être relativement proche, à un stade donné, pour des apprenants de même L1, mais différente pour des apprenants de L1 différente. L'hypothèse d'interlangue apparaît plus évidente quand on se réfère à l'existence d'erreurs « intralinguales », c'est-à-dire sans interprétation possible en termes d'analyse contrastive entre L1 et L2, donc spécifiques du processus d'acquisition de la langue cible.

D'autres chercheurs comme Richards insistent sur le rôle important que jouent les erreurs liées au système de l'interlangue lui-même : ces erreurs sont communes à tous les apprenants, quelle que soit leur L1, pour une langue cible donnée, ainsi qu'aux enfants apprenant cette même langue cible à titre de L1. Richards considère que c'est le cas des erreurs de surgénéralisation (par exemple * *on poudra* sur le modèle de *on voudra*, *content/ *malcontent* sur le modèle de *heureux/ malheureux*), ou des erreurs causées par le non respect des règles ou des restrictions ; aucune de ces erreurs n'est explicable en termes de performance (fatigue, limitation de la mémoire) mais en termes de compétence ; ce type d'erreurs correspond à des tentatives de construction d'hypothèses sur la langue cible, à partir d'une expérience linguistique limitée.

Si la nature du développement linguistique dépend du « contexte d'acquisition », on peut penser que celui-ci n'est pas figé : il dépend lui-même des acquisitions linguistiques réalisées et du type de contact entretenu entre la langue source et la langue cible par l'apprenant lui-même. Ainsi Taylor admet une pluralité de sources d'erreurs et examine les conditions qui influent sur leur évolution dans le temps ; certaines erreurs sont liées à des processus de traitement de la langue, sans référence à la langue source. Pour compenser le manque de connaissances concernant certains aspects de la langue cible, l'apprenant utilise fréquemment des procédures visant à la réduction de la complexité du

système de celui-ci : il s'agit le plus souvent de l'utilisation systématique et étendue d'une règle simple de la langue cible, ce qui correspond au sens strict à la constitution d'une interlangue. Par ailleurs, lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle, un apprenant débutant devra, beaucoup plus qu'un apprenant avancé, faire reposer ses acquisitions sur ses connaissances de la L1. On peut aussi penser qu'il y aurait, tout au long de l'apprentissage, une inversion de la source majoritaire des erreurs, partant des erreurs d'interférence au profit ultérieur des erreurs de type surgénéralisation.

Des études sur l'évolution de la nature des erreurs dans le temps montrent qu'aucune forme d'erreur ne disparaît brusquement : il y a simultanément diminution des types initiaux d'erreurs et progression des autres types. Certaines erreurs d'interférence ne se produisent que pendant une courte période, en tout début de l'acquisition d'une forme linguistique. Ceci appuie le point de vue de Corder (1967), selon lequel une étude des stratégies d'acquisition nécessite une méthodologie longitudinale de recueil des données : la référence à un état d'interlangue à un moment donné n'a, du point de vue des processus d'acquisition, guère de signification, et ceci d'autant plus que l'évolution des stratégies dans le temps peut être très rapide.

Les travaux sur les parlars bilingues portent sur des phénomènes de métissage linguistique qui caractérisent la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, transferts lexicaux, emprunts, alternances, appelés aussi des « marques transcodiques ». Ce qu'on constate aujourd'hui, c'est un positionnement neutre pour décrire ce qui auparavant était stigmatisé : des calques (traduction littérale) sont interprétés comme des manifestations de créativité linguistique ; on nomme néocodage la fabrication de mots qui n'appartiennent à aucune des langues mises en contact.

Ces travaux associent ethnométhodologie et interactionnisme social. Ils proposent un modèle de communication plurilingue à partir d'observables constitués par des conversations entre alloglottes et natifs. On remplace la vision propre à l'analyse contrastive – les différences de structure causaient des interférences – par une approche plus cognitive : une fois que le sujet a identifié une différence de structure, il s'agit de savoir comment il la perçoit, l'interprète et la traite.

En conclusion, ce qui était hier uniquement considéré comme un manque ou une défaillance est aujourd'hui un indice de l'apprentissage dans une perspective acquisitionnelle ou comme un savoir-faire discursif dans une perspective interactionnelle.

II. Chapitre deuxième : « Suivre l'erreur »

« Si ce qui m'apparaît comme une erreur est en fin de compte plus efficace et plus puissant qu'une prétendue vérité, il importe d'abord de suivre cette erreur, car c'est en elle que gisent la vérité et la vie, que je laisserais échapper si je persévérais dans ce qui est réputé vrai. La lumière nécessite l'obscurité, sans laquelle elle ne saurait être lumière. » (C.G.Jung, 1953 :12).

II.1. Définitions de l'erreur

L'étymologie latine du terme « erreur » - « *errare* » signifiant, au sens propre, « *errer ça et là* », « *marcher à l'aventure* », « *s'égarer* » et, au sens figuré, « *s'écarter de la vérité* », « *se tromper* » ou même « *pêcher* » - trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs : comment ne pas errer quand on n'a pas encore découvert le bon chemin ? Le fait que ceux qui sont à nos côtés pour nous aider le connaissent déjà ne lève pas l'envie de trouver soi-même une logique, un sens, ni l'inquiétude de ne pas être capable de le faire tout seul. Le « prix cognitif » pour l'apprenant n'est donc pas négligeable.

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 d'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. » (Id. : 31). L'erreur est indissociable de la notion d'intention, qui réunit la représentation du but à atteindre et celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Dans le domaine de la psychologie cognitive, l'erreur est vue comme un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès, un témoin de ce à quoi s'affronte la pensée de l'apprenant aux prises avec la résolution d'un problème, un indice transitoire dans une trajectoire d'apprentissage. L'erreur pourrait aussi être désignée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit, (..), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* » (J.P.Astolfi, 2003 :45). La notion d'erreur renvoie donc à un processus et non à un produit fini, car, dans la logique de la construction, toute erreur est signe d'apprentissages évolutifs, influencés par le contexte, les partenaires, les nouveaux savoirs, l'oubli.

Une autre définition de l'erreur, celle proposée par Daniel Descomps, révèle son caractère processuel : l'erreur est considérée comme « *un processus non conforme au contrat* » (D.Descomps, 1999 :20), le processus étant étroitement lié à la production de sens, qui est toujours logique et cohérente par rapport à un répertoire précis d'expériences et de savoirs, à l'état du moment du sujet et au contexte de réception. Elle n'est réputée « erreur » qu'à l'intérieur d'une logique différente, qui détient « légitimement » le pouvoir de s'imposer à elle, ce qui est le cas dans le rapport enfant – école. Le deuxième terme de la définition de Descomps renvoie au point de référence représenté par le système scolaire pour mesurer l'écart à la norme. Le système scolaire a une fonction scientifique de garant de savoirs où ne se glisserait aucune erreur ; il interfère avec toutes les autres zones de référence : le système social, le savoir populaire, l'équation personnelle. Selon Descomps, il y a une « *liberté de choix laissée à la personne en dehors du système scolaire de vivre ses erreurs ; car toute erreur peut être créatrice et devenir la non erreur – provisoire elle aussi – de demain.* » (D.Descomps, 1999 :35) Par ailleurs, l'épistémologie contemporaine se fonde sur la construction et l'usage de modèles successifs, chacun comportant sa vision du monde et sa « part de vérité ». Il faudrait donc cesser de voir dans l'erreur un « raté » d'un système qui ne fonctionne pas correctement.

Dans la mesure où elle témoigne des processus intellectuels en cours, l'erreur n'est pas exempte de valeur. Au lieu d'une fixation sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la logique de l'erreur et d'en tirer partie pour améliorer les apprentissages.

II.2. Origines 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 à cerner lors d'une tâche que le sujet accomplit, puisque le comportement (observable) constitue un indicateur assez fin. Par contre, ce qui est plus difficile à déterminer, c'est la « compétence » et l'activité mentale sous-jacente, qui ne sont pas directement observables. C'est à ce niveau que doit se situer le travail de recherche de l'origine des erreurs, ce que Alain Moal (1995 :44) appelle « *le travail sur le sale* » : « *l'examen en groupe des traces, les pièces mal faites, les brouillons, les ratures, (...) tout cela constitue un moyen pédagogique d'aide à la compréhension et à l'amélioration du fonctionnement mental de l'apprenant.* »

Les analyses issues de la psychologie cognitive montrent que « *l'une des premières sources d'erreurs – et sans doute la plus résistante – tient à l'efficacité même de notre fonctionnement cognitif.* » (M.Fayol, 1995 :140). En outre, il y a trois grandes sources d'erreurs dont l'identification aide au diagnostic des difficultés rencontrées par les apprenants. Ainsi M.Fayol distingue, avec Reason, les erreurs liées à des connaissances déclaratives, celles ayant comme origine les connaissances procédurales et celles dues aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes.

En ce qui concerne les connaissances conceptuelles (déclaratives), il montre que les êtres humains élaborent des conceptions ou des modèles mentaux au cours de leurs interactions avec l'environnement, des modèles servant à une meilleure adaptation aux situations immédiates (par exemple, la capacité à reconnaître les objets, à catégoriser ou discriminer). Un apprenant peut ignorer certains faits ou en avoir élaboré une conception plus ou moins erronée ; il y a aussi un nombre non négligeable de cas où des savoirs spontanés entrent en conflit avec les enseignements disciplinaires, ayant pour objet non pas l'adaptation immédiate mais la compréhension/ explication du monde, faisant ainsi obstacle à l'apprentissage. Les causes possibles d'un tel type d'erreurs sont liées à la non prise en compte de la totalité de détails intervenant dans les scénarios possibles ou bien à l'existence d'un modèle mental incomplet ou inadéquat à l'espace problème, qui fait des choix d'éléments non pertinents ou des corrélations illusives.

L'organisation des connaissances déclaratives rejaille sur les types de procédures activées, qui elles-mêmes peuvent présenter des déroulements erronés. L'apprenant peut connaître les faits, mais échouer soit à les mobiliser à bon escient, soit à mettre en œuvre les savoir-faire adéquats. Les erreurs basées sur les connaissances procédurales proviennent de situations de résolution de problèmes. Face à ces situations complexes, il semble que les sujets commencent par vérifier si cette configuration n'a pas été rencontrée dans le passé (démarche de type « si condition alors action »). Par exemple, dans le cas des séquences qui doivent être automatisées, l'élève a affaire à une suite de sous-butts qui exigent chacun le déclenchement d'actions spécifiques ; les erreurs qui apparaissent au cours de ce type d'apprentissages de procédures sont très typiques (les *bugs*) : soit le sujet a oublié le mode de résolution, soit il ne l'a pas encore appris. La « solution » consiste en des adaptations plus ou moins créatives de règles que se donnent les sujets pour affronter des situations-problèmes qu'ils ne maîtrisent pas (ou pas encore). On peut les comparer aux sur-généralisations rencontrées lors de certaines phases de l'acquisition du langage. Comme le remarque Reason, on constate dans de tels cas soit une mauvaise application d'une bonne règle, soit la bonne utilisation d'une

règle fausse, ce qui se rattache apparemment à une tendance naturelle de l'homme à faire appel à des règles de résolution lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles.

Un exemple significatif est lié à l'observation du phénomène de régression apparente chez les enfants qui acquièrent le langage ; dans une première phase, procédurale, l'enfant construit une règle pour chaque situation en fonction des rétroactions que provoquent ses actions ; cette phase suscite peu d'erreurs ; dans une deuxième phase, nommée « métaprocédurale », l'enfant généralise, organise et relie les démarches qui fonctionnaient de manière indépendante dans la phase 1 : dans cette phase, des formes d'erreurs très prédictibles et nombreuses apparaissent, liées à une application rigide et non contextuelle des règles découvertes. La troisième phase, « conceptuelle », fait intervenir des mécanismes de régulation plus subtils. Dans cette phase, peu d'erreurs sont produites, mais le savoir-faire résulte d'un traitement moins coûteux du point de vue cognitif.

Ce type d'erreurs peut encore se subdiviser en deux sous-ensembles : des erreurs liées à des questions d'encodage (des erreurs qui résultent d'une mauvaise interprétation des indices ou des caractéristiques de la situation) ; des erreurs résultant de règles fausses liées à un défaut de l'action.

Le risque est grand de laisser s'installer des règles erronées qui seront difficiles à corriger après avoir été longtemps utilisées.

Les erreurs liées aux problèmes de gestion en temps réel des activités complexes apparaissent malgré la maîtrise des savoirs et des procédures, du fait de l'incapacité de l'apprenant à gérer simultanément ou en situation difficile des activités cognitives requérant un certain niveau de contrôle attentionnel. Ce type d'erreur est inévitable et survient même chez les experts. Pour expliquer l'apparition de telles erreurs, M.Fayol fait appel à trois notions : celle d' « *activité automatique* », celle d' « *activité contrôlée* » et celle de « *capacité limitée de traitement* » . (M.Fayol, 1995 :147). Les activités automatiques s'améliorent par la pratique, demandent peu de contrôle attentionnel et utilisent peu de capacité en mémoire de travail (par exemple, dans le cas de l'accord sujet-verbe, où l'accord par proximité est le plus souvent pertinent, la probabilité de commettre des erreurs en l'appliquant à chaque fois reste très faible). Les activités contrôlées sont, quant à elles, plus lentes, plus coûteuses en ressources cognitives, chaque séquence nécessitant un contrôle suivi ; (dans le cas du même accord grammatical, le calcul explicite : identifier le verbe, rechercher le sujet nécessite un contrôle conscient). C'est pourquoi elles sont facilement perturbées par des activités secondaires, ce qui peut conduire à des performances erronées.

Pour chacune des trois catégories d'erreurs il y a des modalités d'intervention différentes ; les connaissances déclaratives qui s'avèrent insuffisantes dans une certaine situation pourraient être soit modifiées progressivement, par ajout de nouvelles informations à celles déjà existantes ou en recourant à des associations ou à des analogies, soit restructurées radicalement, par le biais de conflits cognitifs. Les manques concernant les connaissances procédurales amènent à proposer des activités et des exercices visant à automatiser les procédures apprises. Enfin, pour les difficultés provenant de la gestion des activités complexes, il convient de rechercher des stratégies visant à planifier, automatiser, contrôler les différentes composantes en vue de répartir les

tâches et d'éviter le plus possible le risque de surcharge cognitive.

II.3. Typologie des erreurs

Parmi la multitude des typologies d'erreurs proposées par les didacticiens, nous avons retenu, d'une part, celle de J.P.Astolfi (2003) qui rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs, et, d'autre part, celle de W. Edmonson & J.House, qui se réfèrent plutôt aux processus cognitifs et aux stratégies d'apprenants lorsque ceux-ci sont confrontés aux erreurs.

J.P.Astolfi distingue les types d'erreurs suivantes :

1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données

Dans la situation d'enseignement, un « supposé savoir » questionne un « supposé ne pas savoir », d'où la direction inversée insolite du questionnement, source importante d'erreurs involontairement et inconsciemment suscitées ; il faudrait dans ce cas veiller à susciter la production d'erreurs « programmées », révélatrices des conceptions initiales des élèves, dont le traitement s'avérera productif dans la construction des savoirs et des compétences d'apprenant. Dans l'analyse des consignes données aux élèves, les verbes d'action (*analyser, expliquer, interpréter, conclure*), ainsi que les mots de la langue courante utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline (par exemple : *accord, direct, fonction, réfléchi, relatif, voix ...*) constituent des sources de problèmes. Pour prévenir ce genre d'erreurs, on pourrait, d'une part, donner des consignes en termes d'actions concrètes, tout en précisant les conditions de réalisation de la tâche et les résultats (mesurables) attendus ; d'autre part, un cadrage serait nécessaire pour comprendre l'emploi des mots courants dans le champ des différentes disciplines.

2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes

De façon sociologique, Ph.Perrenoud parle d'un « *métier d'élève* », grâce auquel se trouvent décodées les attentes, parfois implicites, du maître. Bien des erreurs proviennent donc des difficultés des élèves à décoder les implicites de la situation. En même temps, les habitudes scolaires (les enseignements antérieurement dispensés) produisent des constructions erronées mais assez cohérentes par rapport à des règles connues, surgénéralisées. Ce genre d'obstacles didactiques n'est pas entièrement évitable.

3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves

Comme nous l'avons déjà montré, les représentations des élèves sont assez résistantes aux efforts d'enseignement. Comprendre leur progressive transformation au cours du développement est indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves. Premièrement, une prise en compte didactique des représentations des apprenants serait fort utile ; deuxièmement, il serait nécessaire de rechercher la signification de ce qui est exprimé et si possible des conceptions sous-jacentes, de les faire identifier, comparer, discuter par les apprenants mêmes, de les

suivre dans leur évolution. Les stratégies que l'on pourrait utiliser sont : provoquer des contradictions apparentes, travailler les métaphores, discuter sur des analogies, mettre en place des jeux de rôles.

4. Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées

Il s'agit dans ce cas d'opérations qui ne sont pas encore disponibles chez les apprenants, mais qui sont « naturelles » pour l'enseignant (par exemple, les opérations impliquées dans l'apprentissage de la lecture); il faudrait se centrer sur le contenu et ses difficultés intrinsèques et considérer le « sujet didactique » plutôt que le « sujet psychologique » que représente l'élève.

5. Des erreurs portant sur les démarches adoptées

Une démarche susceptible d'induire des erreurs est celle où l'enseignant posant une question s'attend à une réponse bien précise, qui représente en fait la « solution du maître », encore inaccessible aux élèves. Il vaut mieux permettre aux apprenants d'exprimer leurs propositions collectivement, car elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution de l'enseignant : c'est ce qui fait la force du travail en commun des élèves, ainsi que le jeu des interactions ou les conflits socio-cognitifs, générateurs de progrès intellectuels.

6. Des erreurs dues à une surcharge cognitive

La mémoire n'étant pas un système passif, elle se situe au cœur même des apprentissages « intelligents ». La charge cognitive d'une activité est souvent sous-estimée, l'inflation des notions scolaires ayant des effets sur les erreurs, les confusions, les oublis. La solution passerait dans ce cas par les centrations successives sur des sous-tâches, qui seraient plus facilement gérables en mémoire de travail.

7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

Le transfert de compétences d'une discipline à l'autre se trouve parfois à l'origine des erreurs ; cependant il n'est pas naturel comme il en a l'air. Il n'a rien de spontané et on ne peut pas compter dessus comme sur un « prérequis » disponible. Il faut contrôler le transfert par une attitude a priori et un travail permanent de médiation, sans oublier le contrôle métacognitif de son activité par l'élève qui doit être en mesure de pratiquer un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle.

8. Des erreurs causées par la complexité propre du contenu

Les deux pôles de la communication didactique – les enseignants et les apprenants - ne disposent pas du même cadre de référence, ne partagent pas la même logique, n'emploient pas les mêmes concepts, d'où l'écart entre les contenus (plus conformes à l'état actuel des disciplines) que cherchent à diffuser les enseignants et ceux que mobilisent *en acte* les élèves.

La recherche de nouveaux moyens d'enseigner plus efficacement des contenus donnés à l'avance et intangibles, autrement dit de « mieux faire passer les choses » est aujourd'hui remise en cause. D'une part, les contenus à enseigner devraient faire l'objet d'investigations didactiques approfondies, car au début de tout apprentissage il y a une rencontre avec les « codes des savoirs », ce qui désigne pour D.Descomps une « zone

trouble, de refus, de blocages qui déterminent apathie ou violence : l'une des plus difficiles d'accès pour le pédagogue, centrale dans le thème de l'erreur et de l'échec. » (D.Descomps, 1999 :45). Dans cette zone où l'apprenant s'efforce de répondre aux « signes » que lui font les codes, l'erreur ne doit pas être dite par rapport au point de référence des savoirs codifiés au programme, mais par rapport au sujet apprenant lui-même : a-t-il investi toutes les compétences qu'il maîtrise déjà, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être ?

