

enseignants ne sont pas assez bien formés.”

L'apprenant: parfois la correction d'erreurs de l'enseignant ne peut pas couvrir toutes les erreurs de tous les apprenants, les apprenants peuvent apprendre en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs. Selon Wingfeild cité par Hendrickson (1981:16) “La correction d'erreurs par l'apprenant convient plutôt aux erreurs grammaticales tandis que cette méthode est inefficace pour les erreurs lexicales.”

Donc, on peut dire que chaque méthode est bien utile dans la classe mais chacune a ses limites. L'enseignant devrait les utiliser toutes à la fois dans la classe selon la situation, aucune recherche ne pouvant indiquer la meilleure manière de corriger les erreurs.

Conclusion

L'erreur est un passage obligé dans le processus de l'apprentissage, d'une part la difficulté de la langue cible et d'autre part les ressemblances et les différences entre les deux langues cause des erreurs, jusqu'à ce que l'apprenant maîtrise bien la langue cible. Pourtant on ne peut pas voir ces productions erronées comme un 'attentat' contre la langue-cible puisque "l'erreur commise par un apprenant est une bénédiction: étape nécessaire dans un processus d'acquisition, révélatrice d'un état de compréhension, elle est un tremplin pour une explication adaptée et profitable" (Kiyitsiogloulachoui, 2001:30).

On peut dire qu'elles sont pour l'enseignant l'occasion d'un diagnostic pédagogique permettant d'atténuer l'écart entre ce qui est à faire ou à souhaiter et ce qui est réellement fait. Pour la correction, on a constaté que cela n'est pas seulement la tâche de l'enseignant,

mais elle doit être le résultat d'une concentration où l'apprenant se sent responsable de son propre apprentissage, grâce aux directifs de l'enseignant.

“Loin de dirigisme, l'enseignant doit alors être davantage un guide ou un maïeuticien plutôt qu'un juge ou un simple examinateur.” (Nizard, 2002:25).

Selon Corder: “Elles [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant, pour comprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend” (1981:13). Cette conscience doit être aussi assimilée par l'apprenant qui ne doit pas avoir peur de les commettre et les voir comme une chose naturelle dans tout apprentissage.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.P, 1997, *l'erreur, un outil pour enseigner*, paris, ESF, Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.
- BESSE, H et PORQUIER, R, 1984, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier
- CORDER, S.P, 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, London. CUQ, J.P et ali; 2002, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Didier/Hatier
- ENGELIN, C, 2008, « Un problème, une problème, pas de problème » in Actes du XIIe Congrès mondial de la FIPF, Québec.
- GAONAC'H, D, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier/Didier.
- HENDRICKSON, J, 1981, *Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, C. 2001, Les bienfaits de l'erreur. *Le Français dans le monde*. Paris: CLE International, no 315, p.30-31.
- LADO, L., 1981, *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, The university of Michigan Press.
- MARQUILLO-LARRUY, M., 2003, *Interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international.
- NIZARD, M., 2002, *l'évaluation à l'épreuve de la note*, Paris.
- NORRISH, J. 1983, *Language Learner and their Errors*, London, Macmillan Press, Paris, Hatier/Didier
- RICHARDS, J.C, 1980, *Error Analysis: perspectives on second language Acquisition. 5th edition*. London, Longman.
- SELINKER, L. 1992, *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.
- TAGLIANTE, CH, 2001, *La classe de langue*, Paris, Clé International. Coll. Techniques.
- TARONE, E., et al, 1983, “A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies,” in *Strategies in Interlanguage Communication*, London and New York, Longman.

tels que «vraiment» ou «absolument». Pour la correction, les erreurs des règles majeures sont plus importantes et doivent être corrigées en premier lieu et ensuite les erreurs des règles mineures. Si l'apprenant ne peut pas appliquer correctement les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures.

2. Moment de la correction d'erreurs

Un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants. Dans la classe de langue, l'enseignant rencontre fréquemment des erreurs des apprenants et il est censé de les corriger. L'enseignant s'empresse donc parfois de le faire immédiatement. En fait, les erreurs sont un phénomène normal et nécessaire dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant doit donc les identifier, ainsi que leur cause. Quand il connaît bien leur

origine, il peut les corriger. De toute façon, le moment de la correction d'erreurs dépend du jugement de chaque enseignant.

