



Le traitement de l'erreur comme démarche pédagogique : avantages et inconvénients, à travers l'analyse des corpus écrits

Lorena Dedja

Département de français, Université de Tirana, Albanie

lorena.dedja@unitir.edu.al

<https://orcid.org/0009-0009-6191-7588>

Silvana Vishkurti

Centre des langues étrangères, Université polytechnique de Tirana, Albanie

vishkurtisilvana@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0009-9503-8063>

Reçu le 18-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 19-09-2023

Résumé

Dans cet article nous nous proposons d'examiner l'erreur, non pas comme un but en soi, mais comme un outil dans l'enseignement / apprentissage du français. En partant de l'hypothèse que l'activation des processus cognitifs lors de l'apprentissage à travers l'erreur mène à une acquisition effective de la langue et rend l'apprenant autonome dans sa façon de construire, de corriger et de parfaire son expression en langue étrangère, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : l'erreur est-elle simplement indice d'un mauvais apprentissage ? Peut-elle servir à la remédiation, donc, à l'amélioration ? Après avoir repéré les erreurs les plus fréquentes à l'écrit et en avoir constitué une typologie, nous réfléchissons aux activités d'enseignement qui permettent aux apprenants de les éviter, ainsi que d'évaluer leurs déficits et leurs performances langagières, afin de leur donner les moyens pour devenir des acteurs de leur propre apprentissage. L'expérience a lieu à la Faculté des langues étrangères de l'Université de Tirana et à l'Université Polytechnique de Tirana, avec des groupes d'étudiants albanais étudiant le français en première année de licence. C'est une recherche axée sur la pratique comme terrain et finalité de travail en termes d'efficacité pédagogique. Enfin, nous présentons quelques pistes d'interventions didactiques mises en œuvre par l'enseignant pour améliorer l'apprentissage en français langue étrangère.

Mots-clés : traitement de l'erreur, production écrite, approche cognitive, apprentissage autonome, enseignement / apprentissage

**Traktowanie błędu jako podejście pedagogiczne :
zalety i wady, poprzez analizę korpusów pisemnych**

Streszczenie

W ostatnich latach nauczanie języka francuskiego w Albanii znacznie się zmieniło i ewoluowało. Nowi uczniowie i nowe potrzeby sprawiły, że coraz chętniej zaczęto używać języka francuskiego w celach komunikacyjnych. Niniejszy artykuł traktuje o błędzie w kontekście nauczania/uczenia się języka francuskiego. Opierając się na hipotezie, że aktywacja procesów poznawczych podczas uczenia się poprzez błędy prowadzi do skutecznego przyswajania języka i czyni ucznia autonomicznym w sposobie, w jaki konstruuje, poprawia i doskonali swoją ekspresję w języku obcym, postaramy się odpowiedzieć na następujące pytania : Czy błędy są oznaką niewystarczającego uczenia się ? Czy można je wykorzystać w celu poprawy ? Po zidentyfikowaniu najczęstszych błędów w pisaniu i ustaleniu ich typologii, przyjrzymy się działaniom dydaktycznym, które umożliwią uczniom ich unikanie. Następnie określimy deficyty językowe uczniów i zaproponujemy metody, które pomogą im stać się aktywnymi uczestnikami własnego procesu dydaktycznego. Na koniec zostaną przedstawione wdrożone przez nauczyciela rozwiązania dydaktyczne mające na celu poprawę przyswajania francuskiego jako języka obcego. To praktyczne badanie w działaniu zostało przeprowadzone na Wydziale Języków Obcych Uniwersytetu w Tiranie i na Politechnice w Tiranie wśród grup albańskich studentów studiujących FLE na pierwszym roku studiów licencjackich.