La typologie des erreurs proposée par Edmonson & House (1993) prend un tout autre aspect, plus orienté vers le fonctionnement mental et les stratégies cognitives du sujet. L'apprenant se trouve pratiquement en permanence face à un discours pédagogique (ou social) dont de nombreux termes lui sont inconnus ; il doit compenser ces « blancs » par des opérations mentales adéquates, comme, par exemple, prendre des indices du contexte, associer, comparer, faire des hypothèses, déduire ou inférer, vérifier les hypothèses, discriminer, abstraire, conceptualiser, mémoriser, communiquer, anticiper sur les attitudes mentales et les tâches à accomplir : tout cela représente des compétences d'apprenant ou des outils pour construire des savoirs.

Les erreurs qui peuvent apparaître dans ce contexte sont soit commises avec la certitude d'avoir raison, soit non commises parce que parmi deux hypothèses l'apprenant a choisi par hasard la bonne, ou bien parce qu'il a renoncé à utiliser une structure qu'il ne connaissait pas bien ; il y a aussi des erreurs invisibles, où les séquences produites sont correctes, mais elles ne correspondent pas à l'intention locutoire du sujet, ainsi que des erreurs tolérables en fonction des priorités communicatives ; certaines erreurs sont inévitables du fait du manque de connaissances dans tel ou tel stade d'acquisition ; enfin, il faut rappeler les erreurs qu'on fait pour tester des hypothèses, ce qui implique le développement de compétences de savoir-être de la part de l'apprenant : accepter de se tromper seul ou devant les autres, reconnaître son erreur et repartir sur de nouvelles pistes.

III. Chapitre troisième : Erreur et construction de savoirs

« Et si je te suivais pour mieux te précéder ? Si, d'abord, je laissais s'exprimer ton cœur et ton esprit, avant de te parler moi-même la langue des savoirs ? Et si nous prenions les erreurs pour moteur et pour jeu dans les apprentissages ? » (D.Descomps, 1999 :6).

Les chercheurs en didactique s'accordent actuellement à placer l'activité de construction de savoirs au cœur des apprentissages : partir de ce que l'on est pour aller plus loin, non pas en accumulant des connaissances, mais en ajustant les nouveaux apports à nos structures initiales, à travers des ruptures successives. Apprendre est un processus d'appropriation, de construction de schèmes et d'ajustement de représentations dont la complexité dépend de la nature des compétences en jeu.

Selon le paradigme cognitiviste, les individus appréhendent le monde à travers une grille d'analyse constituée de modèles explicatifs, de conceptions ou de représentations mentales permettant de donner du sens à ce qui les entoure. Les manifestations de ces conceptions sont très diverses : affirmations, hypothèses, explications, questionnement, modes de raisonnement, jugements, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre. Elles permettent à l'individu de décoder la réalité, tout en constituant un « filtre » pour analyser le réel.

En situation d'apprentissage, l'enseignant, qui est un médiateur entre le savoir et l'apprenant, devrait s'appuyer sur ces « préacquis », en s'efforçant d'identifier la zone

optimale où le nouveau savoir fait écho avec ce qui existe déjà comme représentation chez l'apprenant.

Par conséquent, comme point de départ dans la construction de savoirs, il s'agit de créer le cadre propice, c'est-à-dire porteur de sens, pour faire émerger les conceptions - même erronées - des élèves. C'est dans l'étape suivante de cette démarche globale décrite par G. de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi (1996) qu'à partir d'erreurs, les enseignants peuvent définir des obstacles à dépasser, les traduire en objectifs d'apprentissage dans le cadre des situations-problème créés et faire ainsi évoluer les conceptions initiales des apprenants. Pendant tout ce processus, l'accompagnement et la rétroaction qu'on leur fournit sont essentiels pour leur faire comprendre les moments de déséquilibre associés à l'apprentissage.

III.1. La production du sens

Comme le montre C. Perrenoud, plusieurs aspects complémentaires sont liés à la construction du sens. Premièrement, le sens se construit, il n'est pas donné d'avance ; il reflète le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait) et se construit dans l'instant, en fonction de sa personnalité, sa psychologie, son histoire personnelle. Dans un premier temps, la production du sens reste strictement individuelle : le sens, c'est ce que l'on élabore soi-même, sous l'empire d'une motivation intrinsèque, qui touche plutôt à l'affectif, au symbolique, ou bien celui d'une motivation extrinsèque, moins efficace, liée au statut scolaire ou social de l'élève.

En même temps, le sens dépend de la nature de l'apprentissage et de la relation que l'élève est amené à entretenir avec le savoir ; l'apprenant utilise sa part de liberté afin de déployer des stratégies pour dire et faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui, au regard de ses motivations et de ses besoins dominants. La construction du sens peut avoir lieu soit dans une dynamique positive, d'engagement, soit dans une dynamique négative, d'évitement ou de contrainte.

Deuxièmement, le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations qui constituent autant de noyaux de sens, des éléments repères pour penser et édifier le sens dans sa globalité. Donner du sens, c'est construire, utiliser des liens, des repères, des chemins d'accès, c'est établir des relations d'inférence.

Troisièmement, le sens se négocie en situation : il résulte de l'implicite de la relation enseignant - apprenant dans son historicité, des références et du vécu communs. De cette façon, l'enseignant devient « *l'interface gérant les rapports apprenants – savoirs* ». (De Vecchi, 1996 : 16).

Une des préoccupations majeures de tout enseignement, c'est de contribuer à ce que l'élève trouve lui-même du sens, car c'est surtout ce qui le pousse à agir, ce qui le met en mouvement. Du côté de l'enseignant, cela représente « *un défi quotidien qui relève de stratégies didactiques qui doivent motiver l'élève et le guider en lui apportant une vision opératoire des compétences à acquérir, mais aussi de démarches pédagogiques dont la*

fonction est d'accompagner, d'encourager, de lui laisser un espace d'autonomie et d'initiative, afin de lui offrir l'occasion de donner lui-même un sens à ses efforts personnels. » (C.Marsollier, 2004 :167)

Pour donner naissance au sens, vanter les mérites de certaines connaissances ne suffit pas ; il faut s'appuyer sur l'insolite : créer un étonnement, stimuler la curiosité ou le doute, mettre à jour un manque pour donner envie d'en savoir plus, faire apparaître une problématique ou des situations impasse.

Comme le soulignait Gérard de Vecchi (1996 :14) « *susciter le désir, ce n'est pas manipuler la réalité pour la rendre attractive, c'est s'appuyer sur cette réalité et la faire entrer dans un projet* » ; dès lors, la prise en compte du sens pourrait devenir une véritable source de motivation pour les apprenants. Donner du sens à une activité suppose entre autres la mise en relation d'un savoir avec ce qu'est l'élève : ses intérêts, ses besoins, son histoire, ses problèmes, les questions qu'il se pose, de manière qu'il soit présent et qu'il ressente l'intérêt du savoir abordé. Dans ces conditions, le passage de l'obligation de réaliser une tâche au besoin éprouvé d'acquérir une compétence s'avère possible : « *Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert et des obligations qu'il honore.* » (P.Perrenoud, 2000 :57).

Donner du sens aux apprentissages et aider l'élève à en trouver représentent des enjeux importants pour l'enseignant. Comme le montre C.Marsollier, il y a plusieurs démarches possibles pour créer les conditions favorables à la construction du sens ; premièrement, il est important d'aider l'élève à mieux se connaître, cognitivement et affectivement ; pour faire cela, il faut, d'un côté, lui donner des outils d'autoévaluation de son style cognitif (par exemple auditif/ visuel), de son comportement, de ses compétences acquises, de ses méthodes de travail personnel, de ses erreurs les plus courantes, de son autonomie ; de l'autre côté, à l'aide d'un questionnaire, on peut l'aider à identifier ses besoins, ses penchants, ses craintes dans les situations de classe. Deuxièmement, l'enseignant devrait amener l'élève à maîtriser ce qu'il y a à connaître, en lui rappelant régulièrement l'enjeu de l'étude d'une discipline ou de certains savoirs et en l'invitant à relier ceux-ci avec d'autres savoirs au sein de la même discipline ou d'autres champs de la connaissance. Troisièmement, il serait utile de conduire l'apprenant à percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à l'aide d'exemples ou par anticipation, ainsi que l'aider à relier la maîtrise des compétences en jeu à la situation d'apprentissage. Il est essentiel de pouvoir anticiper le degré d'intérêt de l'apprenant par rapport à la tâche et de créer un climat de confiance mutuelle, où chacun se sent compris et soutenu.

La quatrième stratégie proposée par C.Marsollier se réfère au besoin de susciter l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage, ce qui ne saurait être possible sans une démarche pédagogique motivante, de type situation-problème, projet, expérimentation ou contrat ; en même temps, l'enseignant devrait s'appuyer sur les représentations initiales de l'apprenant et les obstacles qu'elles recèlent ; il construira des outils d'aide à l'apprentissage et à l'évaluation formatrice de l'élève.

Il est important de souligner le fait que produire du sens signifie parfois, d'une part, changer de sens, c'est-à-dire intégrer de nouvelles données d'un savoir, parfois avec difficulté comme on le verra plus loin, et, d'autre part, faire du sens *pour* et *avec* les

autres, autrement dit, passer du sens personnel au sens social, reconnu et utilisé par tous. L'élève devrait vivre cela comme un enjeu, qui, étant de l'ordre de l'affectif, ouvre la voie vers la construction du sens, plus cognitif.

III.2. Des « obstacles » et des « schèmes »

Prendre en compte les conceptions des élèves, même quand elles sont fausses, signifie faire exister réellement les apprenants par rapport à leurs savoirs.

Deux concepts parallèles couvrent les outils susceptibles d'être actualisés par les élèves lors de différentes situations d'apprentissage : « obstacles » pour Bachelard, « schèmes » pour Piaget, ils renvoient à des modes de fonctionnement mental qui doivent être remis en cause afin qu'il y ait progrès.

Dans *La formation de l'esprit scientifique*, Gaston Bachelard affirme que l'esprit ne peut « se former qu'en se réformant », car « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle. » (G.Bachelard, 1986 :14).

La notion d'obstacle est une forme de connaissance dans la vision de Bachelard, rassemblant les expériences, la pensée, l'inconscient, les connaissances disponibles et déjà là, qui parfois empêchent l'individu d'en construire de nouvelles ; l'obstacle traduit le niveau profond des représentations des élèves et ne se limite pas à la sphère rationnelle, mais pousse des ramifications au plan affectif, émotif ou symbolique. Par conséquent, loin d'être un dysfonctionnement, un blocage ou une simple difficulté, l'obstacle représente le témoin d'une pensée en train de se construire.

Dans la même logique cognitive, la notion de « schème » développée par J.Piaget (1968) couvre les instruments de connaissance non - conscients dont dispose un sujet pour comprendre et pour interpréter la réalité extérieure. Il faut rappeler aussi une des notions clés piagésiennes, celle de « développement », qui suppose une évolution en étapes, allant des schèmes sensori-moteurs jusqu'aux schèmes opératoires les plus élaborés de la pensée formelle. Cette évolution au cours du développement est liée aux déséquilibres que produisent les interactions de l'enfant avec le milieu et surtout aux « rééquilibrations » qui peuvent s'ensuivre. Ce jeu de déplacements successifs d'équilibre aide l'enfant ou l'adolescent à développer progressivement son « équipement cognitif », c'est-à-dire l'ensemble des schèmes de pensée dont il dispose pour accéder peu à peu à la pensée formelle, qui est l'abstraction la plus élaborée.

L'idée de base qui se dégage de ces deux théories sur le fonctionnement cognitif, c'est que nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà, quand l'apprentissage consiste à en construire de mieux adaptés à la situation. Les erreurs qui apparaissent dans ce processus sont des symptômes d'« obstacles » auxquels la pensée des élèves est confrontée ou bien, si l'on suit la logique de Piaget, la manière particulière avec laquelle, à différents âges, sont organisés leurs « schèmes ». Bien des réponses erronées sont des productions intellectuelles qui témoignent de

stratégies cognitives provisoires que mettent en œuvre les élèves pour construire du neuf.

L'obstacle renvoie donc à des conceptions fausses ou incomplètement élaborées qui empêchent l'apprenant d'avancer dans la construction d'un savoir. Il peut être lié également à un manque de compétences ou d'outils qui ne permettent pas d'entrer dans un problème. L'important c'est de ne pas laisser les obstacles passer inaperçus, dans la mesure où notre culture pédagogique nous incite souvent à poser des questions et à ne retenir que les bonnes réponses.

Il est évident que toutes les conceptions erronées qui surgissent lors d'une activité ne peuvent pas être traitées en classe, d'abord à cause des contraintes horaires, ensuite parce que certaines d'entre elles sont particulièrement tenaces, car « construites » par les apprenants mêmes. Il est normal de tenter de conserver son savoir préexistant (principe de sécurité), surtout lorsque celui-ci est opératoire dans la vie courante. Dans ces conditions, il faut choisir les obstacles à dépasser qui constitueront à la fois des points de départ dans la construction de savoirs et des éléments permettant de donner du sens aux objectifs.

Pour G. de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi (1996) il y a trois modèles possibles qui décrivent la façon dont l'enseignant peut se situer face aux conceptions des élèves ; le premier (« *faire sans* ») se rattache à la démarche pédagogique classique où l'enseignant choisit le contenu à enseigner, définit les objectifs, établit une progression et une série d'activités, évaluée : cela exclut complètement les élèves, de sorte que ce qui est enseigné n'a pas de sens pour eux. Le deuxième modèle (« *faire contre* ») n'est pas plus efficace face à un véritable obstacle épistémique, qui correspond en fait à un modèle explicatif construit ; l'enseignant détermine où sont les erreurs et les rectifie directement, en remplaçant la « vérité » de l'élève par sa vérité et en lui montrant qu'il se trompe.

Une erreur correspond à une connaissance, certes parfois mal utilisée, mais représente un savoir en cours d'acquisition. Il serait donc souhaitable de « *faire avec pour aller contre* » , comme le désigne le troisième modèle de Vecchi, en repérant ce qui est « faux » dans les productions des élèves comme indices d'obstacles à dépasser mais en même temps comme appui pour les échanges, dans la même mesure que le « vrai ».

La notion d' « objectif-obstacle » (concept introduit en pédagogie par Martinand) renvoie aux objectifs définis *in situ* à partir de difficultés réelles rencontrées (donc d'erreurs commises) et à leur dépassement didactique : l'enseignant se donne comme objectif de créer une situation à même de renverser un obstacle repéré et considéré comme « dépassable ». De cette manière, il se situe par rapport à l'erreur et amène les apprenants à en faire de même : se tromper devient alors une attitude qui n'a pas à être associée à un jugement de valeur, par contre elle est un facteur important d'apprentissage. Ainsi, l'analyse des productions sera orientée vers la compréhension des obstacles et non pas vers leur jugement.

III.3. Construire des situations-problèmes

L'apprentissage se situe dans un moment de déséquilibre associé à une perte de sens, dans la mesure où construire un savoir ne signifie pas ajouter un plus à ce qui existe, mais réorganiser, voire changer le savoir déjà présent. C'est pourquoi remettre en cause une conception est psychologiquement vécu comme un danger. Il s'agit donc pour l'apprenant de déconstruire un modèle existant mais pas pertinent dans la situation – qu'on pourrait nommer « situation-impasse » – où il se trouve et de reconstruire un nouveau savoir.

Rappelons le fameux propos de J.Piaget : « *Comprendre, c'est inventer* » , c'est-à-dire créer et se construire des schèmes d'intelligibilité nouveaux pour soi-même, inventer des conduites nouvelles, franchir des seuils donnant corps aux concepts et compétences en construction.

La situation-problème serait donc une pratique qui permettrait de passer d'un modèle d'enseignement à un modèle de formation pour une plus grande efficacité cognitive. Toute situation-problème doit être liée à une tâche, ce qui suppose une orientation claire de l'action vers des obstacles à surmonter, par l'intégration de compétences nouvelles, qui viennent interagir avec des apports anciens ; un système de représentations est déstabilisé afin de trouver un nouvel équilibre à un niveau supérieur ; ce qui déclenche l'apprentissage, c'est en même temps le déclenchement de conflits socio-cognitifs développés en interaction qui complexifient et renforcent les acquisitions.

A.Dalongeville et M.Huber (2000 :14) définissent la situation-problème comme l' « *espace organisé de production de nouvelles représentations et de nouvelles capacités* » en vue d'un progrès à réaliser. Les conditions de base de la mise en place d'une telle situation sont liées à l'existence d'un problème à résoudre et à l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre. De cette façon, l'élève est amené à formuler des hypothèses, à élaborer ou à s'approprier avec les autres apprenants les instruments intellectuels nécessaires à la construction d'une solution, à investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations. La validation de la solution n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même. Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif.

Pour être efficace, une situation-problème devra se situer dans la zone proximale de développement de l'apprenant, (notion définie par Vygotsky comme la marge de développement qui conditionne les perspectives de développement à court terme d'un individu déterminé), ce qui suppose une analyse et éventuellement une expérimentation antérieures. Dès lors, on peut considérer que le but de l'éducation consiste à contrôler le développement et à l'optimiser, en concevant et organisant les conditions favorables au développement, à travers des situations potentielles de développement formées d'un but à atteindre et des moyens de résoudre le problème ; c'est pourquoi la conception de la situation-problème elle-même est un acte de médiation.

Comme l'affirmait J.-J. Rousseau dans *Emile ou de l'éducation* , « *On n'apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose* » . Une situation-problème est ancrée dans la « réalité » des sujets avec leurs potentialités et leurs résistances. C'est à chacun de « se conquérir » les contenus dont la situation est porteuse, à l'aide d'outils et de

moyens que l'enseignant lui fournit. Les documents susceptibles de nourrir la situation-problème sont ceux qui permettront la construction de représentations plus pertinentes ; ils ne devraient pas être une réponse directe à la consigne ou à la question, mais plutôt un point d'appui pour mettre en démarche, questionner ou générer une activité de recherche.

Pour qu'une situation-problème ait le maximum d'efficacité, il faut que les élèves osent formuler leurs représentations initiales ; ceci suppose un climat de classe où l'erreur n'est pas déshonorante, au contraire elle est utile pour faire progresser la connaissance. Apprendre équivaut à comprendre et à transformer ses représentations, accepter de modifier son opinion après échange d'arguments. On peut parler dans ce contexte de la notion de « contrat didactique » : contrat implicite entre le maître et les élèves qui garantit que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure : d'un côté, il légitime les statuts, les rôles, les attentes de chacun vis-à-vis de l'autre ; de l'autre côté, il modifie le rapport aux savoirs dans la classe, dans la mesure où l'on donne aux élèves l'expérience d'un travail intellectuel authentique. Dans cette approche faite de questionnements, d'hésitations et de tâtonnements, apparaissent aussi bien reculs qu'avancées et déclics ; les relations qui s'établissent entre le subjectif et l'objectif, le cognitif et l'affectif, la singularité et l'interaction parfois conflictuelle sont d'une grande complexité. C'est dans ce cadre que la situation-problème peut être mise en place, en rapport avec les obstacles décelés que l'on veut renverser. Les enseignants doivent être à l'affût des contradictions, des options différentes, des faits qui étonnent et retenir ceux qui ouvrent sur la construction de savoirs intéressants.

La notion et la pratique de la situation-problème repose sur le constructivisme mais aussi sur un système de valeurs hérité de l' « éducation nouvelle », prenant en considération plus qu'avant l'activité des apprenants, et de l'humanisme d'une façon plus générale : la reconnaissance de l'autonomie du sujet, le respect et la prise en compte de ses représentations initiales, quelles qu'elles soient, l'acceptation des nouvelles représentations, l'interaction enrichissante, la confrontation avec la vérité scientifique (instrumentée par l'éducateur). La situation-problème serait un pont entre la didactique et la pédagogie, entre l'apprendre et se former, entre savoirs et compétences ; sa valeur consiste dans la mise en connexion des savoirs et sujets, savoirs et actions, savoirs et pouvoirs nouveaux de penser, d'agir et d'être.