3. Qui est-ce qui corrige les erreurs?

Pour cette question, les réponses possibles comprennent l'enseignant, l'apprenant. Ces deux possibilités ont des avantages différents:

L'enseignant: Généralement, la correction d'erreurs est la responsabilité de l'enseignant parce qu'il est la meilleure source d'information

sur la langue cible en classe et il en a plus d'expérience. Il peut donc fournir des données, des exemples, des descriptions et des explications sur les

erreurs et en outre vérifier les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible. Selon S.P.Corder (1981:349) "l'enseignant ne peut pas corriger efficacement toutes les erreurs des apprenants parce qu'un enseignant est responsable de plusieurs apprenants et parfois certains

Selon J.P.Cuq les erreurs sont comme un «écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (2004:86)



n'est pas bien formé et il n'a peut-être pas assez de connaissance et de compétence sur la langue cible aux niveaux phonétique, morphosyntaxique, etc. En second lieu, le style d'enseignement peut aussi causer des problèmes. Dans le cas où l'enseignant emploie une méthode d'enseignement qui n'est pas convenable pour la classe comme la méthode traditionnelle dans la classe de conversation, les apprenants vont acquérir du lexique ou des structures qui sont anciennes ou qui ne sont pas de la langue parlée contemporaine. Finalement, dans le cas où l'enseignant enseigne des éléments ou des structures qui se ressemblent en même temps, les apprenants peuvent les confondre qui est le cas de l'emploi du complément d'objet indirect :

Il parle à son voisin.
 → Il lui parle. / Il écrit à son voisin. → Il lui écrit.
 Il sourit à son voisin.
 → Il lui sourit. Mais Il pense à son voisin. → Il pense à lui.

Certains apprenants peuvent confondre ces structures et produire un énoncé comme « *Il lui pense » à la place de dire "il pense à lui". C'est pourquoi, l'enseignant doit être bien formé et choisir la méthode ou la présentation des leçons qui conviennent à la situation dans la classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que les sources importantes des erreurs comprennent l'interférence de la langue maternelle, l'analogie abusive des règles de la langue cible, la surélaboration, et le

transfert d'apprentissage.

Correction d'erreurs

Tout enseignant est conscient qu'on ne peut pas tout corriger à tout moment. L'intervention de C. Engelen intitulée « Un problème, une problème, pas de problème » présentée au XIIe Congrès de FIPF au Québec en 2008, nous le montre parfaitement : qu'on dise « un » ou « une » problème, ne pose pas beaucoup de problème !

Pour la correction des erreurs, J. Norrish (1983:98) et J. Hendrickson (1981:18) suggèrent aux enseignants de prendre

en compte quatre choses avant de corriger les erreurs de leurs apprenants : "la gravité des erreurs, le moment approprié de correction d'erreurs, les techniques de correction d'erreurs et l'acteur qui est envisagé dans la correction d'erreurs."

1. Gravité des erreurs
 J. Norrish (1983:21)

propose des critères pour juger de la gravité de l'erreur. Pour J. Norrish, la gravité de l'erreur s'associe "aux règles et à leurs exceptions: les règles majeures et les règles mineures." Il considère les règles majeures, comme le cas de la formation d'un adverbe en ajoutant "-ment" après un adjectif au féminin : « heureuse + ment », « vive + ment ». Quant aux règles mineures, il s'agit de l'exception des règles majeures, auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales, comme les formes irrégulières de certains adverbes

En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que Larry Selinker, S. P. Corder, John Norrish, Jack C. Richards, etc., identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales

● *Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles*

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible. Par exemple, « *« Ah ! Ce n'est pas vrai. C'est un rêve. » je m'ai dit. » Dans cet énoncé, on peut expliquer que l'apprenant confond les structures régulières « j'ai dit » et « je me suis dit ».

● *Réduction de la redondance*

C'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il pense inutiles ou superflus. Par exemple, « * Hier, je vais au parc avec mon amie. ». On remarque que l'apprenant croit que « hier » est suffisant pour indiquer le moment du passé, il n'ajoute alors pas la désinence du temps du passé.

● *Non-respect des restrictions de règles*

Le non-respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. On considère cela comme une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche :

Je demande à Pierre. / J'ordonne à Pierre. / Je parle à Pierre.
mais J'interroge Pierre.

Dans ce cas là, l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction « *J'interroge à Pierre. » qui n'est pas correcte.

● *Simplification des règles*

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les

règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en l'appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas du genre des noms en français : l'enseignant dit souvent à ses apprenants que le nom terminant par un « e » est fréquemment au féminin. C'est pourquoi, on entend assez souvent des apprenants dire « *un photo », « *un moto » ou « *une disque », « *une arbre » etc. Les apprenants appliquent la règle en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire.