Słowa kluczowe : przetwarzanie błędów, wypowiedź pisemna, podejście kognitywne, autonomiczne uczenie się języków obcych, nauczanie/uczenie się

**The treatment of error as a pedagogical approach :
advantages and disadvantages, through the analysis of written corpora**

Abstract

In this article, we aim to examine error, not as an end in itself, but as a tool in the teaching and learning of French. Starting from the hypothesis that the activation of cognitive processes through error during learning leads to effective language acquisition and empowers the learner to construct, correct, and refine their expression in a foreign language, we will attempt to address the following questions : Is error merely an indicator of poor learning ? Can it be used for remediation and improvement ? After identifying the most common written errors and creating a typology, we will think about teaching activities that enable learners to avoid these errors and evaluate their language deficits and performance, empowering them to become active participants in their own learning. This experience takes place at the Faculty of Foreign Languages at the University of Tirana and the Polytechnic University of Tirana, with groups of Albanian students studying FLE in their first year of Bachelor studies. It is research focused on practical application as both the field and goal of work in terms of pedagogical effectiveness. Finally, we present some didactic interventions implemented by the teacher to enhance FLE learning.

Keywords: error processing, written production, cognitive approach, autonomous learning, teaching/learning

Introduction¹

Les réformes introduites dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères visant la maîtrise d'une langue étrangère induisent des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication de même que sur la conception des curricula qui tiennent compte des intérêts de l'apprenant et de son projet d'apprentissage. Étant donné que cette maîtrise, dans la vie de tous les jours, dépasse largement le cadre restreint de son apprentissage scolaire, les pratiques de l'enseignement visent à développer l'autonomisation de l'apprenant. Parmi les pratiques d'enseignement qui concourent en ce sens figure également l'attitude positive vis-à-vis de l'erreur, dont traite Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (Astolfi : 2020).

L'erreur est un phénomène toujours présent dans la pédagogie. Avec l'évolution des méthodologies et de la place accordée à chacun des acteurs de l'enseignement/apprentissage, l'attitude envers les erreurs a également évolué (Richez, 1990 : 153-159). Initialement, c'était une attitude négative, mais, de nos jours, les représentations des enseignants sur ce phénomène ont évolué vers des attitudes positives. Au lieu de les attaquer en permanence, nous pouvons en faire notre allié et collaborateur dans notre travail d'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Dans cet article, nous nous proposons justement d'examiner cette dernière attitude envers l'erreur, en commençant par un état des lieux, un rappel théorique des différentes méthodes et méthodologies qui nous ont servies d'appui, pour continuer par un repérage des erreurs les plus fréquentes et terminer par des propositions d'interventions didactiques visant à améliorer l'acquisition de la langue.

¹ La répartition rédactionnelle de l'article s'est conjointement organisée comme suit : Lorena Dedja les parties 1, 2 et 3, Silvana Vishkurti les parties 4 et 5.

1. Le contexte de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Albanie

Le français est l'une des langues vivantes enseignées depuis longtemps en Albanie. Son statut a visiblement changé au cours de l'histoire. De la langue enseignée au Lycée français de Korça², la langue de l'élite intellectuelle, politique, artistique albanaise, jusqu'à la fin de la 2^e guerre mondiale, elle a été considérée durant plusieurs années comme une langue « bourgeoise », et son apprentissage en privé était considéré même comme une « manifestation de l'appropriation de l'idéologie capitaliste », pour être enseignée par la suite dans tous les niveaux de scolarité, depuis le collège jusqu'à l'université³.

Pourtant, il existe des fluctuations dans l'enseignement/apprentissage de cette langue, dues à divers facteurs, tels que l'incohérence dans l'apprentissage de la langue française au niveau préuniversitaire, le changement fréquent des programmes et du volume horaire consacré à l'enseignement des langues vivantes, le manque de motivation dans l'apprentissage de la langue, une culture éducative qui n'encourage pas l'accès au sens, l'initiative personnelle, la curiosité intellectuelle, l'implication de l'apprenant, le manque de formation continue des enseignants, ainsi que la présence de très peu de matériel d'enseignement et d'équipement numérique dans les salles de classe.