III.4. La rétroaction

Les différentes fonctions de l'enseignant peuvent être rattachées à trois domaines de référence, à la fois distincts et complémentaires : le didactique, l'organisationnel et le relationnel. La fonction didactique de l'enseignant consiste en une réflexion sur les conditions théoriques, facilitatrices de l'apprentissage ; la fonction organisationnelle traite des conditions pratiques de mise en œuvre de ses choix didactiques (les modalités visant à ordonner et structurer les situations d'enseignement-apprentissage) ; la fonction relationnelle concerne les modalités de communication mises en œuvre par l'enseignant

pour faciliter les apprentissages et la vie scolaire. Elle s'attache notamment à : réguler le climat dans la classe et à susciter, maintenir ou renforcer l'activité de l'élève.

« *L'impact des relations pédagogiques sur les rapports de l'élève au savoir est manifeste. Il accompagne, facilite ou entrave l'épanouissement de l'élève.* » (C.Marsollier, 2004 :55).

La relation pédagogique peut être considérée comme un outil à disposition de l'enseignant, lui permettant d'entrer en relation avec l'élève, d'accueillir ses attentes, ses questions, ses hypothèses, ses productions et ses « égarements » (ses erreurs), de penser son éducatibilité. La réussite scolaire est sans doute liée à un environnement social et affectif chaleureux, où l'enseignant communique aux élèves un certain nombre de stimulations, par le biais du feed-back, tout en les informant sur les objectifs à atteindre, sur leurs erreurs, en les aidant et en les poussant à être performants et à poser des questions. La pratique des renforcements positifs afin d'entretenir la motivation intrinsèque des apprenants peut être considérée comme un acte véritablement pédagogique lorsque l'enseignant parvient à s'arracher à toute tentation totalitaire de maîtrise du comportement des élèves et à produire, de manière authentique, une attitude positive, confiante en l'éducatibilité de chacun.

La perspective constructiviste met l'enseignant face à de nouvelles priorités et stratégies, qui prennent en compte les besoins et les motivations des élèves et qui aident ceux-ci à conquérir leur autonomie : accompagner plutôt qu'exhorter, susciter plutôt qu'imposer, coévaluer avec l'élève plutôt que sanctionner. La réussite tient aussi à la volonté de l'enseignant de faire en sorte que sa propre liberté s'arrête là où commence l'autonomie de l'élève.

Il y a deux manières d'amener les élèves à devenir autonomes : leur donner la parole, car, « *dans l'univers de l'école, prendre la parole, c'est prendre le pouvoir* » (C.Marsollier, 2004 : 58) et leur donner le pouvoir d'agir. Cela oblige l'enseignant à sortir de sa logique de programmation didactique pour « *entrer en pédagogie* » selon Ph.Meirieu, c'est-à-dire se placer du côté de celui qui découvre et apprend à sa mesure, et prendre le risque, dans ce cas, de le rencontrer de front, avec ses résistances et ses incompréhensions. Donner à l'apprenant le pouvoir d'agir lui apprend progressivement à mobiliser son activité métacognitive, afin d'auto-évaluer son propre progrès et percevoir le sens des difficultés qu'il rencontre ; les stratégies que l'enseignant pourrait mettre en place dans ce but sont : l'inviter à réfléchir au but de la tâche, à ce qu'il faut faire pour la réussir, l'inviter à trouver les connaissances utiles, lui demander d'énoncer comment il va faire et d'expliquer le choix d'une méthode, lui faire comparer sa méthode à celles de ses camarades, l'aider à anticiper et planifier la tâche, lui proposer d'évaluer le travail des autres.

Ce qui permet à l'enseignant de maintenir ou modifier le comportement des élèves, ce sont les rétroactions : tous les signaux verbaux et non verbaux, particulièrement régulateurs de l'activité d'apprentissage, que l'enseignant fournit aux élèves à propos de ce qu'ils disent ou de ce qu'ils font. Les rétroactions permettent à l'élève d'ajuster son activité aux attentes de l'enseignant, le guidant dans le choix de ses stratégies ; elles influencent sa motivation et son effort à s'investir dans une tâche particulière.

D'après Marsollier, cette démarche qui conjugue la parole, le geste et le regard comporte deux composantes différentes : une composante « *appréciative-affective* » dans la mesure où elle agit sur les émotions des apprenants et influence sur leur comportement. La « force » de la première composante peut être positive, de soutien, régulation et valorisation de l'activité de l'élève, ayant l'effet de renforcer et stimuler le comportement de celui-ci ; à l'opposé, la force négative, de dévalorisation et de désapprobation, pourrait avoir comme résultat une attitude de repli, de résignation, voire de régression de la part des élèves.

La deuxième composante des rétroactions, appelée « *informationnelle ou cognitive* », est constituée de repères que l'enseignant donne à l'élève sur la pertinence, la qualité et la richesse de ses hypothèses et productions, l'informant sur les raisons de sa réussite ou de son échec. Cela amène l'apprenant à confronter ses conceptions à celles de l'enseignant ou d'autrui, à s'auto-évaluer, à porter un jugement sur son efficacité personnelle.

En principe, une rétroaction efficace articulerait dialectiquement les deux composantes. Toutefois, il existe une « *logique professionnelle dominante de chaque enseignant* » et Marsollier oppose la « *logique d'aide et d'efficacité didactique* » à celle « *de programmation et de confort personnel* » (C.Marsollier, 2004 :165). Ce qui est presque sûr, c'est que la pratique d'encouragements sincères et réguliers constitue, avec la valorisation des productions de l'élève, un des moyens les plus puissants pour motiver l'élève.

Dans l'activité de construction de savoirs, le rôle de l'enseignant consiste à aider les apprenants à mieux comprendre les moments de déstabilisation et de reconstruction que suppose le processus d'apprentissage, à les amener à admettre de vivre ces étapes de fragilisation comme des passages obligés et à trouver le courage de s'y confronter. Apprendre réclame aussi de la part de l'apprenant d'accepter de s'exposer à l'erreur et d'être interpellé dans ses représentations et ses stratégies. Certains élèves parviennent seuls à surmonter leurs difficultés ; leur estime d'eux-mêmes est suffisamment bonne et leurs erreurs ou maladresses n'entament nullement leur confiance en eux. Pour d'autres, il en va tout autrement à cause de la peur de ne pas y arriver ; dans cette situation, ce sont surtout les encouragements de l'adulte dont ils ont besoin. En essayant avec eux d'identifier le sens de leurs erreurs, l'enseignant les aide à mieux canaliser et à maîtriser leurs appréhensions.

L'enjeu de l'encouragement est double pour l'élève. Dans l'immédiat, il sert à réduire les angoisses et les incertitudes qui le paralysent ; à moyen terme, il l'aide à accumuler un potentiel de motivation et à prendre un nouvel élan qui mène à la réussite. Pourtant, une gratification n'a d'effet sur l'élève que si celui-ci sent qu'il l'a bien méritée.

La place qu'occupe l'erreur dans la rétroaction est une autre raison pour l'enseignant de veiller à encourager l'élève. Toute démarche d'encouragement suppose de considérer l'erreur non comme un interdit ou un tabou, mais comme un indicateur de la nature de la difficulté que rencontre l'élève et du type de soutien dont il a besoin. La rétroaction doit lui donner à penser qu'il pourra trouver un appui et une assurance qui ne lui interdiront pas l'erreur, mais lui permettront de s'aventurer en toute sécurité et de parvenir à accomplir

une tâche à laquelle il n'est pas habitué.

« Il est judicieux de produire une rétroaction qui renseigne l'élève sur le sens de ses erreurs, une information qui ne le laisse pas dans l'impasse, mais l'encourage à poursuivre ses efforts. » (C.Marsollier, 2004 :168).

Les enseignants devraient se situer par rapport à l'erreur et amener les élèves à en faire de même, sachant que le fait de se tromper est une attitude qui n'a pas à être associée à un jugement de valeur et que c'est souvent un facteur d'apprentissage.

Les pratiques relatives à l'erreur sont parfois en proie à des ambiguïtés, comme celle de savoir si le jugement concerne l'action ou l'acteur, le résultat ou le processus dont il témoigne. Le risque qui en découle c'est de basculer dans l'évaluation sans avoir exploré l'apprentissage. Dans ce cas, on devrait encourager l'élève tout en restant vrai avec lui, c'est-à-dire en faisant une appréciation objective et critériée de ses productions. Si on rapporte celles-ci au répertoire des imperfections, on se retrouve dans une impasse ou dans une posture bloquée ; il vaut mieux que les productions analysées soient dirigées vers l'estimation des potentialités et des progrès possibles dans une zone de « saut » (ou zone proximale selon le concept de Vygotsky). Le traitement stratégique des erreurs regarde davantage en avant qu'en arrière, examinant les qualités en devenir des productions d'élèves, celles qui peuvent être développées à partir de l'état présent.

IV. Chapitre quatrième : Traiter l'erreur en classe de langue

IV.1. Interactions et stratégies de communication

Dans la classe, les interactions orales sont au centre même de l'acte d'enseignement. Les travaux des psychologues et des psycholinguistes confirment que la verbalisation et les échanges langagiers participent à la dynamique des apprentissages. Les années 90 voient émerger dans l'ensemble de la francophonie quantité de recherches prenant pour objet l'oral et les échanges en classe sous toutes les formes, impliquant le maître et les élèves : les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquels les savoirs se construisent, l'oral pour apprendre, « transversal », celui qui permet d'échanger, celui qui comporte une partie des situations d'étayage mais ne se limite pas à elles.

Selon Krashen, l'apprentissage d'une langue étrangère serait facilité si on le plaçait dans un contexte interactionnel. La variété de discours et un réseau complexe d'interactions transforment la classe de langue en « *un microcosme où la langue étrangère s'apprend et s'utilise d'abord comme instrument de socialisation et d'acculturation. C'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique,*

personnel et social et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. » (C.Kramersch, 1991 : 8).

Lieu d'apprentissage et d'acquisition à la fois, la classe de langue suppose presque toujours la mise en place par l'enseignant de situations significatives de communication sociale effective, aussi authentiques et naturelles que possible, visant à faciliter la création d'une compétence langagière complexe, la compétence de communication, telle que C.Springer la décrit ; toutefois, il reste une question importante : à quelles conditions peut-on considérer les interactions en salle de classe comme de la communication « authentique » ?

Dans la classe de langue il y a deux sortes de discours qui s'y entremêlent : d'une part, le discours « étranger » qui forme le contenu de l'apprentissage et que les élèves s'efforcent d'acquérir et, d'autre part, le discours qui sert à ménager cet apprentissage, c'est-à-dire le dialogue entre maître et élèves, didactique à certains moments, naturel à d'autres. On peut affirmer que le traitement des erreurs constitue en quelque sorte l'interface entre les deux discours, dans la mesure où corrections, autocorrections, reformulations et d'autres stratégies compensatoires interviennent dans la régulation des interactions. Cela engendre aussi des phénomènes interactionnels complexes et parfois problématiques, comme le montre C.Springer :

« Dans la classe de langue, l'enseignant est confronté au dilemme de la double contrainte : jouer pleinement le rôle du locuteur natif et tenir son rôle institutionnel d'enseignant. On comprend que l'élève va se trouver lui aussi dans cette situation embarrassante, qui peut aller jusqu'au malentendu : l'élève veut jouer pleinement son rôle d'interlocuteur alors que le professeur lui rappelle par ses corrections qu'il n'est qu'un apprenant. » (C.Springer, 1999 :46).

C.Kramersch remarque aussi le fait que la classe de langue est parfois sujette à un manque de cohérence discursive du fait de l'ambiguïté d'intentions, de tâches ou de rôles qu'elles suppose : accent mis sur la forme/ attention prêtée au message, tâches didactiques/ tâches communicatives, rôle de l'enseignant/ apprenant et celui d'interlocuteur naturel.

Un enseignant qui pose une question apparemment à intention communicative, suivie d'une requête d'information lexicale, transmet un message ambivalent et contradictoire : on s'attend à des échanges visant à simuler une situation de communication en L2 comme langue privilégiée et on constate qu'il existe au niveau implicite un deuxième « contrat », prioritaire, qui exige des phrases correctes et qui interdit d'utiliser la langue maternelle. Suivant la même ambiguïté d'intentions, de véritables « cassures » dans les échanges se produisent : ou bien le « code-switching » n'est pas repris et intégré par le professeur interlocuteur, ou bien l'enseignant met l'accent sur la forme sans tenir compte du sens de l'échange, contrairement à ce qui se passerait en situation naturelle.

En ce qui concerne l'ambiguïté de tâches, une attention trop exclusive à la forme peut nuire non seulement à la quantité, mais à la qualité des structures enseignées ; les décisions prises par le maître au niveau interactif peuvent créer la confusion et même engendrer des erreurs.

Enfin, une ambiguïté de rôles menacerait la classe de langue, car les interactions

auraient pour résultat, au point de vue psychologique, un certain rapport de forces entre le maître et les élèves. Selon C.Kramersch, on pourrait parler d'une tendance (que nous qualifierions, à la limite, de « sous- consciente ») de « *rappel constant par le maître de sa supériorité linguistique par la quantité de langue étrangère parlée et par le pouvoir qu'il se donne de décider quelle contribution est acceptable ou non* », ainsi que d'un « *besoin de créer de l'incertitude et même des erreurs potentielles pour justifier son existence.* » (C.Kramersch, 1991 :59).

La distinction faite par C.Springer entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage est révélatrice pour la gestion globale des interactions en classe de langue : les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée et à court terme, tandis que les stratégies d'apprentissage sont orientées vers l'acquisition de procédures génériques fiables, menant à l'automatisation de la résolution de problèmes. Pourtant, dans la mesure où les premières ont pour résultat soit un élargissement de l'interlangue de l'apprenant, soit une automatisation ou un réglage, elles peuvent devenir des stratégies d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter l'interaction « naturelle » pour que l'apprenant puisse s'entraîner à prendre la parole en continu, vérifier ou modifier ses hypothèses, mettre en œuvre des stratégies de communication comme par exemple : des stratégies d'évitement (ne permettent pas l'élargissement de l'interlangue car l'apprenant réduit les buts communicationnels et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis) ; des stratégies de substitution (l'apprenant abandonne momentanément les buts communicatifs pour solliciter le professeur ou pour avoir recours à sa langue maternelle ou à des paraphrases afin de résoudre un problème) ; des stratégies d'élargissement (propices à l'apprentissage : l'apprenant prend des risques, accepte de se tromper afin de se faire comprendre).

C.Kramersch signale l'existence de situations où l'apprenant cherche de résoudre ses problèmes lui-même plutôt que de demander de l'aide à son interlocuteur. Il utilise dans ce cas des stratégies de production qui ne sont pas coopératives, soit de nature explicite (ralentissement du débit, des pauses d'hésitation, rallongement des syllabes, des autocorrections qui se manifestent par des faux départs et par des pauses lexicales), soit de nature implicite (des stratégies plus difficiles à détecter, reposant sur des principes interactionnels, comme par exemple : sauver la face, aider un locuteur en détresse). En situation naturelle, le principe du respect de la face d'autrui a priorité sur le principe de coopération linguistique : traiter son interlocuteur comme inférieur en lui offrant de l'aide présente un risque qu'on essaie d'éviter. Le maître dans une salle de classe est exempt de cette règle, si tant est que ses corrections ne font pas perdre la face aux élèves –mais les camarades de classe n'en sont certainement pas exempts.

Toutes ces opérations mises en œuvre dans la communication et l'apprentissage de type cognitif et métacognitif permettant à l'apprenant de planifier, d'exécuter, de contrôler et de remédier à ses messages définissent la compétence stratégique. Une pédagogie interactionnelle du discours s'efforcera d'intégrer le développement de la compétence stratégique dans l'apprentissage en classe de langue. Il s'agira non de changer les styles individuels des apprenants dans leur usage de stratégies de communication, mais de leur faire prendre conscience de l'existence et de l'importance de ces stratégies, qu'ils utilisent

pour la plupart déjà dans leur langue maternelle.

Une vue interactionniste de la classe de langue prête également attention aux rapports interpersonnels au sein du groupe, qui sont souvent déclencheurs d'apprentissage ; chacun a une responsabilité vis-à-vis de son comportement au sein du groupe et vis-à-vis du groupe même, dont il doit assurer la cohésion et le bon fonctionnement, car c'est de là que dépendra sa capacité à accomplir ses tâches individuelles. Il peut soutenir le groupe de diverses manières : donner des signes d'approbation, de désapprobation, de compréhension ; évaluer, juger, citer ce que les autres ont dit ; confirmer ce qu'il a entendu, compris ; aider en cas d'impasse communicative (lexicale ou grammaticale) ; encourager le locuteur verbalement, non verbalement ; veiller au bon ordre et à la juste répartition des tours de parole. Là encore la perspective interactionniste considère ces fonctions comme négociables ; une des responsabilités du maître est d'entraîner les apprenants à une telle négociation.

Pour que l'interaction « naturelle » puisse se dérouler, il faut prendre en compte le rôle du feed-back que l'enseignant devrait fournir sur l'acceptation du message de l'apprenant, comme le ferait un locuteur natif en situation exolingue. Ce type de rétroaction évitera les situations où l'apprenant se sent remis à sa place à cause de ses erreurs, perçues comme quelque chose à éviter à tout prix. Par contre, cela permettra à l'apprenant, en tant que personne ayant de choses à dire, de prendre le risque d'exprimer des messages en dehors de ce qu'il maîtrise bien, sans être détourné de son but communicationnel et sans se concentrer sur la correction de la langue.

IV.2. Corriger ou ne pas corriger ?

Dans le traitement didactique des erreurs, un triple évitement peut se produire tel que décrit par J.P.Astolfi (2003) : par renvoi en amont - en mettant en question les niveaux scolaires précédents et les « prérequis » nécessaires à l'apprentissage ; par renvoi en aval – en situant le moment présent comme une simple approche notionnelle et en renvoyant à plus tard le cœur du travail conceptuel ; latéralement – en misant sur le travail à la maison, sur l'accompagnement ou le soutien. Si l'enseignant arrive à considérer l'erreur comme une chance d'apprentissage, sa démarche devra intégrer une reprise active des erreurs, s'y attaquer en même temps qu'à l'apprentissage.

D'abord, la hiérarchisation des erreurs permettrait à l'enseignant de choisir quelle difficulté aborder pour franchir un obstacle, une difficulté ou un blocage ; ainsi, il peut y avoir des erreurs de détail, des erreurs débouchant sur des problèmes que l'on juge trop complexes, ou bien celles qui renvoient à une notion ou un concept important : elles vont être traitées différemment, en fonction du contexte pédagogique donné, soit en les rectifiant rapidement, soit en les intégrant à une problématique plus générale, soit en ajournant leur correction.

Même si laisser l'élève se tromper et évoluer dans son erreur peut paraître paradoxal, l'enjeu ici n'est pas l'écart par rapport au savoir académique, mais l'erreur du sujet par

rapport à lui-même, au niveau fondamental du savoir être et du savoir apprendre. C'est là que l'on peut entreprendre le traitement en profondeur de l'erreur en effectuant des « diagnostics » objectifs en situation, en évitant d'appliquer mécaniquement des règles ou des exigences quant à la production d'erreurs.

« *Loin du laisser-faire dont sont souvent accusés ceux qui se penchent sur les cheminements réels des élèves, nous cherchons ainsi à promouvoir un constructivisme actif, exigeant et même un peu volontariste.* » (J.P.Astolfi, 2003 :102).