3. Surélaboration (Overelaboration)

Selon E. Tarone et son équipe (1983:9), la surélaboration intervient "lorsque l'apprenant essaie de trop bien faire, au point que l'énoncé est incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donnés. C'est le cas, par exemple, quand les apprenants ont souvent affaire à la langue écrite et utilisent donc la langue écrite pour parler." Ce type d'erreur se rencontre dans les domaines phonétique, morphosyntaxique ou lexical, par exemple un apprenant peut demander le goût des pommes à un marchand français : « Pourriez-vous me dire quelle en est la saveur ? ». En fait, il veut simplement lui demander quel goût cela a, mais en raison du style, même si l'interlocuteur peut arriver à comprendre, cet énoncé n'est pas approprié dans cette situation.

4. Transfert d'apprentissage

Il arrive parfois que l'étudiant apprenne de son professeur une fausse prononciation ou de fausses structures par cœur. Ce problème peut provenir de trois causes. Premièrement, l'enseignant

apprenant iranien peut créer un énoncé fautif comme «je remercie de ma mère» à la place de dire “je remercie ma mère” en imitant la syntaxe de sa langue maternelle “من از مامانم تشکر می کنم.”

2. Erreur intralinguale : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant . Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, l'apprenant peut produire un énoncé fautif comme « j'ai étudié beaucoup. » en mélangeant les structures françaises de “j'étudie beaucoup” et “j'ai beaucoup étudié”.

Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant

3. application abusive d'une règle : Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée

dans la classe ou avec la méthode de la langue utilisée en classe. C'est le cas de certains participes passés du français: l'apprenant en crée souvent comme «ouvri» ou «offri» au lieu de «ouvert» ou «offert». Ces erreurs sont faites parce que l'apprenant apprend la règle de la formation du participe passé de verbe régulier –ir et l'applique à tous les verbes se terminant en –ir. Ce type d'erreur disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de langue de l'apprenant.

Selon Christine Tagliante en général, il existe cinq types d'erreurs dans la

didactique des langues étrangères, ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (2001 : pp.152, 153).

Sources des erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, on doit rechercher les sources de ces erreurs, afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible. En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que Larry Selinker, S. P. Corder, John Norrish, Jack C. Richards, etc., identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales :

1. Interférence de la langue maternelle

Depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'étude de la langue étrangère. Selon R. Lado (1981:2) “les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue native et leur culture à la langue et la culture étrangères”.

2. Généralisation abusive des règles de la langue cible

Selon P. H. Lindsay et D. A. Norman cité par D. Gaonac'h (1991:113) on appelle la généralisation abusive “un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisée à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat.” On peut subdiviser la généralisation abusive en quatre types:

énoncé fautif comme “le lundi est un jour que beaucoup de magasins sont fermés.” A la place de dire “le lundi est un jour où beaucoup de magasins sont fermés.”

A propos des fautes, Marquillo Larruy dit qu’elles correspondent à “des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l’apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)”. (2003:20) .

Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu’il se situe dans un état d’hésitation. Parfois la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, ce n’est pas seulement les apprenants qui commettent des fautes mais aussi les natifs. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître ou de corriger lui-même sa

propre faute “par exemple : * Mon

mère... ma mère... monte le...la voiture pour conduire ma sœur et moi à l’école” (H. Besse et R. Porquier, 1984:183). Vu qu’il n’y a pas d’article qui précède le nom dans la langue persane, on confronte fréquemment à ce genre de problème dans les devoirs des apprenants.

En raison de la différence entre les deux phénomènes, nous pouvons conclure qu’un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs sans l’aide d’un professeur car elles sont représentatives de la grammaire intériorisée ou de l’interlangue, mais en principe il peut corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue, ou à diverses causes psychologiques, par des autocorrections spontanées.

Types d’erreurs

Les auteurs classent les types d’erreurs selon des différents critères. Par exemple, pour J C. Richards (1980:173) l’erreur se divise en trois types:

1. Erreur interlinguale: c’est un problème provenant de la langue source de l’apprenant. On trouve ce type d’erreur dans le cas où l’apprenant n’arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, un



rôle crucial : celui de prévoir toutes les difficultés, d'éviter à priori toutes les erreurs » (2008 : 1397) Alors l'erreur apparaît comme un défaut du système d'apprentissage;

- De 1960 à l'époque actuelle, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage et elle acquiert un statut positif.

Cependant en ce début du XXI^e siècle, qu'en dit *le Cadre européen commun des références ?*

«a- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage

b- les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement

c- les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques

d- les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs» (Conseil de l'Europe, 2001)

Nous n'allons plus nous attarder sur les détails d'un tel rappel historique et nous essayerons d'entrer tout de suite dans le vif du sujet. Afin d'analyser l'erreur dans l'apprentissage de la langue étrangère, il nous faut d'abord distinguer les termes "erreur" et "faute" qui désignent deux

concepts différents. Déjà dans le passage qui précède nous avons vu « l'erreur » et « la faute » bien qu'inévitables, sont à être distingués l'une de l'autre.