La période après les années 1990 était en Albanie une période de grandes transformations. Dans une société en profonde mutation, l'éducation a également dû évoluer, parfois de manière mal coordonnée, avec des changements dans les programmes et les heures de cours consacrées aux langues vivantes. Cette réalité a été également constatée et rapportée par les experts du Conseil de l'Europe (COE, 2017 : 25). L'enseignement de la langue française varie d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, ou même d'une année à l'autre, ce qui crée des lacunes et des déséquilibres dans les connaissances linguistiques des élèves, à quoi s'ajoutent des programmes scolaires incohérents ou pas suffisamment structurés pour permettre aux élèves d'acquérir une compétence linguistique solide (Totozani, Vishkurti, 2021 : 187-203).

² Le lycée français de Korça a été fondé dans la ville de Korça en 1917.

³ Le Département de français de l'Université de Tirana a été fondé en 1965.

En dépit des instructions officielles qui préconisent la continuité de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère première commencée à la classe de 3^e et de la langue étrangère seconde commence à la classe de 6^e, même dans les cas des transferts d'une école à une autre (Ministère de l'Éducation et des Sports, 2019 : 4), la réalité éducative est différente. Les élèves se retrouvent parfois dans des écoles qui ne peuvent pas leur offrir cette continuité.

Cette incohérence dans l'apprentissage du français au niveau préuniversitaire (Vishkurti, 2009 : 103-109) peut être une source d'erreurs majeure. Par ailleurs, les élèves ne sont pas suffisamment motivés, surtout en raison de la difficulté de la langue elle-même. En outre, ils ne sont pas suffisamment exposés à la langue française en dehors de la salle de classe, ce qui influe sur leur volonté à apprendre la langue. Un autre facteur d'une importance primordiale est lié aux enseignants. L'enseignant, bien que détenteur du savoir, ne saurait être omniscient. Il devrait être plutôt un accompagnateur de la multitude des individualités des apprenants, ce que nos enseignants ne sont pas nombreux à comprendre. Enfin, la formation continue des enseignants présente des lacunes. Il arrive que les enseignants manquent de compétences pédagogiques et de techniques nécessaires pour enseigner efficacement le FLE, qu'ils ont du mal à suivre les derniers développements et les meilleures pratiques dans l'enseignement du FLE, ce qui peut entraver leur capacité à enseigner efficacement et à motiver les élèves à apprendre la langue. Par conséquent, les étudiants arrivent à l'université avec leur bagage de connaissances en français, mais aussi avec les lacunes et les défauts hérités de leur apprentissage antérieur.

Dans ces conditions, la question est de savoir comment accompagner les étudiants dans leurs efforts à progresser en français. Pour y répondre, notre recherche porte sur la typologie des erreurs rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les stratégies de remédiation à travers l'erreur et l'impact de l'erreur sur la mobilisation des apprenants à apprendre la langue et à s'en servir dans des situations concrètes ou simulées en cours de FLE, ainsi que sur les avantages et les limites d'une telle intervention dans les pratiques de classe.

Nous avons opté, en visant tant les enseignants que les apprenants, pour une démarche d'exploration hybride, dans un cadre interdisciplinaire

en privilégiant une approche cognitive et une approche didactique. La taxonomie de Bloom⁴ demeure, à cet effet, un outil toujours efficace entre les mains des enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves.

D'ailleurs, « Pour être efficace dans son apprentissage, l'élève ne doit pas seulement exploiter sa mémoire et ses habiletés de langage intériorisé : il doit aussi développer sa façon d'apprendre » (Gagné, Leblanc, Rousseau, 2009 : 2). Holec, de sa part, parle d'*autonomie d'apprentissage, d'une culture d'apprentissage adéquate*, (Holec, 1991), où l'élève apprend à agir sur la langue, à moduler son langage tel qu'un locuteur natif. Il devient ainsi un véritable acteur dans la manipulation des éléments langagiers en vue de les adapter à sa visée communicative. Et, le processus même de la correction de l'erreur, c'est comme un jeu, une « devinette » langagière où l'effort rejoint le plaisir d'apprendre. Et l'on n'apprend pas seulement de ses propres erreurs, mais encore des autres. Dans la plupart des cas, réviser ses connaissances, grammaticales surtout, ou bien les expliciter aux autres, relève, sans le savoir, d'une véritable réflexion métalinguistique.