Nous devrions prendre en compte aussi le fait que la compétence linguistique n'est pas analogue chez un locuteur natif et chez un apprenant de langue étrangère ; la différence majeure est que l'un dispose d'une intuition de la langue qui fait défaut à l'autre. Le natif produira éventuellement des énoncés « hors normes » mais beaucoup plus rarement « hors système » ; tel n'est pas le cas de l'apprenant de langue étrangère pour lequel il faut d'emblée compter sur une gamme ou une amplitude d'erreurs bien plus large.

M.Marquillo-Larruy parle de l'existence de quatre niveaux dans la portée de l'écart que constitue l'erreur : l'adéquation au contexte communicatif (pragmatique), par exemple « D'où venez-vous ? *Depuis septembre » ; le système de la langue (agrammaticalité) : « *Je le te prends tout » ; la compréhension du message (sens / signification) « Les policiers viennent ; *ils se sont mis en prison » ; la norme ou le bon usage : (correct/incorrect) : « aller *au* docteur » (formule acceptée par les normes de fonctionnement mais non acceptée par les normes prescriptives). En situation de communication naturelle, les erreurs les plus graves sont celles qui touchent au sens, donc à la compréhension du message. Quant à la communication didactique, la « portée » de l'erreur ne devrait pas constituer un paramètre d'analyse du moins en phase d'apprentissage.

Néanmoins, l'une des distinctions importantes entre le discours didactique et le discours naturel est liée précisément à l'adéquation de la langue à certaines normes que le bon usage recommande, appelées « normes prescriptives » ; les interactions naturelles acceptent les « écarts » venant de la part des enfants, des adolescents ou des locuteurs étrangers, tant que cela permet la compréhension du message, soit-il « incorrect » par rapport à la norme prescriptive ou au moins accepté par les normes « de fonctionnement ». Au contraire, le respect de la norme prescriptive devient impératif en situation scolaire, où il ne suffit plus de communiquer juste pour se faire comprendre.

Comme le montre M.-A.Médioni, « *le problème c'est que l'on passe très vite de cette nécessité de confrontation à la norme à la correction des erreurs. Il n'y a pas de place pour le doute ou l'incertitude, négligés ou niés par une sorte de pression à répondre.* » (M.-A.Médioni, 1999 :181).

Les actions que la correction suppose à l'école sont assez typiques : à l'oral, l'enseignant corrige la forme de l'énoncé ou bien invite l'élève à s'autocorriger ou un autre élève à reformuler ; il corrige souvent automatiquement les erreurs de l'apprenant et prend toute hésitation pour une requête d'assistance ; il demande parfois à l'élève de répéter la forme correcte, plusieurs fois ou élément par élément, si nécessaire, jusqu'à l'obtention d'un résultat qu'il trouve satisfaisant. Ces pratiques, ressortissant d'une conception spécifique qui fait de l'erreur une « faute » à bannir et de l'élève un « fautif »,

fatigue et humilie, sans parler de l'hilarité qu'elle provoque souvent dans la classe. En même temps, de telles actions empêchent le processus de production de se construire et la communication est gravement perturbée. La correction routinière par l'enseignant risque en effet d'entraîner la dépendance de l'apprenant de la correction par autrui.

C'est pourquoi les enseignants devraient éviter la correction immédiate ainsi que les interruptions trop fréquentes, afin d'accorder la priorité au sens. Si toutefois une intervention de leur part s'impose, ce sera pour répondre à une demande d'aide de la part de l'élève (sauf les questions du type « comment dit-on ... »), pour éviter les blocages et fluidiser la communication ou pour veiller à ce que le sens du message ne soit pas dévié. Pour varier son style de correction, l'enseignant passera de la correction didactique aux « réparations » typiques du discours naturel et traitera les erreurs de forme comme des troubles de communication plutôt que des « fautes » de l'élève. Il utilisera donc de préférence la répétition correcte de l'énoncé (écho) ou le modelage prospectif de ce que la réponse de l'élève pourrait être. De plus, la correction d'une erreur par l'enseignant comme vérification de la compréhension (« vous voulez dire... » + paraphrase) ou comme auto-réparation d'un problème de perception (« pardon, je n'ai pas entendu... » + répétition de l'énoncé de manière correcte), diminuerait le risque d'atteinte à l'amour propre de l'apprenant et imiterait les conditions d'acquisition rencontrées en milieu naturel. Une telle réflexion de la part de l'enseignant peut faciliter le « changement de masque » entre le rôle du maître et celui d'interlocuteur naturel.

Jean Petit (1987 :214-218) fait quelques suggestions importantes quant à la correction de la production orale : ne pratiquer dans un premier temps qu'une « *correction purement communicative* » ; ne corriger un énoncé qu'au terme de son émission ; préférer les corrections apportées par l'apprenant lui-même à celles de l'enseignant ; pratiquer la « *correction par expansion* » ou en écho (reprenre les énoncés de façon approbative en confirmant la compréhension du message, tout en apportant en même temps, de façon discrète, les retouches nécessaires).

D.Descomps préconise deux moyens de dédramatisation et de mise de l'erreur au service des apprentissages : le premier est celui de susciter la production d' « erreurs programmées », dont le traitement s'avérera productif dans la construction des savoirs et des compétences d'apprenant (des savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre). Le deuxième, c'est ce qu'on appelle « *la pédagogie du détour* », une manière de « *perdre du temps pour en gagner* » : travailler non pas directement sur l'erreur en cause, mais sur l'étape antérieure du processus qui y a conduit, en remontant les itinéraires de signification.

Il serait nécessaire d'adopter une attitude bienveillante à l'égard de l'erreur, mais aussi une attitude attentive et active. La réaction « idéale » aux erreurs devrait éviter deux risques extrêmes, d'une part, l'absence systématique de correction (sous prétexte de privilégier l'intention de communication) qui aboutirait inmanquablement à la stabilisation des écarts (soit à des fossilisations), et, d'autre part, une correction systématique (sous prétexte de privilégier l'adéquation aux aspects formels du code) qui aboutirait à l'inhibition du locuteur ; cela sans oublier que ce dosage idéal est susceptible de variations selon les apprenants.

De manière générale, un travail proposé aux apprenants n'est pas suffisamment motivant s'il porte seulement sur la forme, puisque le moteur de l'apprentissage est l'activité faisant apparaître le besoin de la langue pour la production d'un « objet » à valeur sociale ; c'est pourquoi il est souhaitable d'intégrer l'activité de traitement d'erreurs dans des activités ayant des enjeux assez forts (exercices genre « chute d'informations » où un élève rapporte ce qui a été dit par un collègue pour résoudre une tâche ; atelier d'écriture de poèmes ou de chansons ; jeux de rôles).

L'enseignant pourra expliciter aux apprenants le format des activités, les rôles de chaque « acteur » et les objectifs discursifs, y compris ceux relatifs au traitement des erreurs ; C.Kramersch suggère de préciser au début, par exemple : « *nous menons maintenant une conversation naturelle ; pas de main levée ; si vous avez quelque chose à dire, prenez simplement la parole ; vous êtes libres de dire ce que vous voulez, toute contribution est acceptable ; je ne suis pas là pour corriger vos fautes mais pour vous comprendre.* » Pour un travail de groupe : « *vous allez mener une conversation naturelle. Aidez-vous les uns les autres quand vous ne connaissez pas un mot, ou trouvez une autre manière de dire ce que vous voulez dire. Ne me demandez pas, je ne fais qu'écouter.* » (C.Kramersch, 1991 :96). Négocier les modalités de correction avec les apprenants permet de privilégier à certains moments les interactions et la communication, à d'autres moments l'adéquation formelle. Il est également possible d'établir des gestes de connivence avec les élèves : signaler par exemple les erreurs par un geste (la main derrière l'oreille) ou par la répétition sur une intonation montante, pour que l'apprenant puisse se corriger lui-même.

A l'écrit, l'enseignant (souffrant généralement du « *syndrome de l'encre rouge* » d'après le mot de J.P.Astolfi (2003 :10)), sanctionne en soulignant ou en écrivant la version correcte en marge de la copie ; soit qu'elle représente une sorte d'obligation morale, soit qu'elle renvoie à l'inefficacité de l'enseignement donné, cette corvée type du métier d'enseignant s'avère non seulement ennuyeuse pour tout le monde, mais surtout vide de sens et dépourvue de communication établie entre l'enseignant et l'élève. Parfois, une correction magistrale est faite au tableau avant que les copies soient rendues aux élèves, pour qu'ils corrigent eux-mêmes lorsqu'ils auront leurs copies en main : cette variante est un modèle inaccessible aux élèves et le résultat est une correction mécanique, sans finalité. L'enseignant peut également demander une nouvelle rédaction du devoir ou la « copie des erreurs » (copier un mot mal orthographié). Cela est une autre pratique démotivante : dans un nouveau contexte on retrouvera la même erreur, alors qu'un exercice différent engendra de nouvelles difficultés. Enfin, copier dix ou cent fois le même mot hors contexte est fastidieux et aberrant.

En analysant la correction des copies, D.Descomps préconise une entrée par l'erreur qui sera privilégiée avant, pendant et après la correction ; les prémisses de la démarche seront représentées par l'idée que l'erreur ne constitue pas un produit fini, mais un processus à questionner ; ensuite, l'enseignant s'interdira de porter sur la copie ce que l'élève lui-même devra y écrire. Il pourra mettre en place un système de codes connus par tous et marquer des signes à l'emplacement des erreurs (par exemple : λ au milieu d'un mot ou entre deux mots : il manque quelque chose ; / sur une lettre : faux ou faute d'orthographe ; = : terminaison incorrecte ; mot barré : entièrement faux). Parfois, il y a

tellement d'erreurs sur une copie que l'enseignant en est découragé. Dans ce cas, il est préférable de corriger principalement les erreurs en fonction des objectifs de l'exercice ; mais l'enseignant doit savoir (afin de pouvoir en informer l'élève) quelles sont les erreurs pour lesquelles il souhaite adopter un degré d'acceptation « zéro » (variable selon la spécificité et les objectifs du cursus).

Mais le véritable travail est celui de l'enseignant avec ses élèves, d'analyse et d'exploration de ce qui s'est passé pour qu'ils construisent les réponses respectifs. Il se fera sous forme de travaux dirigés et sera basé sur l'analyse des conceptions, des ignorances, des confusions, pour savoir où sont les éléments fragiles ou mal acquis. Cette recherche permettra à l'apprenant de s'auto-analyser et de prendre l'habitude de se poser des questions et de vérifier ses hypothèses. C'est aussi une façon d'explorer son propre fonctionnement cognitif, qui ne tardera pas de mener à l'autocorrection et à l'autorégulation de l'élève, pourvu qu'un entraînement constant à ce type d'exercice soit effectué dès le début de l'apprentissage :

« Il est important d'habituer les élèves à des remises en cause afin qu'ils apprennent à accepter leurs erreurs, à éprouver le besoin d'évoluer, et à croire peu à peu au caractère fécond du questionnement et du doute. » (Vecchi&Carmona-Magnaldi, 1996 :117).

IV.3. De la correction à l'autocorrection

« Le fond du problème en éducation, c'est l'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire qu'il ait accès à ce qui se passe pendant qu'il est en train de produire quelque chose pour pouvoir avoir une attitude de vérification et de contrôle pendant qu'il travaille et ne pas être accusé d'inattention. » (M.-A.Médioni, 1999 :186).

Passer de la correction à l'autocorrection suppose en premier lieu une prise de conscience de l'enseignant sur le fait que tout ne peut pas être acquis tout de suite et qu'il faut donner aux apprenants le temps de faire des recherches et des tâtonnements individuels.

Du côté des élèves, apprendre (y compris des langues) est un travail d'interrogation, de recherche de nouvelles manières de dire ou de faire ; ce n'est pas de la répétition, ni de la copie, ni de l'imitation. Les recherches sur les interlangues (C.Springer, 1999) montrent qu'il est possible de relever des stratégies d'autocorrection à tous les stades d'opérationnalité de la compétence langagière : tant au niveau basique, où l'intention communicative reste expositive et l'implication dialogique est assez difficile, qu'au niveau seuil, où l'opérationnalité devient plus fonctionnelle et l'intention communicative explicative, et enfin au niveau seuil plus, caractérisée par une implication dialogique efficace et une intention communicative argumentative.

Les stratégies d'autocorrection sont des stratégies cognitives indispensables à la communication ; même si dans les stades basiques l'apprenant ne maîtrise pas les fonctions ou les règles grammaticales, il est pourtant capable de soumettre sa

performance à un contrôle, car, pour progresser, il fait un travail de comparaison de sa production à la perception subjective qu'il a de la langue cible (ou d'une variété de celle-ci). La distance par rapport à la langue cible est donc relative : un apprenant peut se satisfaire d'un état de langue « basique » et le développement reste bloqué : on parle dans ce cas de « fossilisations ».

Prenant en compte ces données sur les interlangues, les enseignants pourraient accepter de ne pas tout corriger tout de suite et de ne pas donner la réponse aux élèves pour viser un objectif plus important, celui de faire construire des moyens d'autocorrection. En effet,

« Il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'auto-réparation et favoriserait l'apparition des processus autonomes de contrôle, qui sont caractéristiques de la compétence de communication en langue maternelle et qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la langue étrangère. » (C.Kramersch, 1991 :70).

Ce qui pourrait vraiment faire progresser l'apprenant, ce serait de l'amener à chercher lui-même la réponse, à comparer et à vérifier, en utilisant les ressources mises à sa disposition (grammaires, manuels, dictionnaires). Cela correspond à la mise en œuvre d'une véritable « pédagogie de la découverte » où l'apprenant fait un travail d'observation, réflexion, explicitation et interaction dans le groupe.

Un des moyens possibles pour former la capacité d'autocorrection serait l'utilisation d'une fiche d'évaluation où l'on répertorierait les erreurs au lieu de les souligner dans le devoir de l'élève. Celui-ci devra retrouver les erreurs et expliciter ses difficultés, faisant ainsi des révisions et un entraînement personnalisé. M.-A.Médioni (1999 :185) préconise la réalisation d'enregistrements audio de ce qui a été dit pour demander ensuite aux élèves de proposer des améliorations après discussion en mini-groupes. Les tâches ouvertes, acceptant plusieurs solutions possibles, permettent la construction d'hypothèses et de « micro-systèmes transitoires » sans que la correction y intervienne. Les discussions avec le groupe, celles où l'on reprend certains éléments du travail pour enrichir la connaissance d'un sujet ou celles qui mettent en évidence des contradictions et des solutions très différentes, pour susciter la recherche d'explications possibles des choix effectués – tout cela constitue des démarches remplaçant avec succès la correction telle quelle.

La réflexion métalangagière, l'une des composantes de la compétence stratégique, est aussi un moyen non négligeable de faire acquérir des capacités d'autocontrôle.

Si la langue cible est utilisée dans la classe comme moyen de communication, une observation des processus discursifs mis en jeu sensibiliserait les élèves à mieux comprendre les problèmes de communication (les tours de parole, les erreurs) et à réguler leur comportement dans le groupe.

Ainsi, C.Kramersch (1991) préconise des observations ayant comme point de départ l'hypothèse que s'entretenir en langue étrangère pose toujours des problèmes de communication que les interlocuteurs doivent résoudre : par exemple, celui qui parle n'a pas assez de vocabulaire, ou bien n'est pas sûr de sa grammaire, ceux qui écoutent ne le comprennent pas ou le comprennent mal ; chaque interlocuteur résout ses problèmes

d'une manière qui lui est propre. L'observation faite par les élèves portera sur la manière dont les problèmes de communication sont résolus ; voilà une partie de la grille proposée par C.Kramersch, celle qui concerne les « *réparations et corrections* » :

a) Les problèmes de communication sont résolus par celui qui parle :

- En employant des mots de la langue maternelle, d'une autre langue étrangère ;
- En francisant, par exemple, des mots anglais ;
- En essayant de trouver d'autres manières d'exprimer la même chose (périphrases, mots synonymes) ;

b) Ils sont résolus par celui qui écoute :

- En complétant les phrases incomplètes ;
- En demandant des explications ;
- En offrant des précisions (« tu veux dire ... »)

c) Ils ne sont pas résolus :

- Un long silence s'établit ;
- On continue tout simplement à parler.

d) Quelles erreurs sont corrigées ?

- Erreurs de grammaire/ vocabulaire/ prononciation ; lesquelles ?
- Qui les corrige et de quelle manière ?

Un tel exemple de grille ayant comme langue de communication la langue cible peut être utilisée au service des apprenants de langue seconde, de niveau « seuil plus » selon les stades préconisés par C.Springer. Si les compétences linguistiques des élèves ne sont pas suffisantes, on pourrait toutefois mener avec eux une telle observation en langue maternelle.

V. Rapport de stage : Pratiques de l'erreur en classe de français langue étrangère

« Interpréter les erreurs sera toujours une pratique risquée du métier d'enseignant (car jamais totalement définitive et jamais totalement certaine) mais elle est pourtant indispensable car seule une réaction réfléchie prenant en compte les spécificités des productions de chaque élève nous semble à même de permettre un étayage pertinent qui accompagnera l'élève sur le chemin de son apprentissage. » (M.Marquillo-Larruy, 2003 :119).

V.1. Hypothèses de travail

Comme nous l'avons déjà souligné, la classe de langue est un lieu privilégié d'observation et d'expérience en ce qui concerne le réseau d'interactions qui y apparaissent. Décrire des situations d'interaction verbale en classe suppose un choix méthodologique entre deux options : ou bien privilégier la variété des situations et analyser les variations concomitantes des réalisations orales, ou bien choisir seulement un type de situation et chercher à voir s'il peut s'en dégager un modèle de fonctionnement.

Nous avons choisi de développer ici la première perspective pour deux raisons : premièrement, la diversité des aspects didactiques observables en classe, qui ont un rapport avec le traitement de l'erreur à l'oral (la rétroaction, la construction de situations-problème à partir des conceptions erronées des apprenants, les modalités d'intervention sur l'erreur, la production du sens, les stratégies communicationnelles) ; deuxièmement, la variété de facteurs objectifs ou subjectifs (organisationnels, didactiques, relationnels, affectifs) qui influencent les pratiques relatives à l'erreur.

Notre hypothèse initiale est ici que, si l'erreur constitue un processus et non un produit, on devrait voir si et comment il est possible d'en faire à l'école un instrument de formation et non un objet à corriger à tout prix.

L'observation est effectuée sur deux terrains différents : d'une part, plusieurs classes d'initiation du cycle élémentaire et moyen à l'École élémentaire « Jean Moulin » de Vénissieux, d'autre part un groupe d'étudiants étrangers de niveau B1 apprenant le français au Centre international d'études françaises de l'Université Lumière Lyon 2.

L'une des pistes d'analyse consiste à tenter de repérer, suivant une démarche comparative, analytique et synthétique à la fois, des pratiques relatives à l'erreur et cela par référence à deux plans différents : organisationnel et relationnel. L'outil principal de notre analyse sera ici la grille d'observation des activités (annexe 1).

L'organisationnel est lié aux modalités visant à ordonner et structurer les situations d'enseignement-apprentissage, donc aux choix didactiques de l'enseignant et aux démarches pratiques mises en œuvre en vue d'objectifs à atteindre. Les informations sur l'organisationnel (le type d'apprenants, le niveau d'apprentissage, les objectifs institutionnels, le type de tâches, supports, consignes ou techniques, le climat dans la classe) nous aident à faire un premier découpage dans la pratique observée, dont la complexité sera ainsi mieux déchiffrée. Il s'agit en même temps d'établir un lien entre la pratique d'enseignement en cause et le traitement des erreurs au sein de cette pratique, pour essayer de réfléchir à la question : dans quelle mesure les pratiques liées à l'erreur (conceptions et attitudes des enseignants et des apprenants) sont-elles déterminées ou au moins influencées par les conditions organisationnelles de l'enseignement ?