Définition de l'«erreur» et la différence entre l'erreur et la faute

Selon J.P.Cuq les erreurs sont comme un «écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (2004:86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)» (Marquillo Larruy, 2003:120). L'erreur est parfois systématique et relève alors de l'interlangue de la compétence des apprenants. Ceux-ci en commettent non pas à cause d'une incapacité mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné. Commettre des erreurs manifeste leur connaissance imparfaite de la langue étudiée et montre que les apprenants ne la maîtrisent pas encore bien. Par exemple un apprenant iranien avant d'apprendre les différents pronoms relatifs produit un



Introduction

La conception de l'erreur s'est beaucoup développée au cours de l'histoire de la didactique des langues étrangères. Elle fut longtemps considérée comme partie intégrante mais négative du processus d'apprentissage. De nos jours on est d'accord sur certains aspects positifs de l'erreur, c'est pourquoi la correction des erreurs et son effet sur l'apprentissage des apprenants prennent une certaine importance et attirent l'attention d'un grand nombre de didacticiens.

L'attention portée à la correction des erreurs dépend en partie des besoins immédiats des apprenants et de la gravité de l'erreur dans des situations communicatifs.

Etant donné que l'erreur n'est pas un constat d'échec pédagogique, dans cet article notre objectif est de savoir comment elle aide l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cela dit, après avoir fait une brève récapitulation historique de la notion des « erreurs et fautes », nous tenterons de répondre aux questions suivantes: quelles sont les types d'erreurs? Quels sont les sources des erreurs? Quand est-ce qu'il faut corriger les erreurs? Qui est-ce qui doit prendre la charge de la correction de l'erreur: l'apprenant ou l'enseignant?

Nous essaierons également de définir la faute et l'erreur pour voir quelle est la distinction entre ces deux termes.

Historique de l'erreur

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé *manières de langages* de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et ali, 2004: 86)

sur la grammaire de la langue française. Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (Ibid.:86) pour le premier manuel de grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. John Palsgrave au XVIe siècle et beaucoup plus tard Claude Mauger ont tenté de comparer les microsystemes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (Ibid. : 86), dans son ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes*, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (Ibid. : 86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystemes grammaticaux et analogiques.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans *Évolution de l'enseignement des langues:5000 ans d'histoire* de Claude Germain en 1993. En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, «trois repères fondamentaux» (Marquillo Larruy, 1993:56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur est signe de faiblesse ; il est un échec, une défaillance de l'apprenant ;

- De 1940 à 1960, « l'enseignement inductive vise un apprentissage sans erreurs. Dès lors, l'enseignant joue un

L'erreur comme un élément inévitable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Jaleh Kahnamouipour

Email: jkahnmoi@ut.ac.ir

Somayeh Kariminejad

Email: Somaye.kariminejad@yahoo.com



چکیده

تحقیق حاضر تلاشی برای تحلیل خطا به عنوان عنصری جدانشدنی از آموزش/یادگیری زبان خارجی است. در یادگیری کنونی زبان‌های خارجی، خطا به عنوان عاملی پویا در نظر گرفته می‌شود که زبان آموز را برای جست‌وجو به علت خطا هدایت می‌کند. این جست‌وجو از طرفی زبان آموز را به سمت خود اصلاحی و از طرف دیگر به سمت خود ارزیابی سوق می‌دهد. پاسخ به سؤال «آیا صحیح کردن خطای زبان آموزان لازم است» معلمان را به سمت اندیشیدن به راهبردهای تصحیح خطا سوق می‌دهد. چگونه در مورد خطاهایی که بایستی صحیح شود و آنچه بایستی نادیده گرفته شود، تصمیم‌گیری کنیم؟ این سؤالی است که سعی کردیم در طول این مقاله به آن پاسخ دهیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش، خطا، یادگیری، اصلاح، معلم، زبان آموز.

Résumé

Cet article traite une analyse sur l'erreur en tant qu'un élément intrinsèque de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'apprentissage actuel des langues étrangères on considère l'erreur comme un moyen dynamique qui pousse l'apprenant à chercher la raison de cette erreur pour qu'il puisse s'auto-évaluer d'une part et se corriger d'autre part.

La réponse à la question « faut-il corriger les erreurs des apprenants » pousse les enseignants à réfléchir sur les stratégies de la correction des erreurs. Comment décider sur ce qu'il est à corriger et ce qu'il faut laisser passer ? C'est une question à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet article.

Mots clés: enseignement, erreur, apprentissage, correction, enseignant, apprenant.