Or, quelle est la réalité des pratiques de classe, comment l'enseignant se saisit de ces réalités et les transforme en objectifs d'enseignement/apprentissage ? Nous prônons l'idée que l'art de l'enseignant consiste à faire avec ce qui est préconstruit, et ce qui se construit pédagogiquement parlant au moment même de son intervention en classe de FLE.

2. Cadre théorique de l'étude

Historiquement, il y a eu dans l'enseignement une attitude négative vis-à-vis de l'erreur. Pour Jean-Pierre Astolfi « *les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner* » (Astolfi, 2020 : 15-16). Selon cette attitude, l'environnement même de l'apprenant culpabilise l'erreur. L'enseignant donne des sanctions pour chaque erreur commise. Or, il y a lieu de faire la distinction entre *la faute* et *l'erreur*. Selon différents

⁴ À propos de la taxonomie de Bloom : <https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/>

chercheurs, cette distinction est importante car elle permet de mieux comprendre les difficultés des apprenants et de les aider à progresser.

Le CECRL fait la distinction entre « faute » et « erreur » en soulignant que : « Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. [...]. Les fautes, [...], ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (CECRL, 2005 : 118).

Pour Marquilló Larruy, 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. », alors que les fautes « 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) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Gaston Bachelard souligne que l'enseignant doit tenir compte de l'erreur et la transformer en un outil didactique très utile à l'amélioration continue des performances langagières de l'apprenant, parce qu'il n'y a « *pas de vérité sans erreur rectifiée* » (Bachelard, 1986 : 239), alors que l'erreur désigne « les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage » (Vigner. G, 2004 : 24).

Selon notre point de vue, il s'agit là juste d'une question de terminologie, parce que le travail de l'enseignant consiste à faire connaître aux apprenants, sans se lasser, de façon répétitive même, contre tout pédantisme, tout élément langagier qui ne correspond pas au bon usage discursif de la langue. Par conséquent, il doit même les inciter à s'exprimer le plus longuement possible, que ce soit à l'oral ou à l'écrit afin d'identifier les « hiatus » et de voir ensemble avec le groupe classe comment les surpasser. Donc, le champ des incorrections langagières est assez large. Il va de l'erreur spontanée à celle répétitive, de l'immédiateté de l'oral à la révision de l'écrit, de l'inventivité du mot à l'intériorisation des structures de la langue.

Nous nous arrêtons uniquement aux erreurs en début d'apprentissage et aux techniques utilisées pour s'en servir non seulement à mémoriser la forme correcte, mais également à la différencier d'autres mots proches du point de vue de la forme ou du sens. Autrement dit, l'erreur va servir à l'apprenant à élargir son champ lexical tout en le différenciant.

La correction de toutes les erreurs peut freiner l'apprenant dans son apprentissage, sa progression, augmenter son insécurité langagière et le rendre plus timide. Toutefois, les erreurs peuvent être mises au profit de l'enseignement/apprentissage. Py prône d'ailleurs une action didactique conjointe qui s'interroge sur les situations d'enseignement/apprentissage qui donnent lieu à un travail effectif de la part de l'enseignant (Py, 2000). En fait, plusieurs recherches de terrain (Chini, 2021), (Wode 1981), menées dans ce sens, mettent l'accent sur une conjugaison de perspectives d'acquisition et de didactique dans le domaine de performances langagières des apprenants qui font appel surtout à leurs habiletés productives.

Avant de proposer quelques interventions didactiques et des pistes de remédiation, nous allons présenter ci-après des exemples d'erreurs, et les causes respectives que nous avons pu identifier et qui tiennent compte du contexte d'apprentissage, du niveau et des besoins des apprenants.