Le plan relationnel se rattache aux modalités et aux stratégies de communication mises en œuvre par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage. Les éléments que notre observation a privilégiés ont été les interactions (verbales et non verbales) et les rétroactions, notamment : les techniques de questionnement utilisées, la formulation des consignes, les tours de parole et la répartition du temps de parole, la voix et la gestuelle de l'enseignant. En outre, nous avons observé le type de relations qui s'établissent entre les acteurs de la classe (de collaboration, négociation, distance), l'attitude de l'enseignant envers les apprenants, le type de feed-back qu'il leur fournit, le degré d'intérêt des élèves. Notre but est de déterminer quel est l'impact de la sphère relationnelle sur la pratique relative à l'erreur : quelles sont les conceptions et les attitudes face à l'erreur observables dans la classe ? L'erreur est-elle valorisée, considérée comme un support de la formation ou, au contraire, associée à des jugements de valeur et bannie ? Y a-t-il des variables chez le même enseignant quant au traitement des erreurs ou s'agit-il plutôt d'un style pédagogique pas toujours facile à moduler ? Comment concilier une attitude

encourageante du professeur avec la correction systématique qu'il fait des erreurs ?

L'autre piste de recherche vise à repérer des modalités spécifiques d'intervention sur l'erreur telles qu'elles apparaissent dans les séquences enregistrées ; notre démarche ici sera plus analytique, en vue de tenter d'explicitier en termes d'analyse conversationnelle le « contrat » de communication dans la classe ; nous prendrons en compte les reformulations (avec leurs différentes formes - rephrasage, répétition littérale, écho, paraphrase, expansion etc.- et avec leurs marqueurs), les stratégies d'apprentissage (d'évitement, de substitution, d'élargissement de l'interlangue), les stratégies de production, la métacommunication.

V.2. Présentation du contexte d'enseignement

L'environnement scolaire (le type d'établissement avec ses objectifs et ses conditions matérielles, le type de classe) a une grande influence sur l'organisation de l'enseignement ainsi que sur les choix pédagogiques de l'enseignant. Les deux terrains d'observation que nous avons choisis sont très différents quant au type d'établissement, aux objectifs institutionnels et au public scolaire, d'où une différenciation nette de démarches didactiques et de pratiques mises en place dans les deux endroits.

L'école élémentaire « Jean Moulin » de Vénissieux fait partie du groupe scolaire du même nom, intégré dans le Réseau d'éducation prioritaire « Jules Michelet » (le REP) qui fonctionne à base d'un contrat de réussite et qui se définit comme objectifs prioritaires à atteindre jusque fin 2006 : l'amélioration des apprentissages, une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves, l'amélioration de la communication avec les familles. L'école compte un fort pourcentage d'élèves d'origines étrangères, l'origine la plus représentée étant le Maghreb et particulièrement l'Algérie. Une année en classe d'initiation (CLIN) est nécessaire aux élèves primo-arrivants ; un nombre important de l'effectif de l'école est passé par la CLIN, sans compter les enfants nés en France, pour qui le français est bien la langue du pays de naissance mais pas réellement leur langue maternelle. Les stratégies d'aide des enfants nouvellement arrivés en France concernent : l'intégration le plus rapidement possible en EPS, arts visuels et musique dans leur classe, l'harmonisation des emplois du temps d'un même niveau, pour une prise en charge de niveau plus homogène en CLIN ; la concertation régulière entre l'enseignant(e) de la classe et l'enseignante de CLIN pour une intégration réussie dans la classe ; le travail sur les documents communs au cycle pour que les élèves de CLIN se les approprient ; la prise en charge régulière et fréquente autant que possible en CRI des élèves en CLIN. (Groupe scolaire « Jean Moulin », Projet d'école 2004-2008).

· Fonctionnement d'une CLIN

La CLIN est une classe d'initiation accueillant des enfants peu ou non francophones, de sept à douze ans, dont la connaissance de la langue française est insuffisante pour leur permettre de suivre un cycle d'études normales. L'objectif officiel est d'amener les élèves à intégrer au plus vite le cursus scolaire. Le maître CLIN offre une aide ponctuelle aux

élèves à la limite de l'âge collège ; il peut intervenir à l'arrivée de l'enfant pour l'aider à acquérir rapidement un « langage de survie ». La prise en charge en CLIN dure en général une année (à partir de l'arrivée de l'enfant). En fait, tout élève nouvellement arrivé en France est inscrit doublement : inscription pédagogique en CLIN et inscription administrative dans la classe correspondant à son âge et à son niveau scolaire, globalement évalué.

L'accueil en CLIN présente quelques avantages : petit effectif sécurisant pour l'enfant, gestion facilitée de l'incompréhension de la langue, emploi du temps fixé, enseignement de toutes les disciplines. Néanmoins il y a quelques inconvénients : ce stage peut empêcher l'intégration, l'enfant étant pris en charge dans une structure spéciale avec des règles de fonctionnement forcément différentes de celles d'une classe « normale ». En même temps, à cause des arrivées irrégulières, la gestion de la classe et de l'emploi du temps est difficile.

L'enseignement dispensé en CLIN est davantage intensif qu'extensif ; le simple fait d'être exposé six heures par jour à une langue étrangère, que ce soit en CLIN ou en classe de référence, plonge les élèves dans une situation largement intensive. En outre, l'apprentissage en milieu endolingue donne une idée de l'étendue des situations de communication auxquelles sont confrontés les élèves ; une partie de l'apprentissage se fait par acquisition car ils sont en situation d'immersion : si les conditions familiales le permettent, les enfants regardent et écoutent la télévision en français, ont des amis français.

En CLIN, les activités déroulées à partir de situations de jeux, de chants ou de poésies ne sont pas suffisantes, car cela fonctionne surtout dans le cas d'un enseignement exolingue, qui n'a pas pour objectif de préparer les élèves à vivre des situations d'apprentissage à l'école française. La grille des objectifs en CLIN commence donc par la compréhension du cadre scolaire français : comprendre le rôle des adultes de l'école, les valeurs républicaines françaises (obligation, mixité, laïcité de l'école), se repérer dans le temps scolaire et dans le matériel spécifique, connaître et reconnaître les disciplines enseignées à l'école, comprendre des messages verbaux et/ ou non verbaux (les prénoms des élèves de la classe, son propre prénom prononcé « à la française », une consigne comportementale, une interdiction, une évaluation, une question, des consignes de travail, des registres de langue...). Il y a un lexique indispensable que la maîtresse CLIN cherche à développer : les lieux de l'école, le matériel scolaire, les couleurs, les nombres, les parties du corps.

Un deuxième objectif important est celui de préparer l'enfant à se faire comprendre verbalement : accepter de prendre la parole en classe, se présenter, exprimer une sensation physique, demander des renseignements, exprimer ses goûts, exprimer l'accord ou le désaccord, entrer en contact avec d'autres enfants, demander une permission, s'excuser, désigner et demander. Pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture, la CLIN assure la lecture globale (les prénoms des enfants, les jours de la semaine, les matières enseignées, les mots outils) ainsi que des légendes, des cartes, des questions, le menu de la cantine, une liste de devoirs, un résumé de leçon. Quant à l'écriture, les objectifs de la classe d'initiation se rattachent au passage de l'écriture scripte à l'écriture cursive, ainsi qu'au respect de la correspondance phonie - graphie

dans un texte court, recopié ou dicté. Les enfants devraient être capables de recopier un texte rapidement et sans erreur et d'écrire des mots sans modèle.

Les groupes que nous avons observés pendant 20 heures de classes sont : CP (Aïchatou, Asma, Ridha-Amin, Khadidiatou, Anrif, Raksmi, Malak) ; CE1 (Faiza, Abderraouf, Ridha) ; CM1-2 (Fatma, Ali, Walid, Anissa, Hassen, Mariama). Six d'entre eux sont des primo-arrivants. La durée des classes peut varier de 30 à 45 minutes et les activités sont indépendantes de celles de la classe de référence.

Le Centre International d'Etudes Françaises de l'Université Lumière Lyon 2, le second terrain de nos observations, est spécialisé dans la formation linguistique et culturelle d'un public non-francophone, poursuivant ou non des études supérieures en France. L'étudiant, quel que soit son niveau en français, doit être âgé de plus de 18 ans au 1^{er} octobre de l'année en cours, être titulaire du diplôme sanctionnant la fin des études secondaires (équivalent au Bac) ou d'un diplôme d'enseignement supérieur ou, le cas échéant, il doit avoir réussi le concours d'entrée à l'université dans son pays. Pour accéder à l'ensemble des cours du CIEF, il est obligatoire de passer des tests de placement, qui permettent d'évaluer le niveau de chaque étudiant.

Les cours sont répartis sur trois niveaux différents: le niveau 1, « débutant à indépendant » correspondant au niveau A1 à B1 dans le Cadre européen commun de référence, comprend des cours intensifs (semestre de 280 heures réparties sur 14 semaines) et des cours semi-intensifs (semestre de 168 heures réparties sur 14 semaines); le niveau 2, « indépendant à expérimenté », correspondant au niveau B2 (semestre de 168 heures réparties sur 14 semaines); le niveau 3, « expérimenté », correspondant au niveau C1-C2 (deux semestres de 224 heures réparties sur 28 semaines). Le contenu des cours du niveau 2 qui nous intéresse se compose des modules suivants (le tronc commun, 105 heures) : « Commentaire lexical et grammatical », « Expression écrite », « Méthodologie pratique », « Syntaxe », « Techniques de l'oral » et de plusieurs modules optionnels (63 heures, approfondissement en langue de spécialité ou en culture générale). Deux diplômes sont possibles à la fin du niveau 2 : le DEF (Diplôme d'études françaises de l'Université Lumière Lyon 2) et le diplôme national DELF-B2.

Le groupe que nous avons observé pendant 15 heures est un groupe de niveau 2 composé de douze étudiants dont onze de nationalité chinoise et une étudiante taiwanaise. Leur origine nous a renseignée sur des habitudes d'enseignement - apprentissage provenant de cultures scolaires différentes de celle française, susceptibles d'être prises en compte lors de l'analyse des interactions dans la classe.

V.3. Orientations et démarches didactiques

L'analyse se fonde ici sur une grille d'observation (voir annexe) composée de trois parties, les deux premières visant la dimension organisationnelle et relationnelle de l'enseignement et la troisième portant sur le traitement de l'erreur et l'analyse

conversationnelle.

1. L'organisationnel

Le tableau suivant tente de mettre en rapport, d'une part, les données organisationnelles particulières des deux terrains d'observation et, d'autre part, d'éventuelles conséquences sur les pratiques relatives à l'erreur ; comme le facteur organisationnel comporte des éléments fort différents sur les deux terrains d'observation, nous soulignons la nécessité de moduler la pratique d'enseignement (y compris celle relative à l'erreur) en fonction de la spécificité du terrain.

Parmi les éléments d'observation sur le plan organisationnel, nous avons choisi comme points de réflexion : le type d'apprenants, l'approche de la langue et les supports didactiques. La question n'est pas tant de savoir si ces éléments sont source d'erreurs chez les apprenants, mais de déterminer comment le traitement de l'erreur pourrait être modulé par rapport aux facteurs mentionnés.

Tableau comparatif (éléments organisationnels)

Elément d'observation	Terrain 1 - école « Jean Moulin »	Terrain 2 – le groupe du CIEF	Conséquences pour la pratique de l'erreur
Type d'apprenants	Primaire CLIN 4 groupes de 4 à 6 élèves 1 élève primo-arrivante	Etudiants Groupe de 13 étudiants d'origine asiatique	Prendre en compte le niveau d'âge, l'expérience d'apprentissage et les données culturelles.
Niveau d'apprentissage attribué par l'institution	De A1 introduction ou découverte à A2 intermédiaire ou de survie	B1 seuil	Déterminer le niveau réel de chacun ; traitement différencié.
Objectifs institutionnels	Intégration dans les classes de référence Rattrapage	Acquérir des diplômes de langue permettant l'accès à l'Université en France	Prendre en compte les différentes attentes (parents, apprenants, institutions)
Approche de la langue	Acquisition Situations plutôt « naturelles » Langue de communication avec l'enseignant et entre enfants	Apprentissage basé sur des règles Situations plutôt formelles Langue de communication avec l'enseignant seulement	Tenter d'éviter les ambiguïtés de rôles (par exemple agir en expert dans une situation « naturelle »).
Objectifs prépondérants des activités	Langagiers Culturels	Linguistiques Culturels	Repérer les obstacles à partir des conceptions erronées et définir les objectifs en situation.
Tâches	En général unique, préparée, avec aide de l'enseignant ou d'un matériel	En général articulation de plusieurs tâches, avec aide de l'enseignante ou d'un matériel	Veiller à la production du sens qui est source de motivation.
Supports	Oraux, visuels Didactiques et brutes	Textuels, oraux authentiques	Choisir les supports adéquats pour ne pas induire d'erreurs.
Consignes	Nécessitent répétition	Nécessitent des reformulations	Eviter le mauvais décodage ; Etablir des « contrats » claires avec les apprenants
Techniques utilisées par l'enseignante	Questionnement frontal, travail en autonomie, sous-groupes avec guidage	Questionnement frontal, travail en autonomie	Permettre la construction de savoirs et les conflits socio-cognitifs dans le cadre du travail en sous-groupes.

Le type d'apprenants (niveau d'âge, expérience d'apprentissage, données culturelles)

L'expérience antérieure d'apprentissage d'un public constitue un indice de ses attentes présentes (plus ou moins conscientes), y compris en ce qui concerne l'attitude face à l'erreur.

A la différence des enfants de l'école « Jean Moulin » qui ont peu ou n'ont pas d'expérience scolaire dans leur pays d'origine, les étudiants du CIEF ont des habitudes plus figées (s'attendre à être sollicité de façon nominative, attendre la validation de la réponse, répéter le reformulation de l'enseignant, s'appuyer constamment sur des règles) ; la comparaison de ce point de vue des deux terrains montre que les enfants sont plus prêts à se « lancer », à se tromper et ont moins d'appréhension envers les tâches qu'on leur propose. Cela peut s'expliquer aussi par le climat sécurisant propre aux classes d'initiation où les enfants n'ont pas peur de s'exprimer comme ils pourraient en ressentir dans leurs classes de référence où le risque est plus grand pour eux de se sentir isolés ou « différents ».

Pour l'enseignant, il est important de bien connaître toutes les données relatives à son public ; si changer des habitudes scolaires peut s'avérer difficile surtout avec des adultes, la solution pourrait passer par le biais métacommunicationnel qui aiderait les apprenants à prendre conscience de leurs « préacquis » (savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre...) et essayer éventuellement de les améliorer petit à petit.

L'approche de la langue se fait différemment dans les deux cas.

A l'école, on peut parler de situations d' « acquisition » (cf. la dichotomie acquisition – apprentissage de Krashen) plus proches des conditions naturelles puisque non seulement le français est la langue de communication en classe et pendant la pause, mais surtout beaucoup de situations d'apprentissage dans le cadre de différentes disciplines (lecture, grammaire, orthographe) sont placées dans un contexte d'immersion qui est porteur de sens (par exemple, lire le menu pour aller ensuite manger à la cantine).

Dans le cas du groupe d'étudiants, le « contrat » qui fait de la salle de cours un espace d'enseignement exclusif devient plus explicite : on ne parle français que pendant les cours et les situations sont toujours d'apprentissage formel, sanctionné par une note en fin de niveau.

Par conséquent, nous avons pu remarquer des pratiques différentes liées à l'erreur.

Une des causes de ces variations est à notre avis l'ambiguïté de rôles (enseignant/locuteur natif) qui s'avère être plus grande dans les situations d'apprentissage formel, car l'apprenant est souvent invité à parler, non pas tant pour exprimer ses conceptions, mais parce qu' « il faut parler », afin d'améliorer sa langue (voir encadré ci-dessous); même si la correction formelle faite par l'enseignant n'est pas systématique, cette demande de « parler » a des conséquences, d'une part sur l'attention que l'apprenant va prêter à la forme de ses énoncés au détriment du sens et, d'autre part,

sur son attitude face aux erreurs ; cela pourrait avoir pour conséquence la réticence de l'étudiant à prendre la parole pour ne pas se tromper : l'effet sera donc inverse à celui attendu par l'enseignant qui invite l'étudiant à parler.

« E : Quelle est votre opinion ?
E : Je pense que tout est bien.
E : Tout est bien ? Oh... Tu ne dirais pas qu'il pense, hein ? Qui est-ce que vous voudriez quand vous savez marié ?
E : Je ne pense pas à ça.
E : Mais vous pourriez regarder ! Quelle est la meilleure chose pour votre famille ?
E : La maison.
E : Très bien... mais pourquoi ?
E : Il faut beaucoup de temps pour les enfants.
E : Mais pourquoi il faut passer beaucoup de temps avec les enfants ? Allez, essayez de parler.
E : A moi, c'est les bonnes "petites" faire les mêmes choses qu'une femme.
E : Très bien... pourquoi ?
E : Je pense qu'ils ne font pas rester à la maison parce que dans la société il n'y a pas d'égalité.
E : Parce que c'est mal vu ?
E : Oui... »

Dans d'autres situations observées, l'apprentissage formel tend à réduire la langue à un système de règles auxquelles on devrait se rapporter le plus souvent possible pour ne pas se tromper ; par contre, ce que nous avons pu constater lors de l'observation du groupe d'étudiants, c'est que le rappel constant des règles ne modifie pas essentiellement le nombre d'erreurs qui se produisent en classe ; en outre, répéter les règles pour appuyer la correction formelle ou, même en dehors de la production d'erreurs, pour illustrer un fait de langue, est très probablement une pratique redondante.

Au contraire, l'apprentissage des règles suivant une démarche inductive est plus propice à la construction de savoirs par les apprenants, comme nous l'avons vu dans l'une des activités de la classe d'initiation (voir encadré suivant). Les enfants sont amenés à réfléchir sur le fonctionnement de la langue (le genre des noms) à partir d'une situation faite d'éléments un peu ludiques, verbaux et moteurs. Le surgissement de conceptions même erronées est un indice que l'apprentissage, loin d'être passif, est un processus en train de se construire.

Séquence grammaticale : le genre des noms

Thème : trouver la règle «un jeu» (enseignants se lève et s'assoied en prononçant des noms masculins et féminins)

Phase...

Construction d'appellatifs (on se lève quand les mots se terminent par e final muet, quand les mots désignent des affaires de l'école...).

Vérification + élément d'aide : du se lève l'a de nous entendu et en rajoute d'autres prononcés par les enfants (répète l'exercice selon les indications de l'enseignant: on se lève, on s'assoied, on reste debout, on reste assis).

Écrire : consigne : écrire une petite croix (à côté des mots sur la liste) quand on reste assis, rayer une liste de noms féminins;

Stimuler le doute : comment sait-on que les noms sont féminins? (nouvelle hypothèse : on regarde la lettre finale, on leur met des déterminants ou des petits mots, on construit des phrases...); les élèves se posent des questions : tous les noms féminins il y a un -e final? (chercher des contre-exemples);

Répondre à l'exercice initial (un élève se lève, les autres se lèvent ou s'assoient);

Élaboration d'un référentiel sur l'écriture et l'analyse

Les supports didactiques

En comparant les deux terrains, nous pouvons faire quelques remarques préliminaires concernant l'utilisation des supports dans la classe :

- Les supports utilisés avec le primaire sont plutôt orientés vers le visuel, alors que ceux employés avec les étudiants sont textuels et auditifs ;
- Les enfants du primaire sont plus habitués à manœuvrer un matériau divers grâce à la présence permanente de certains supports scolaires dans leur classe ;
- Les élèves de la classe d'initiation fabriquent eux-mêmes du matériel pour la classe (panneaux, dessins...);
- Les supports utilisés avec les étudiants sont en général authentiques (textes, enregistrements audio) ;
- Les supports auditifs (par exemple la chanson) ou de type ludique suscitent une

motivation accrue chez les enfants.

Nous avons choisi deux séquences observées à l'école pour analyser la manière dont les supports influencent, d'une part la production de sens et, d'autre part, le traitement des erreurs qui apparaissent.

Séquence 1

Séquence 1 : Apprendre les nombres en chantant

Support didactique : « La ballade des chiffres »

Les phases de la séquence :

Première écoute de la chanson (quelques enfants la connaissent déjà) ;

Formulation d'hypothèses : « qu'est-ce que vous avez entendu ou entendu ? »

Faire une liste des mots entendus (*chimpanzé, singe, *oreilles, *tête, *sur les cuisses, la tête, la cuisse, *tape *sur les mains...)

Confrontation d'hypothèses : deuxième écoute sans gestuelle ;

Troisième écoute avec des gestes suggérés par les vers (compter les doigts, claquer les doigts, taper les cuisses, applaudir...).

Vérification sans écoute : nouvelle formulation d'hypothèses (en cherchant les mots qui riment) et répétition séquentielle par séquence à l'un du rôle.

Courte analyse

Le choix d'un support motivant pour les enfants crée les prémisses de la production de sens ; l'enjeu pour eux est ici celui d'arriver non pas à compter correctement (la plupart le font déjà), mais à réussir les gestes accompagnant le chant, ce qui équivaut à une suite d'opérations motrices qui peuvent rappeler à certains d'entre eux des mouvements de danse. La priorité accordée aux gestes est évidente, mais en plus il faut les nommer, soit en émettant des hypothèses sur ce qu'on a entendu, soit en essayant de trouver le vocabulaire approprié à l'aide des gestes qu'on voit faire l'enseignante.

Quant aux erreurs qui surgissent à l'occasion d'émission d'hypothèses sur les vers de la chanson, il semble que les mots qui n'y apparaissent pas appartiennent au même champ lexical que ceux qui s'y trouvent : *chimpanzé / singe, *oreille / tête, *tape / claque, ce qui indique que les enfants ont pris en compte le sens en essayant de comprendre le message sonore. Il n'y a pas besoin de correction parce que les gestes « parlent » mieux ; en plus, la prosodie est importante (« il faut que ça rime »), donc l'enfant qui fait comme hypothèse initiale « 4, 5,6 / *sur la tête » est capable de s'autocorriger « 4,5,6 / tape tes cuisses ». De même pour la structure « tape *sur tes mains » (mélange apparent de « tape tes cuisses » et de « frappe dans tes mains ») où c'est le rythme du vers qui ne permet pas l'utilisation de la préposition, ce dont l'enfant se rend vite compte en chantant.

Séquence 2

Séquence 2 : Jeu de rôles

Support didactique : Histoire de ... Yalambou de Chirley Demet

Les genres de la séquence :

Préparation de la tâche : discussions (après des fragments écrits relevant l'histoire),

Tâche : jouer une scène où des personnages faits de l'histoire débattent autour de ce qui est arrivé à Yalambou ;

Travail en sous-groupes : partage de rôles, formulation de répliques suivant les indications données (ex : le second se demande pourquoi les héros n'attaquent plus le troupeau et donne des explications par exemple), corrections par le membre du groupe

Jouer la scène : demande de reformulation à où le rôle n'est pas satisfaisant, appréciations sur les personnages joués.

Courte analyse

Avec cette séquence, nous voulons mettre en évidence le rôle du travail en sous-groupes qui a des conséquences sur l'erreur aussi, dans la mesure où le travail de groupe est associé à des confrontations et rajustements bénéfiques et même, comme c'est le cas dans la séquence observée, à des corrections entre enfants. Lors de la phase de préparation de la tâche en sous-groupes, nous avons pu remarquer qu'en dehors des rôles à interpréter il y a de « vrais » rôles qui se définissent : des leaders qui dirigent le travail ou qui corrigent les autres. Il est souhaitable dans ces conditions qu'un minime guidage de l'enseignant aide les actions du groupe, favorise les échanges mais empêche le non respect de l'autre et l'ironie qui peuvent avoir des effets inhibiteurs.

2. Le relationnel

Le plan relationnel nous renseigne sur le cadre complexe, fait d'interactions et de rétroactions, qui conditionne les rapports de l'enfant au savoir. Nous inscrirons dans le tableau qui suit les données relatives au plan relationnel sur les deux terrains observés et les conséquences qui en découlent au sujet de l'erreur.

Tableau comparatif (éléments relationnels)

element d'observation	terrain 1 : ecole « jean moulin »	terrain 2 : le groupe d'étudiants	conséquences pour la pratique de l'erreur
Le questionnement	En général sollicité de façon nominative ; Interventions initiées par l'enseignante et les apprenants	Sollicité de façon nominative ; Interventions initiées par l'enseignante	Revoir le statut de la question comme outil d'apprentissage ; susciter le questionnement comme attitude.
La répartition du temps de parole	L'enseignante parle autant que les apprenants	L'enseignante parle plus que les apprenants	Respecter la parole et la pensée de l'enfant ; faire attention aux mots et à leur signification.
Le type d'interactions enseignant-apprenants	Collaboration et négociation ; rarement distance (face à face) ; Tutoiement.	Distance (face à face) ; parfois négociation ; vouvoiement.	Repérer les situations où il y a prise, voire abus de pouvoir ; rester à l'écoute.
Attitude de l'enseignant	Encouragement, écoute, favorise l'autonomie	Valorise les apprenants, encouragement	Avoir une attitude positive, confiante.
Attitudes des apprenants	En général motivés ; Attention variable	En général motivés Attention constante	Aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage.
La voix et la gestuelle de l'enseignant	La voix=outil pédagogique ; gestes ritualisés pour signaler une erreur (bruit avec la langue) et pour dire « silence » (geste de la main)	La voix= outil pédagogique ; pas de gestes ritualisés.	Fournir des signaux non verbaux pour aider l'apprenant à ajuster son activité ; choisir des « codes » acceptés par tous.
Le feed-back	Positif et négatif Plus affectif que cognitif	Positif Plus cognitif qu'affectif	Informar les élèves sur les objectifs à atteindre, sur leurs réussites et échecs ; encourager ; rester vrai
Climat dans la classe	En général détendu avec des moments de rappel à l'ordre	En général calme	Assurer un climat sécurisant, chaleureux où l'erreur n'est pas proscrite.
Questions sur la métacognition	Oui	Oui	Entraîner les apprenants à la réflexion linguistique et cognitive.
Autoévaluation de l'apprenant	Non	Non	Coévaluer avec l'élève, l'aider à comprendre ses difficultés, à

			accepter ses erreurs.
--	--	--	-----------------------

Notre but ici est de déterminer en quoi consiste l'impact du relationnel sur la pratique relative à l'erreur. A la suite d'observations de classe, nous considérons comme évidente l'influence qu'exerce la communication qui s'établit dans la classe sur les attitudes face à l'erreur (aussi bien celle de l'enseignant que celles des apprenants à l'égard de leurs erreurs).

De manière générale, nous avons constaté que l'attitude de l'enseignant est essentielle pour régler les rapports de l'élève au savoir ; par exemple, la maîtresse CLIN stimule le questionnement et le doute par des affirmations du genre : « *Peut-être que...* » , « *Vous n'avez pas l'impression que... ?* » , « *Comment ça ? Réfléchissez* » , « *Regardez bien où ça peut aller* » , « *Qu'est-ce que vous vous rappelez ?* » , « *Qu'est-ce que ça peut être ?* » , etc. De cette manière, on pousse l'apprenant à se poser des questions, à émettre des hypothèses, ce qui équivaut à l'aider à prendre en charge son apprentissage et à devenir plus autonome. Par ailleurs, ce qui importe le plus dans l'activité de construction de savoirs, c'est d' « *enseigner à poser des problèmes et non à répondre à des questions* » , pour éviter de « *maintenir les élèves dans la dépendance du questionnement de l'enseignant* » (D.Descomps, 1999 :91).

Une communication flexible entre les deux pôles de la relation didactique est vraisemblablement la source d'une conception partagée de l'erreur. Ainsi, nous avons pu remarquer le fait que les apprenants en primaire étaient plus « perméables » aux influences de l'enseignante en ce qui concerne la conception de l'erreur, qui était valorisée comme un instrument suscitant des questionnements. Cela se voyait dans la pratique consistant à ne pas donner la réponse, à inviter l'apprenant à chercher, à aider les autres et à s'autocorriger : « *Je ne sais pas, c'est à toi de chercher* » ; « *Tu t'es trompé là. Corrige* » ; « *Vous êtes sûrs ?* » , « *Vous pouvez rappeler à X...* » ; « *Va vérifier dans ton livre pour répondre à ta question* » ; « *S'il te plaît, tu peux faire un effort avant de nous dire le mot, ce sera plus agréable* » . En outre, cela faisait partie d'habitudes scolaires au sein du groupe ; par exemple, l'emploi de certains « codes » non verbaux (« *Si je ne dis rien, c'est qu'on est d'accord.* » ; voir tableau) est un moyen de varier les échanges et d'éviter de couper la communication par le verbal ; de même, comme nous l'avons constaté, on peut habituer les apprenants à s'autocorriger en leur laissant le temps de le faire. Toutefois, il est souhaitable de ne pas intervenir trop souvent même avec ces moyens, car cela crée des déséquilibres dans la communication, décourage l'élève et l'habitue à une validation permanente de ses productions.

Si créer des habitudes peut aider les apprenants à gérer leur activité en classe, chercher systématiquement le consensus, en tant qu'enseignant, peut nuire à la construction de savoirs par les élèves. Par exemple, des questions comme : « *d'accord ?* » ou « *ça va ?* » , (parfois des tics verbaux, ce qui n'en diminue pas l'impact sur les élèves), empêchent la formulation d'autres hypothèses ou réponses, puisqu'on leur montre les bonnes.

De même, une attitude généralement encourageante du professeur se concilie difficilement avec la correction systématique qu'il fait des erreurs ; cela produit une ambiguïté d'intentions dont nous avons déjà montré les effets sur l'apprentissage.

V.4. Variations sur le même thème

Dans le présent sous-chapitre, nous allons analyser plusieurs séquences enregistrées pour illustrer la variété des modalités d'intervention sur l'erreur. Les transcriptions (voir annexe) notent les dialogues entre l'enseignante (E) ou la maîtresse (M) et les apprenants (« A » ou les initiales de leurs prénoms).

1. « Combattre le lion »

Dans cette séquence (voir annexe 2), nous avons retenu pour l'analyse la partie qui suit le jeu de rôles, faite de questionnement qui vise à améliorer la production des enfants.

Premièrement, nous avons remarqué plusieurs moyens alternatifs à un éventuel feed-back négatif : demander la confirmation des autres apprenants sur la compréhension (9,11) ; faire répéter les répliques tout en précisant le personnage qui parle (13,16) ; entrer dans le jeu et demander des clarifications non pas aux élèves mais aux personnages qu'ils ont voulu incarner (20) ; accuser un problème de compréhension ou de perception du message, comme dans la situation d'acquisition naturelle (16, 18, 22).

Un autre élément très caractéristique des séquences analysées est représenté par les répétitions ou les quasi-répétitions (15), qui sont des modes de rephrasage employés par l'enseignant pour renforcer des assertions ou, selon les modifications prosodiques, mettre en doute les formulations antérieures. Dans ce cas, l'hétéro-reformulation 15 invite l'élève à affiner sa production et renforce de manière positive.

Enfin, il y a dans cette séquence un exemple de fossilisation parce que la même structure erronée (4, 19, 21) apparaît trois fois chez le même locuteur. Nous croyons qu'une correction formelle à la fin de la séquence aurait été possible et n'aurait pas eu de conséquences sur la communication.

2. « Apprendre la suite »

La séquence (annexe 3) basée sur la chanson « La ballade des chiffres » comporte une partie d'explications lexicales autour d'une structure (« il faut apprendre la suite »), partie qui s'est avérée non seulement utile pour faire surgir des représentations sur le sens de certains mots, mais également savoureuse quant aux effets on dirait presque « théâtraux » que les échanges ont donnés (on arrive à se demander : qui corrige qui ?).

Premièrement, l'enseignante corrige une structure confuse (2, 4) qui ne fait pas partie du texte de la chanson, mais dont la répétition est gênante. Cette confusion est faite entre les verbes « apprendre », « prendre » et « comprendre » (entendu « comprend » ou « qu'on prend »...), d'où la correction par le subjonctif qui s'impose (5). L'apprenant qui s'efforce de s'autocorriger emploie de manière erronée cette nouvelle structure qui ne va pas avec le contexte (8). De son côté, l'enseignante essaie de faire appel au sens pour

faire deviner le mot aux enfants ; elle explique le sens du mot « prendre » (9, 12), ce qui rappelle d'autres formes que les enfants connaissent (« pris » :15) sans utilité non plus : le verbe n'est pas « prendre » ! Les efforts de l'enseignante de faire entendre le verbe dans la séquence chantée (16) sont vains ; finalement, elle se voit obligée de « donner » le mot avec des explications (21).

La discussion révèle des représentations sur le sens du mot « suite », assez abstrait pour être expliqué par des enfants, tout comme la distinction entre « chiffre » et « nombre ». Ils arrivent pourtant à comprendre le sens du mot « la suite » en le rapportant au contexte des nombres, un contexte très concret (34, 36, 38). Un aspect intéressant serait ici le fait que l'enseignante donne la parole aux élèves (22-23) et prend en compte leurs affirmations (ce n'est pas « sa » réponse qu'elle attend). Une dernière remarque ici concerne la réfutation (31) d'une réponse correcte sous prétexte d'un détail disciplinaire, qui met l'enfant à sa place et sanctionne une réponse pourtant correcte.

3. « *pontalon, *pantalo, *pantalone, pantalon, *pantaler... »

La séquence (annexe 4) a pour objectif de faire comprendre la distinction entre lettre et son. C'est pourquoi les enfants sont censés écrire, comme l'enseignante l'explique (1, 4), plusieurs variantes du même son dicté, ce qui induit un peu en erreur, parce que les élèves peuvent avoir une certaine représentation du mot entendu (3, 20). Ensuite toutes les variantes du mot « pantalon » (cinq dont quatre erronées) écrites sur les ardoises sont notées au tableau afin d'être discutées (17).

« Qu'est-ce que vous en pensez ? » représente une question récurrente à l'école, particulièrement adaptable et utile car elle s'inscrit dans un horizon d'attente assez large : avoir une idée sur quelque chose, penser ; les enfants sont donc amenés à corriger les productions de leurs collègues ou à s'autocorriger, ce qu'ils réussissent très bien. Il y a aussi quelques remarques de la maîtresse essayant d'expliquer certaines formes (26, 39). Interroger les enfants sur leurs conceptions aurait peut-être été plus intéressant, mais le risque aurait été grand de culpabiliser les auteurs d'hypothèses devant les autres. Quant aux rétroactions, elles sont positives (4, 21, 28, 37) quand elles portent sur la forme ou le contenu et plutôt négatives quand elles concernent l'activité des enfants (30). Cette dernière réplique signalée est assez ambiguë en ce qui concerne les intentions de l'enseignante, parce que d'une part elle reconnaît un mérite à l'élève, d'autre part elle le culpabilise, pour enfin lui faire remarquer les défauts de son activité ; ce dernier aspect fait certainement partie des rappels au travail qui sont nécessaires surtout avec les petits. Quant à l'activité des élèves, il serait peut-être souhaitable d'organiser de courts épisodes portant sur la métacognition et même sur l'attitude des enfants envers leurs erreurs pour éviter les réprimandes et la culpabilisation.

4. « Habitants des régions... »

Cette séquence de (annexe 5) où les élèves sont censés trouver des verbes dans un texte est révélatrice de nouvelles modalités d'intervention sur les erreurs : la reprise de formulation de type contre-écho constituant une réfutation masquée, avec illustration (3) ;

la répétition avec modification prosodique allant dans le sens d'une interrogation (7, 11, 20), cette dernière ayant comme rôle de répercuter le propos au niveau du groupe et d'assurer l'intercompréhension.

Dans un premier temps, l'enseignante accepte comme réponse « régions est un verbe à l'imparfait » en demandant des explications (11) et en fournissant elle-même les raisons formelles du caractère inacceptable de la réponse (13) qu'elle ne rejette pas explicitement. En revanche, elle attire l'attention sur la nécessité de réfléchir au sens pour ne pas se laisser tromper par la forme (13). Cette remarque métalinguistique concentre l'objectif principal de l'épisode. Elle n'empêche pas pour autant la production ultérieure d'erreurs ayant la même origine (19) ; il s'agit d'un processus plus long qui pourrait être aidé par la réflexion métalinguistique constante sur les faits de langue.

5. « Devinez... »

L'épisode (annexe 6) se déroule autour d'un jeu devinette qui consiste à poser des questions pour trouver un nombre caché par l'un des membres du groupe. Quoique le jeu soit indéniablement source de motivation, le chemin vers la production du sens reste encore à faire ; il n'y a pas de véritable sens à chercher des nombres, pas d'enjeu. En plus, les questions doivent être formellement correctes pour être acceptées (3), ce qui éloigne de la situation « naturelle » propre au jeu où un essai comme 2 serait correct. En plus, la consigne « didactique » induit l'élève en erreur puisqu'il formule la question de manière erronée dans le contexte (4, 6) ; apparemment « poser la question » est lié pour lui à la demande explicite du nombre et non pas à une demande de confirmation telle que serait la question « attendue » (5, 7, 9). Le résultat est le remplacement de la version de l'élève par la version de l'enseignante qui fournit le « modèle » à suivre dans les termes de règles de jeu : « on a le droit de ... » (12) ou même en suggérant la « formule » (14) par expansion.

La paraphrase (16, 22, 27) ou la répétition (20) servent souvent à relancer le « jeu » quand la réponse ne vient pas tout de suite. La question n'est donc pas seulement celle de bien poser les questions, mais encore de bien écouter celles des autres et, du côté de celui qui répond, de donner l'information juste sur son nombre (23, 28, 33). Tout cela représente bien les « règles » du jeu qu'il vaut mieux aborder au début de l'activité, avec un travail préliminaire sur des notions telles « plus grand », « plus petit ». Sinon les rappels à l'ordre (20) ou la constatation des échecs (34, 40, 43) prennent la forme de la rétroaction négative.

6. « Vous êtes d'accord ? »

Nous avons réuni quatre séquences de grammaire (annexe 7) observées au CIEF pour analyser la correction ponctuelle de la forme ; une telle intervention consistant, dans le meilleur des cas, en une reprise de la correction faite par l'apprenant ou par un tiers, a comme inconvénients : l'absence de mise en débat après la correction, le caractère trop formel de l'exercice et le manque de sens qui empêche l'apprenant d'ajuster ses connaissances. Les séquences analysées ont en commun le rappel constant des règles

grammaticales par l'enseignante (A4, B3, C6, D4) pour appuyer sa correction ou renforcer les réponses données.

La modalité d'intervention sur l'erreur dans la séquence A est l'hétéro-reformulation avec modification prosodique (interrogation) (A2) précédée d'une demande d'accord qui attire l'attention sur une éventuelle erreur. Cette pratique, très récurrente en classe, (A2, B1) est une modalité de signal des erreurs et d'invitation pour les apprenants à se corriger.

Comme on le voit dans la séquence B, il est important de ne pas éviter de mettre en discussion les erreurs (B1) et en plus il vaudrait mieux laisser les apprenants formuler des hypothèses sur les éventuels changements et les raisons de les faire.