3. Méthodologie de travail

Pour mener à bien notre recherche nous avons commencé par repérer les cas les plus fréquents d'erreurs, surtout au début d'apprentissage. Notre corpus se compose de productions écrites des étudiants de la Faculté des langues étrangères (filières d'anglais, italien, allemand) qui apprennent le français comme 2^e langue étrangère et de ceux de l'Université polytechnique de Tirana, au cours du premier semestre 2022-2023. Leur niveau de français est variable, les parcours langagiers des étudiants étant différents en français. Dans leur majorité ils sont du niveau A2. La tâche linguistique proposée aux étudiants était de produire des textes cohérents dans l'objectif de les amener à s'exprimer par écrit sur un sujet proche de celui qu'ils avaient traité dans le manuel. La collecte des données a été réalisée par l'enseignant qui en a fait un tri pour ne garder que celles qui faisaient sens pour notre recherche, 60 copies, au total. Le relevé des erreurs a été réalisé de façon manuelle. Tout d'abord, nous avons défini les objectifs d'apprentissage. Ce qui est attendu des apprenants, c'est qu'ils réussissent à s'autocorriger en s'interrogeant sur les moyens pour le

réaliser. Ils s'habituent de cette façon à faire des hypothèses et à les confirmer. Au cas où ils n'arrivent pas à trouver la réponse par eux-mêmes, ils peuvent formuler des demandes d'éclaircissement au groupe ou à l'enseignant. Réfléchir sur comment identifier l'erreur et amener un travail de réflexion là-dessus ne constitue qu'une première étape d'un long processus d'intériorisation des particularités de la langue à apprendre. Cette distanciation envers ce qu'ils font pour s'exprimer, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, leur permet de gagner en autonomie, et de devenir ainsi de véritables acteurs de leur propre apprentissage. Notre étude se complète par d'autres techniques de recueil de données, notamment *les observations des classes*. Ces observations nous permettent de considérer le rôle de l'enseignant dans l'intervention didactique, alors que l'analyse de corpus écrits nous a permis de repérer les erreurs qui reviennent le plus fréquemment pendant le processus interactionnel d'appropriation langagière des contenus enseignés.

4. Analyse et interprétations des erreurs

Nous avons constaté que malgré nos efforts pour corriger les erreurs des étudiants, il y en a un certain nombre qui reviennent constamment, surtout en première phase d'apprentissage. Il fallait vraiment nous arrêter sur cette problématique afin d'assurer une meilleure progression des étudiants, sinon elles allaient en constituer un frein. Nous nous sommes rendu compte que les erreurs sont dues à des causes différentes, dont les plus importantes sont les interférences langagières (principalement morphosyntaxiques, lexicales et l'ordre des mots dans la phrase), la notion de séquence de développement (Véronique, 2005) et la généralisation des modèles. (Sánchez, 1998).

Rappelons que « d'un point de vue linguistique : l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues : [...] l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue [...] » (Debyser, 1970 : 34). En effet, les interférences sont l'une des principales causes des erreurs, que ce soit des interférences de la langue maternelle ou d'une autre langue

étrangère apprise antérieurement (c'est le cas des étudiants de la Faculté des langues étrangères qui apprennent le français comme seconde langue étrangère (Langue C). C'est ce que nous avons essayé de représenter par le tableau suivant :

	Langue maternelle	Autres langues étrangères connues par l'apprenant
Interférences lexicales	Confusion entre les verbes <i>connaître</i> et <i>savoir</i> <i>*Je sais 3 langues</i> En albanais les deux verbes se traduisent par le même mot « <i>di</i> » (parenté lexicale) Confusion de sens du verbe « louer » (donner et prendre en location) Confusion de l'emploi des verbes enseigner et apprendre (par le même mot en albanais « <i>mësoj</i> »)	<i>Incrédible*</i> – <i>incroyable</i> (Sur le modèle français de la formation des mots par le suffixe <i>-ible</i> (<i>visible, sensible</i>) <i>object, subject, project, effect, fact*</i> – des mots anglais par difficulté à trouver le mot approprié <i>Les citizens*</i> - <i>les citoyens</i> <i>Besogne*</i> - est employé pour « <i>besoin</i> » <i>Félicité*</i> - pour « <i>bonheur</i> » (selon le modèle français : <i>publicité, anxiété, complicité</i>) <i>Salir, fermer*</i> – dans le sens de l'italien : <i>monter et s'arrêter</i> <i>Capababilité*</i> – <i>capacité</i>
	Les faux amis : <i>Robe*</i> pour <i>rroba</i> (vêtements en albanais) <i>Jupe*</i> pour <i>xhup</i> (blouson en albanais) Emploi du pluriel pour « <i>pantalón</i> » – comme en albanais	
	Les termes pour désigner les liens de parenté, se basant sur le découpage linguistique de la réalité. Les termes de <i>nipi- mbesa</i> en albanais ont deux correspondants différents en français, selon la situation et le contexte : <i>le neveu</i> ou <i>le petit-fils</i> et <i>la nièce</i> ou <i>la petite fille</i> Ou, au contraire : les termes d'<i>oncle, tante, beau-père, belle-mère</i> en français renvoient à des mots différents en albanais, selon qu'il s'agit du frère/de la sœur du père ou de la mère, ou bien s'il s'agit du père ou de la mère de l'un des parents ou du second mari/de la seconde femme de l'un des parents.	