Dans la séquence C, qui vérifiait un questionnaire à choix multiple, il y a reprise de formulation avec expansion, composée de deux variantes du QCM qui en proposait trois (l'apprenant peut comprendre qu'il y a un problème de perception du message) ; l'écho interrogatif qui s'ensuit fournit la réponse trop facilement sans poursuivre le questionnement car le but essentiel semble l'obtention de la réponse attendue.

Dans la quatrième séquence, l'erreur qui se produit pourrait être expliquée par le contexte relatif au lieu (D1), d'où l'emploi du pronom « où » ; au-delà de la correction qui remplace une version considérée comme incorrecte (car non-conforme à une règle) par la version correcte (celle de l'enseignante) (D2), nous avons noté la réaction d'étonnement ou même de désaccord de l'étudiant. Celle-ci aurait pu être exploitée dans le sens du raisonnement qui l'avait conduit à produire D1 (par une question du type : « pourquoi tu as mis « où » ?) pour lui demander après de refaire la structure de profondeur de la phrase ; de cette façon, on lui aurait donné la chance de trouver la réponse correcte tout seul. Il s'agit donc d'accompagner l'apprenant sur le chemin de son raisonnement au lieu de lui imposer le nôtre. Il faudrait encore amener les étudiants à produire eux-mêmes des énoncés dans un contexte doué de sens.

La séquence E met en évidence deux malentendus : d'abord, l'emploi par l'enseignante de la répétition (2, 4) qui invite l'apprenant à se corriger, alors que celui-ci répète à son tour, de manière réflexe (3), ce qu'il vient d'entendre. Le propos 2 de l'enseignante remet en cause l'hypothèse émise par l'apprenant et lui attire l'attention sur le sens : cela n'est pour l'apprenant qu'une simple demande de répétition. Quand l'explication du malentendu arrive (6), on ne laisse pas beaucoup de temps à l'apprenant pour qu'il essaie de reformuler ; un tiers est invité à formuler une hypothèse (8) (deuxième malentendu) que l'on peut interpréter de deux façons : si l'apprenant se situe hors du contexte de l'exercice, alors il fait référence à l'habitude de lier l'infinitif d'un verbe à la préposition qu'il accepte (technique employée pour refaire la structure profonde de la phrase, mais qui est placée ici de manière inadéquate) ; si l'apprenant se situe dans le contexte de l'exercice, il émet une hypothèse essayant de reformuler (offrons * à lui). Pour trouver la forme correcte, les apprenants n'ont finalement à faire qu'un petit effort de mémoire : si le pronom « lui » est employé pour une personne, (6,11), « leur » s'emploie pour plusieurs. La conclusion que nous pouvons dégager de cette courte séquence concerne le risque d'induire l'erreur par la formation d'automatismes qui à force d'être répétés sont finalement mal placés dans des contextes inadéquats.

7. « Les filles disent non... »

Comme il s'agit de la vérification d'un QCM, la validation est attendue dans cette séquence (annexe 8) après chaque réponse. La première intervention de l'enseignante (3) est une reformulation en écho avec variation (de prononciation) suivie d'un commentaire référentiel. La correction explicite est en quelque sorte redondante (5). L'autre modalité d'intervention de l'enseignante sur l'erreur ici, que nous avons trouvée plus originale, consiste à légitimer d'autres opinions que la sienne et à les mettre en valeur par la répétition ou le style indirect. (8, 12). Nous considérons l'impact d'une telle correction comme diminué par rapport aux autres, car elle semble plus neutre et elle met face à face les conceptions différentes des apprenants ; cela pourrait créer des confrontations efficaces par la mise en place d'un travail plus collaboratif, car les relations dans le cadre d'un groupe éventuel ne passeraient pas uniquement par l'enseignante.

8. « Le temps qui court »

Le début du dialogue est une tentative de débat, malheureusement la question 1 n'ouvre pas de perspectives variées de réponses. Les supports textuels sont à la portée de l'enseignante d'abord pour débloquer la situation (3), ce qui ramène la discussion sur le terrain didactique, censé être plus « sûr ». La correction formelle par expansion (5) est faite au prix de l'interruption de l'apprenant qui arrive à exprimer quelques morceaux de phrases (4, 6, 8, 10) qu'il doit en plus faire appuyer par le texte. Deux conséquences de cette situation : on porte les apprenants à penser que les idées d'un texte quelconque ont plus de poids que les idées qu'ils pourraient exprimer eux-mêmes ; le feed-back que reçoit l'étudiant de manière implicite est assez décourageant.

Le deuxième appel au texte est fait dans le but d'explicitier un paragraphe que les apprenants doivent éviter de répéter littéralement. (9) Cela éloigne encore plus la conversation du sens que l'on pourrait envisager au début. Dès lors, il s'agit davantage de reproduire un texte sans employer les mêmes mots que l'auteur. Nous remarquons que les reformulations faites par l'enseignante (13, 17) des morceaux de phrases exprimés par les étudiants ont l'air de « traduire » de manière plus compréhensible ce qui vient d'être dit. Cela représente une autre façon de corriger, qui, ne servant pas à la communication ni aux autres apprenants, nous rappelle le propos de C.Kramersch sur la volonté de l'enseignant d'imposer sa supériorité linguistique.

VI. Conclusion

« L'erreur a encore de beaux jours devant elle. Mais, si nous ne savons pas où nous allons, au moins convient-il de savoir d'où nous venons, car si errare humanum est, diabolicum [est] perseverare. » (D.Descomps, 1999 : 131)

Nous avons basé cette étude sur les hypothèses constructivistes, qui ont marqué un tournant dans la conception de l'erreur, tournant ayant l'origine dans une prise en considération accrue de l'apprenant et de ses stratégies d'apprentissage. Nous avons utilisé deux démarches analytiques ; la première nous a permis de mieux comprendre la logique de l'erreur telle qu'elle se dégage des travaux didactiques ; la deuxième nous a familiarisée avec la pratique relative à l'erreur dans le contexte interactionnel de la classe de langue.

La nécessité de revoir le statut des erreurs est, comme nous l'avons constaté, l'une des conclusions des chercheurs dans le champ de l'erreur en didactique des langues ; en effet, l'interprétation et la pratique de l'erreur furent pendant longtemps les composantes d'un domaine subjectif, instable et parfois même tabou. En prenant cela comme prémisse de notre étude, nous avons démontré que l'erreur représente un outil de formation capable de régler l'acte didactique et qu'il est possible de la situer au cœur des apprentissages. Ceci représentait la première hypothèse que nous avons formulée au début.

Dans cette perspective, nous avons pris en compte au moins trois aspects significatifs : anticiper les erreurs afin de mettre au point des cursus à même d'éviter leur occurrence, recenser les erreurs, c'est-à-dire élaborer des typologies et des

modalités de remédiation et intervenir sur les erreurs au moment où elles se produisent, afin de les (faire) comprendre, analyser et traiter.

Pour aborder les deux premiers aspects, nous avons procédé à l'interprétation de travaux sur l'acquisition, qui ont fait de la recherche sur les erreurs une ressource importante pour l'analyse des processus acquisitionnels. Même si les études issues de l'analyse contrastive ou de l'analyse d'erreurs ont montré des limites, cela nous a donné un aperçu sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues et nous a permis de cerner les germes des conceptions constructivistes actuelles sur l'erreur.

Nous avons privilégié et tenté d'élargir le dernier aspect concernant la place qu'occupe l'erreur dans les apprentissages, car il s'est révélé plus proche de la classe de langue vue dans sa dimension pragmatique et plus susceptible d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Instrumenter l'erreur de manière positive, la valoriser en situation d'apprentissage, la considérer comme un support de la formation correspond à une véritable révolution.

Intervenir sur l'erreur *in situ*, au moment de sa production, nécessite une préparation préalable de l'enseignant et de l'apprenant à la fois.

Premièrement, il s'agit de comprendre la logique de l'erreur afin de la laisser apparaître comme une étape normale du processus d'apprentissage, indice d'une représentation que l'élève a du système de la langue ; elle est aussi un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé ; pour l'élève, l'erreur ne devrait pas être interprétée en termes de défaillance (ce qui, parfois, va jusqu'à remettre en cause sa personne) mais comme indication d'une étape à surmonter. Nous avons étudié plusieurs hypothèses théoriques concernant notamment : le rôle de l'erreur dans le processus de construction de savoirs où elle se voit attribuer une place distincte, différentes définitions et typologies. Nous pouvons conclure que dans la démarche constructiviste l'erreur est déclencheur d'apprentissage dans la mesure où 1. On prend en compte la production de sens, c'est-à-dire les motivations, les intérêts et les besoins des apprenants ; 2. On crée un cadre propice à l'expression de conceptions des apprenants ; 3. On tente de repérer les « obstacles » et de les transformer en objectifs d'apprentissage, afin d'aider l'élève à ajuster ses représentations initiales ; 4. On conçoit l'erreur comme un processus évolutif, influencé par le contexte, les partenaires, les nouveaux apprentissages, l'oubli, et non comme un objet à corriger.

Deuxièmement, il est nécessaire d'analyser les erreurs avec les élèves : d'une part, pour faire émerger les difficultés menant à la genèse de l'erreur, de l'autre, pour inciter à la réflexion et développer des stratégies de contrôle chez les apprenants. Cette démarche étroitement liée à la qualité des interactions didactiques au sein de la classe peut être considérée comme la partie la plus importante du processus car enseignant et élève travaillent côte à côte et se partagent la même conception sur l'erreur.

Nous avons consacré plusieurs sous-chapitres à l'étude de la rétroaction, des interactions et des stratégies de communication ainsi qu'à la mise de l'erreur au service des apprentissages moyennant les relations pédagogiques au sein de la classe. Nous rappelons les aspects les plus importants : 1. L'apprentissage est un chemin fait de déstabilisations ou de ruptures où l'accompagnement de l'élève joue un rôle essentiel ; 2.

Dans la classe de langue, le risque est grand de générer des ambiguïtés de rôles, d'intentions ou de tâches : il s'agit donc pour l'enseignant de veiller à la cohérence discursive de la communication ; 3. Il y a des moyens variés que l'enseignant peut utiliser pour aider l'apprenant à développer des stratégies de communication, de production et d'apprentissage et à prendre conscience de leur importance. 4. Une attitude constante d'encouragement, bienveillance et empathie de la part de l'enseignant peut aider l'apprenant à mieux gérer son activité et ses rapports à l'erreur.

Vers la fin de cet itinéraire que nous venons de décrire, les différentes modalités d'intervention sur l'erreur, mises en œuvre lors des étapes précédentes, devraient conduire à l'acquisition par les apprenants de moyens d'autorégulation et autocorrection, qui font partie d'opérations de type cognitif et métacognitif de la compétence stratégique de l'apprenant de langue. Cela représente la deuxième hypothèse que nous avons formulée au début de notre étude : les pratiques cognitives relatives à l'erreur peuvent conduire à l'acquisition de la composante stratégique de la compétence en langue. Aujourd'hui, où l'on considère qu'à l'origine de l'apprentissage il y a une activité cognitive ou réflexive, il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur leurs propres erreurs pour parvenir un jour à l'autocorrection, que l'on peut considérer comme la clef de voûte de la démarche relative à l'erreur.

Nous avons cherché des illustrations et des points d'appui de nos hypothèses dans les pratiques relatives à l'erreur que nous avons pu observer lors du stage qui a complété notre démarche analytique. Au début de l'analyse de ce stage, notre hypothèse initiale était fondée sur une double dichotomie concernant la conception de l'erreur : processus/ produit d'une part et outil de formation/ objet à corriger d'autre part. Notre démarche, basée sur l'observation de l'oral, a privilégié la diversité de situations où l'on voit le langage au travail. Nous avons pu repérer un certain nombre de situations reflétant des interprétations diverses de l'erreur, qui découlent de manières différentes de concevoir l'action didactique dans son ensemble.

L'observation des interactions au sein de la classe ainsi que les analyses conversationnelles nous portent à penser que sur nos terrains d'observation l'erreur est perçue davantage dans sa dimension de production erronée à traiter qu'en tant que processus révélateur d'apprentissage. L'une des conséquences qui en découlent se réfère à la nécessaire prise en compte de l'erreur dans la construction de savoirs, et les questions qui naissent en même temps : est-ce qu'elle l'est suffisamment aujourd'hui à l'école ? Y a-t-il assez de situations où l'enseignant tente de « faire avec » les conceptions de ses élèves pour « aller contre » ce qu'ils considéraient comme juste ? Cela confirme l'hypothèse théorique sur le traitement de l'erreur à l'école dans l'ensemble.

Cette constatation n'exclut pas pour autant l'existence, sur les deux terrains de notre stage, de pratiques bénéfiques pour le traitement de l'erreur en professionnel de l'apprentissage : ne pas exclure l'erreur de l'apprentissage ; entraîner les apprenants à avoir un comportement critique vis-à-vis de leurs productions ou celles des autres ; ne pas corriger tout de suite ; renoncer à tout corriger en classe ; laisser à l'apprenant le temps de s'autocorriger ; susciter le questionnement ; avoir une attitude confiante en l'éducabilité de chacun ; assurer un climat sécurisant ; fournir aux apprenants des informations sur leurs progrès, leurs réussites ou leurs échecs.

L'analyse que nous avons tentée sur le terrain nous renforce l'idée que prendre en compte l'erreur dans son projet d'enseignement pourrait représenter une préoccupation constante de l'enseignant de langues. On ne peut pas comprendre ou intervenir sur les erreurs sans s'être donné la peine de les analyser : l'analyse est indissociable d'hypothèses théoriques qui se situent en amont ; il est important de savoir pourquoi on privilégie à tel ou tel moment une approche plutôt qu'une autre ; en même temps, il ne suffit pas de dire à un élève qu'il a tort, il ne suffit pas de le lui montrer, il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même.

La véritable fonction éducative de l'enseignant est de « *former l'élève à son métier d'apprenant : sortir de la passivité et de l'assistanat, apprendre à faire des choix, à être exigeant.* » (D.Descomps, 1999 :85). Les moyens pour le faire, allant dans le sens de la vision constructiviste, actuelle, sur l'apprentissage, visent surtout le respect de la parole de l'élève et la prise en compte de son mode de raisonnement pour mieux l'accompagner dans sa découverte qui est le véritable apprentissage.

Bibliographie

- Astolfi, Jean-Pierre, 2003. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Bachelard, Gaston, 1960 ;1986. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris : J.Vrin.
- Besse, Henry & Porquier, Rémy, 1984. *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier Credif.
- Corder, Pit, 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants », dans *Langages* n° 57, p. 9-15.
- Dalongeville, Alain & Huber, Michel, 2000. *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
- Descomps, Daniel, 1999. *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Edmonson, Willis & House, Juliane, 1993. Tübingen/Basel: *Einführung in die Sprachlehrforschung*.: Francke UTB 1697.
- 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.
- Germain, Claude, 1993/2001. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International/ VUEF.

- Hardin, Gérard, 1990. « Etre autonome, c'est chercher à comprendre. Un objectif réaliste », dans *Cahiers pédagogiques* n°284-285 et repris dans le n° 437, sur le site : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1955 (consulté le 23.05.2006).
- Jung, Carl Gustav, 1953. *La guérison psychologique*, Genève : Librairie de l'université Georg & Cie
- Kramsch, Claire, 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. CREDIF, Paris : Didier.
- Lamy, André, 1976. « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 22, p. 118-127.
- Leeman-Bouix, Danielle, 1994. *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris : Editions du Seuil.
- Lenoir, Pascal, 2005. « Professionnaliser les étudiants de concours par l'observation de classe », dans *Cahiers pédagogiques* n° 435, sur le site : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1773 (consulté le 27.04.2006).
- Marquillo Larruy, Martine, 2003. *L'Interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International.
- Marsollier, Cristophe, 2004. *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris : Hachette.
- Médioni, Maria-Alice, 2002. « De la compréhension à la production. Quelle articulation ? Quelle dynamique ? », dans *(Se) construire un vocabulaire en langues*, GFEN, Lyon : Chronique sociale.
- Médioni, Maria-Alice, 1999. « L'erreur », dans *Réussir en langues, un savoir à construire*, GFEN, Lyon : Chronique sociale.
- Moal, Alain, 1995. « Vive l'erreur ! », dans *Le Monde de l'éducation*, oct. 1995, p. 44.
- Perrenoud, Philippe, 2000. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Petit, Jean, 1987. *Acquisition linguistique et interférences*, Paris : Association des professeurs de langues vivantes.
- Piaget, Jean, 1968. *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, Jean, Sinclair, Hermine et Bang, Vinh, 1968. *Epistémologie et psychologie de l'identité*, Paris : PUF.
- Reason, James, 1993. *L'Erreur humaine*, Paris : PUF.
- Roubaud, Marie-Noëlle, 2002. « Mieux analyser les erreurs des élèves », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 403, p.60-61.
- Roubaud, Marie-Noëlle, 2005. « Reconsidérer l'erreur », dans *Cahiers pédagogiques* n° 438, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2010 (consulté le 23.05.2006).
- Springer, Claude, 1999. « Que signifie aujourd'hui être compétent en langues à l'école ? », dans *Les langues modernes*, n° 3, 1999, p. 42-56.
- Vangeehoven, Samantha, 2005. « Pourquoi je m'intéresse au questionnement des

élèves », dans *Cahiers pédagogiques* n° 432, sur le site :
http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1496 (consulté le
23.05.2006).

Vecchi, Gérard de & Carmona-Magnaldi, Nicole, 1996. *Faire construire des savoirs*.
Paris : Hachette.

Annexe 1

[dess_ristea_annexe1.pdf](#)

Annexe 2

« Combattre le lion »

Eléments de contextualisation : activité de lecture avec la classe d'initiation de niveau CM1-CM2 ; jeux de rôles pour interpréter trois des personnages déjà familiers ; sous-groupes de trois élèves.

- M. : On a trois personnages qui parlent autour du feu de ce qui s'est passé. 1.
D'accord ? Qui sont ces trois personnages ?
- Mar : Un guerrier, la mère et un sorcier. 2.
- M : Très bien. 3.
- Mar : Pourquoi Yakouba, il ne va pas *à la deuxième fois pour combattre le lion ? 4.
- Hass : Parce que (...) pour ça le lion *veut pas manger et puis (...) pour garder le bétail. 5.
- Mar : et la jalousie de Yakouba... 6.
- M : On ne veut pas d'explications, continuez votre discussion. 7.
- Mar : C'est tout, maîtresse. 8.
- M : C'est tout.... C'est bien peu...vous avez compris, les autres ? 9.
- Les autres : Oui. 10.
- M : Qu'est-ce que vous avez compris ? 11.

- Hass : parce que... quand je..... 12.
- M : Comment ? Qui est-ce qui dit ça ? 13.
- Mar : Mais non, maîtresse, il n'est pas fou, il est jaloux de...il a dit *il s'en fout, bah...c'est pas un guerrier, il sert à rien ... il est jaloux. 14.
- M : Oui, d'accord, il a dit : c'est pas un guerrier, il sert à rien,.... il a bien joué la jalousie. 15.
- M : la mère, j'ai pas bien compris moi : qu'est-ce qu'elle a dit, la mère ? 16.
- Mar : C'est bien pour mon fils et le lion n'attaque pas les bétails et n'attaque pas Yakouba. 17.
- M : D'accord. Et le sorcier, j'ai pas tout compris non plus ? 18.
- Mar : En fait, le sorcier, maîtresse, il demande pourquoi Yakouba ne va pas *à la deuxième fois pour combattre le lion. 19.
- M : C'est tout ce que tu as dit, le sorcier ? Eh bien, il n'est pas très sage, ce sorcier, i20. n'a pas grand-chose à dire.
- Mar : le sorcier, lui, il propose *si Yakouba il va *à la deuxième fois pour combattre le21. lion.
- M : On n'a pas tout bien compris. 22.

Annexe 3

« Apprendre la suite »

Eléments de contextualisation : classe de CP, activité autour de la chanson « La ballade des chiffres ».

- | | |
|---|-----|
| M. : Qu'est-ce que ça veut dire « Il faut maintenant apprendre la suite » ? | 1. |
| Aïc. : Il faut qu'*on prend la suite | 2. |
| M : ça veut dire quoi ? | 3. |
| Aïc : Il faut qu'*on prend.....il faut qu'on.... | 4. |
| M : Il faut qu'on prenne | 5. |
| Aïc : On prenne, ça veut dire que ... on *prenne tous... | 6. |
| M : Non, on prend pas, | 7. |
| Aïc : On prenne. | 8. |
| M : (écrivant au tableau) : Je prends ... | 9. |
| Aïc : la suite | 10. |
| Asm : le livre | 11. |
| M : Je prends le stylo | 12. |
| Aïc : Je prends le stylo | 13. |
| M : Mais là, c'est pas « je prends », dans l'histoire, c'est quoi ? C'est pas « je pris » | 14. |

- non plus, non !
- Rid : J'ai pris 15.
- M (chantant) : « Il faut maintenant apprendre la suite » 16.
- Rid : apprendre... 17.
- Asm : Il faut maintenant... 18.
- M : Ferme ta bouche, tu ne prends pas le temps de réfléchir, je répète. Baissez vos bras pendant que je répète, écoutez seulement ; baissez vos bras, vous écoutez une fois. « Il faut maintenant apprendre la suite »... 19.
- Aïc : Il faut maintenant *prendre la suite... 20.
- M : Non, c'est pas « prendre »... Apprendre ! C'est (écrivain) « j'apprends la suite » 21.
« je prends le stylo », je le prends dans mes mains, « j'apprends la suite », je la mets dans ma tête ; d'accord ? Apprends : apprendre à lire, apprendre à parler, apprendre à chanter, apprendre à calculer, apprendre à faire un puzzle, apprendre à jouer aux raquettes, apprendre l'histoire etc. D'accord ? Et la suite, c'est quoi, la suite ?
J'apprends la suite, c'est quoi, cette suite ? Oui ?
- Anr : Cette suite...Il faut apprendre la suite, c'est-à-dire la dernière 22.
- M : C'est quoi, la dernière ? 23.
- Anr : Quand on dit...la dernière euh... 24.
- M : Qu'est-ce qu'on apprend ? 25.
- Anr : On apprend les chiffres. 26.
- M : Oui, on apprend les chiffres, mais on apprend même plus que les chiffres, on apprend les nombres, hein ? Puisqu'on compte les doigts, ça veut dire des nombres, hein ? un, deux, trois, quatre (comptant les doigts). Et on s'arrête à combien ? 27.
- Anr : On s'arrête à dix. 28.
- M : Pas du tout. On s'arrête à combien ? 29.
- Anr : A vingt ? 30.
- M : Pas du tout. Je te demande rien si tu lèves pas la main 31.
- Anr : vingt. 32.
- M : On s'arrête à vingt ; alors, c'est quoi, la suite ? la suite de vingt ? 33.
- Asm : ah, vingt et un, vingt-deux... 34.
- M : Voilà, très bien, c'est ce qu'il y a après, la suite ! D'accord ? Suivre quelqu'un, c'est aller derrière lui, hein, il est devant et je le suis...la suite, c'est ce qui vient après... la suite des nombres. 35.
- Anr : ah, vingt et un... ... 36.
- M : vingt-deux, etc., il faut maintenant apprendre à compter plus loin, à compter la suite des nombres. 37.
- Anr : Quand on a chanté *à dix, on peut continuer onze, douze, treize.. 38.

M : Voilà, mais on a continué jusqu'à vingt, il y a raison, hein ? dix-huit, dix-neuf, 39.
vingt, et il faut maintenant apprendre la suite, vingt et un etc.

Annexe 4

« *pontalon, *pantalo, *pantalone, pantalon, *pantaler »

- M : On va faire une dictée de syllabes : je vais vous dire un mot, je vais vous dire la syllabe du mot que je veux que vous m'écriviez ; bien sûr, si c'est [ã] vous m'écrivez de deux façons puisque vous ne savez pas au départ si c'est « an » ou « en ». D'accord ? 1.
- M : Je veux écrire le mot [tãt] ; écrivez-moi la syllabe [tã] ; posez vos stylos ; vous pouvez me dire chacun ce que vous avez écrit ? 2.
- Ani : [tã] : t, a, n 3.
- M : C'est correct, toi aussi c'est correct, sauf que qu'est-ce que j'ai dit ? si c'était [ã], qu'est-ce qu'il fallait faire ? Il fallait écrire les deux façons d'écrire ; alors il fallait écrire quoi ? 4.
- Ani : tan et ten 5.
- M : Je veux écrire le mot « pantalon » ; écrivez-moi la syllabe [pã] ; posez votre ardoise ; est-ce que tu peux me dire « pantalon » ? 6.
- Hass : pantalon 7.
- M : pan : qu'est-ce que tu dis ? 8.
- Hass : [ã] 9.
- M : et c'est ce que tu as écrit, [ã] ? 10.

Hass : Non.	11.
M : Ah, d'accord ; c'est [põ] ? c'est *pontalon ?	12.
Hass : non	13.
M : non, c'est pantalon, [pã], donc c'est... ?	14.
Hass : c'est « o »	15.
M : Non, c'est pas « o »	16.
M : Je vous écris tout ce que je vois : *pontalon, *pantalo, *pantalone, pantalon, *pantaler : alors, qu'est-ce que vous en pensez ?	17.
Fat : -an, pan...	18.
M : Alors déjà –an et –en, qu'est-ce que j'ai dit, moi, avant de commencer ?	19.
Fat : pantalon ça s'écrit avec –an	20.
M : Je vais souligner ; ici ; bien ; qu'est-ce qu'on a d'autre à remarquer ?	21.
Wal : dernier : *pantaler...	22.
Mar : *pantalier...	23.
M : ça déjà c'est pas [õ], hein, c'est –er ; ça c'est quoi ?	24.
Wal : le *pantaler...	25.
M : c'est comme si c'était un verbe du premier groupe, c'est [e] à la fin : *pantaler	26.
Wal : pan- aller	27.
M : oui, d'accord ; et c'est pantalon, ça ? D'accord, on est d'accord ;	28.
Hass : c'est –on.	29.
M : ça veut dire que tu es parfaitement capable de voir tes erreurs et ça veut dire que tu ne cherches plus là. Tu as arrêté de chercher ; tu ne travailles pas. Ben si, c'est toi qui l'as écrit. C'est pas grave. C'est fortement ennuyeux parce que tu fais pas d'efforts. D'autres remarques ?	30.
Mar : *pantale ; le premier :	31.
M : viens nous montrer ; comment tu le lis ?	32.
Mar : *pantale.	33.
Ali : *pantalo	34.
M : *pantalo peut-être : o ; qu'est-ce qui manquerait pour lire [õ] à la fin ?	35.
Ali : un -n	36.
M : -n, d'accord. Une autre remarque à faire ?	37.
Mar : le deuxième, il y a –e : pantalone	38.
M : il y a un –e, ça veut dire que ça a rajouté une syllabe : du coup, on va le lire pan-ta-lo-ne. D'accord ? Alors, le son c'était [õ] pour lire [lõ]. En plus, [lõ], on venait de le faire dans « allongé », vous pouvez aller le chercher. OK, et celui-ci, est-ce qu'il y a des remarques à faire ?	39.

-
- Ani : Non. 40.
- M : Non, il est écrit correctement. Alors, vous le corrigez avant de... vous ne l'effacez pas, corrigez pour vérifier, regardez les erreurs. 41.
- Ani : on écrit en dessous 42.
- M : Tu n'écoutes pas les consignes, tu as tout effacé avant de recopier. 43.
- M : Ce qui est intéressant, c'est quand même de voir ce qu'on a produit et puis ce qu'il fallait faire. 44.

Annexe 5

« Habitants des régions »

Éléments de contextualisation : activité de grammaire, classe de CM1-2 ; consigne de souligner les verbes (travail individuel+mise en commun).

M : La suivante 2.

Wal : habitants des régions... 3.

M : habitants des régions c'est un verbe ! Nous *habitant des régions, tu *habitant des régions... 4.

Wal : non...(...) 5.

M : je te demande pas de lire la phrase, on l'a déjà lue... 6.

Wal : régions... 7.

M : régions ? C'est un verbe... pourquoi tu penses que c'est un verbe ? Pourquoi tu as pensé que c'était un verbe ? 8.

Mar : Je sais ! 9.

M : Tu sais ? Oui ? 10.

Mar : c'est à l'imparfait ! 11.

M : ah, à l'imparfait... ? oui, sauf que ... est-ce que ça raconte une action, là ? 12.

Wal : non ... 13.

- M : habitants des régions... avec « des » devant...il y a rarement « des » devant un 14.
verbe, hein, je pense même que ça existe pas, ça, hein ? il pourrait y avoir « les »,
mais pas « des » ; attention, il ne faut pas se laisser attraper par l'écriture, hein, il faut
réfléchir au sens !
- M : Tu nous dis le suivant ? Comment ? Dis-le correctement 15.
- Wal : pouvait ? 16.
- M : pouvait ; tu nous dis le suivant, Hassen ? Qu'est-ce que tu as souligné ? 17.
- Hass : il était 18.
- M : était ; alors, attention le verbe c'est que « était », hein, c'est pas « il », « il » c'est 19.
le pronom, tu le barres, le « il », mais « était » c'est juste.
- Ani : dans la deuxième phrase, « correctement » 20.
- M : « correctement », est-ce que c'est un verbe ? 21.
- Ani : non 22.
- M : c'est pas un verbe, « correctement »... 23.
- Ani : construit 24.
- M : construisait, d'accord ; 25.
- Mar : menait 26.
- M : menait, ensuite 27.
- Wal : avait... 28.

Annexe 6

« Devinez »

Eléments de contextualisation : activité avec la classe de CP autour des nombres de 0 à 20.

M. : Asma écrit un nombre sur l'ardoise entre 0 et 20 sans que personne le voie; vous1. lui posez des questions. Anrif ?

Anr : vingt 2.

M : tu dois lui poser la question. 3.

Anr : euh...c'est quoi ? 4.

M : est-ce que c'est... 5.

Anr : qu'est-ce que c'est le... 6.

M : non, pas « qu'est-ce que c'est » ; est-ce que c'est vingt ? 7.

Anr : qu'est-ce que c'est... 8.

M : NON ! EST-CE QUE c'est ! 9.

Anr : EST-CE QUE c'est vingt ? 10.

Asm : oui 11.

M : allez, à ta place. Pour trouver, on a le droit de demander « est-ce que c'est... ; 12. est-ce que c'est plus petit que.. ; est-ce que c'est plus grand que... » d'accord ? pour

s'aider. Alors, Asma ?	
Asm : Est-ce que c'est plus grand ?	13.
M : Que quoi ? Si tu dis plus grand, il faut dire « plus grand qu'un nombre », hein, sinon ça ne veut rien dire.	14.
Asm : euh... plus grand qu'un nombre. Est-ce que c'est vingt ?	15.
M : c'est vingt que tu as écrit ?	16.
Rid : non	17.
M : d'accord. Malak	18.
Mal : est-ce que c'est 21 ?	19.
M : est-ce que c'est 21 ? tais-toi, baisse ton bras, tu as déjà posé une question. Baissez vos bras.	20.
Aïc : est-ce que c'est 0 ?	21.
M : c'est 0 que tu as écrit ?	22.
Rid : oui...non	23.
M : tu te rappelles ce que tu as écrit ? d'accord ; on a le droit de demander « est-ce que c'est plus grand, est-ce que c'est plus petit, pour le situer, hein ? »	24.
Kha : est-ce que c'est plus grand que 10 ?	25.
Rid : oui	26.
M : il est plus grand que 10, ton nombre ?	27.
Rid : euh...	28.
M : il est plus grand que 10 ! tu te rappelles bien ce que tu as écrit ? regarde ! il est plus grand que 10 ?	29.
Rid : non	30.
M : d'accord ; donc c'est un nombre qui est pas plus grand que 10. Aïsha, tu veux poser une question ?	31.
Aïc : est-ce qu'il est plus grand que 9 ?	32.
Rid : non	33.
M : il n'est pas plus grand que 9, ce nombre ? tu réponds n'importe quoi !	34.
Rid : si	35.
M : d'accord ; tu dois rester là ; est-ce qu'ils ont trouvé ?	36.
Mal : est-ce que c'est plus petit que 2 ?	37.
M : oui... ?	38.
Anr : est-ce que c'est... 0 ?	39.
M : premièrement, la question a déjà été posée, deuxièmement, tu n'as pas écouté ses réponses, hein ?	40.
Aïc : est-ce que c'est plus petit que 1 ?	41.

-
- Rid : non 42.
- M : je crois que tu sais pas bien ce que veut dire « plus petit » et « plus grand » ; vous auriez pu trouver, vous n'avez pas écouté les réponses. 43.
- Kha : est-ce qu'il est plus grand que 6 ? 44.
- Rid : non 45.
- M : il n'est pas plus grand que 6 ? Si, il est plus grand. 46.
- Mal : est-ce qu'il est plus grand que 7 ? 47.
- M : c'est dur, c'est hyper dur ! 48.
- Aïc : il a trouvé un nombre hyper dur ! 49.
- M : non, il a pas trouvé un nombre hyper dur, c'est vous qui arrivez pas ; je vais écrire la suite des nombres ; voilà tous les nombres possibles ; alors, on va barrer quand il répond à une question ; on recommence (...) vous n'avez pas écouté tout à l'heure : il vous avait dit que c'était plus grand que 9 et pas plus grand que 10. Donc c'était 10, hein ? 50.
- Aïc : parce que moi je pensais que... 51.
- M : parce que vous n'avez pas bien écouté la réponse à la question, je pense... puis c'est un peu difficile... 52.

Annexe 7

« Vous êtes d'accord ? »

Éléments de contextualisation : plusieurs séquences de grammaire avec le groupe d'étudiants du CIEF ; vérification du travail individuel sur les pronoms relatifs.

Séquence A (exercice de transformation)

- A : Mon voisin a un chien ; j'ai très peur. Mon voisin a un chien *que j'ai très peur. 1.
E : Vous êtes d'accord ? Mon voisin a un chien *que j'ai très peur ? 2.
A' : dont 3.
E : Très bien ; j'ai peur du chien, d'accord ? J'ai peur du chien de mon voisin ; « avoir 4.
peur de ».

Séquence B

- E : Comment vous avez écrit : Lyon est la ville que j'ai *préférée... (écrivant au 1.
tableau) est-ce que c'est bien écrit ? est-ce que ça vous va ?
A : avec un « e » 2.
E : très bien, bien sûr, à ce moment-là, n'oubliez pas de faire l'accord, puisque le CO 3.
est placé devant le verbe.

Séquence C (QCM)

- A : Tu peux me donner un mouchoir, s'il te plaît ? / Désolé, je ne *l'ai pas. 1.
E : Je... ? Je n'en ai pas ou je ne l'ai pas ? 2.
A : Je ne l'ai pas. 3.
E : Je ne l'ai pas ? 4.
A : Je n'en ai pas. 5.
E : Voilà : c'est un mouchoir, c'est indéfini ; tu dis « un » mouchoir, pas « le » mouchoir, le mouchoir ne peut pas servir à deux personnes. 6.

Séquence D (exercice à trous)

- A : « Ah oui, tu veux dire la librairie *où se trouve dans le centre-ville ». 1.
E : Est-ce que c'est « où » ? Tu veux dire la librairie et cette librairie se trouve dans le centre-ville... pronom sujet... « tu veux dire la librairie qui se trouve ».... 2.
A : la librairie « qui » ? 3.
E : « qui », « qui » : on a besoin d'un sujet. 4.

Séquence E (exercice à trous)

- A : Alors, cherchons quelque chose pour tous les deux. Offrons-*lui un vase. 1.
E : pour tous les deux ! 2.
A : pour tous les deux... 3.
E : offrons ? 4.
A : offrons-*lui... 5.
E : « lui », ça s'emploie pour une personne ; et là, c'est pour tous les deux. 6.
E : (invitant un tiers) : offrons ? 7.
A : à. 8.
E : offrir à quelqu'un ; vous l'avez déjà employé tout à l'heure. Mais on l'avait au singulier. 9.
A : offrons...lui ? 10.
E : pas « lui » parce que là c'est deux personnes. 11.
A : leur ! 12.
E : voilà ! offrons-leur parce que c'est un cadeau pour tous les deux : pour Claire plus son mari, d'accord ? donc offrons à Claire et à son mari... 13.

Annexe 8

« Les filles disent non... »

Éléments de contextualisation : groupe du CIEF ; séquence de compréhension de l'oral ; Questionnaire à choix multiple (vérification)

- | | |
|---|-----|
| E : Les Birmans ont de tatouages...où ? | 1. |
| A : sur le poulis [pul] | 2. |
| E : sur le poulis [pu]? Le poulis, c'est ça, hein, (montrant) ... vous pouvez compter, un,3. deux, trois... | |
| (rires dans la salle) | 4. |
| E : « le poulis » ne marche pas ! | 5. |
| A : sur le corps | 6. |
| A' (les filles) : non ! | 7. |
| E : non, les filles disent non ; | 8. |
| A : sur la tête | 9. |
| E : sur la tête ! ah, c'est pas mal ; c'est bien. | 10. |
| A : les mains | 11. |
| E : sur les mains, oui, les filles disent oui | 12. |
| A : sur les bras | 13. |

- E : sur les bras, oui 14.
- A : *le peau 15.
- E : la peau : écoutez ; pas *le peau, mais la peau. 16.

Annexe 9

« Le temps qui court »

Éléments de contextualisation : groupe du CIEF ; épisode intégré dans l'activité de compréhension de l'écrit : questionnaire ouvert et vrai/faux (l'article : «Travail et vie privée»)

- | | |
|--|-----|
| E : Est-ce qu'aujourd'hui il est facile de couper le monde du travail et la vie de famille ? Est-ce que c'est possible ? | 1. |
| A : Non... | 2. |
| E : Qu'est-ce qu'on vous explique dans le texte ? | 3. |
| A : Les jeunes qui travaillent, qui de moins en moins *de temps *consacrer... | 4. |
| E : à consacrer... | 5. |
| A : à consacrer... de faire... c'est le temps un peu court et *ne pas consacrer | 6. |
| E : le temps qui court | 7. |
| A : est devenu trop court | 8. |
| E : Expliquez un petit peu le paragraphe : si vous ne regardez pas, qu'est-ce que ça veut dire ? | 9. |
| A : quelqu'un qui travaille... | 10. |
| E : oui ? | 11. |

- A : est *peu à d'autre temps.... On peut faire...d'autres choses 12.
- E : d'autres choses ; voilà, exactement, donc sur le lieu du travail on peut faire d'autres choses à partir de ce travail, grâce... grâce à quoi ? 13.
- A : ordinateur... 14.
- E : grâce à l'ordinateur aussi 15.
- A : au téléphone... 16.
- E : au téléphone portable aussi ; ça va ? donc c'est difficile de faire la limite distincte 17. entre travail et puis loisir... et puis aussi de faire vraiment la limite claire entre travail et vie de famille parce que l'on vous dit qu'il y a des personnes, d'accord, quand elles ont beaucoup de travail qu'est-ce qu'elles font ? elles ont beaucoup de travail au bureau, qu'est-ce qu'elles font ? on vous dit qu' « il est difficile de rompre totalement avec l'univers du travail qui fait irruption à tout moment dans le champ du temps libre. Il devient de plus en plus fréquent de ramener des dossiers à domicile », ça veut dire à la maison, ça veut dire que quand vous avez trop de travail au bureau, eh bien, vous prenez les dossiers et vous travaillez à la maison ; ça va ? donc il n'y a plus de frontière entre le travail et la famille. Ça va ?