Erreurs morphosyntaxiques	La <i>confusion des genres</i> (due essentiellement à la langue maternelle) Des mots comme <i>Organisation</i>, <i>production*</i>, ... - sont utilisés avec l'article du masculin comme en albanais où les mots correspondants sont au masculin (<i>organizimi</i>, <i>prodhimi</i>) <i>Un personne très sérieux*</i> - le mot correspondant en albanais (<i>personi</i>) est au masculin <i>Je suis le personne parfait pour ce poste*</i> Un emploi erroné des prépositions qui accompagnent le verbe. Le plus souvent les étudiants utilisent la construction : <i>parler pour*</i> au lieu de <i>parler de</i>, une interférence très claire de l'albanais. L'absence des articles comme en albanais <i>J'étudie pour français*</i> (<i>studioj per frëngjisht</i>) au lieu de <i>Je fais des études de français</i> <i>Je suis étudiante pour français/allemand*</i> - <i>Je suis étudiante de français/allemand</i> (en albanais : <i>jam studente për frëngjisht/gjermanisht</i>) Emploi erroné des anaphoriques : Ex : <i>les pronoms personnels toniques</i> après les prépositions Pour <i>ils*</i>.... (<i>pour eux</i>) – <i>ils</i> et <i>eux</i> en albanais se traduisant par la même forme (<i>ata</i>) <i>Les pronoms démonstratifs</i> Ils qui sont les plus favorisés* – (<i>ceux</i>) Pronom démonstratif neutre Cette est liée à*... (<i>cela est lié à</i>)	Les étudiants qui apprennent l'anglais comme langue B ont la tendance très fréquente de <i>placer l'adjectif avant le nom</i>, par exemple : <i>négatifs effets</i>, <i>virtuel temps</i>, <i>une formidable journée</i>, <i>un extraordinaire jour*</i>..... , etc., ou bien de <i>placer le pronom objet direct ou indirect après le verbe</i> : <i>j'aime lui*</i> – pour <i>je l'aime</i>, <i>Internet aide nous*</i> – pour <i>Internet nous aide</i>
	Confusion des pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>, en albanais étant utilisé le même pronom « <i>që</i> »	
	La phrase est construite avec le seul syntagme verbal (P = Syntagme verbal), <i>ce qui est dû à la structure des phrases en albanais</i>, où le verbe peut fonctionner très bien tout seul.	P = Syntagme verbal + Syntagme nominal sujet (soit sur le modèle de la langue maternelle (l'albanais), soit de l'italien.)
	Ou, un emploi erroné du sujet <i>Ce texte se parle de.... *</i> <i>Ils existent quelques possibilités*</i> <i>Ce texte s'agit de*...</i> <i>Dans ce texte l'auteur nous avons présenté*....</i> (mauvais accord du verbe avec le sujet).	<i>Moi et mes amis*</i> pour <i>Mes amis et moi</i>.

La notion de « séquence de développement » élaborée par Wode (1981) (cité par Véronique, 2005) nous aide également à prendre en compte les erreurs de nos apprenants. Elle concerne notamment l'acquisition de la syntaxe de la phrase française suivant l'ordre sujet-verbe-complément, alors que, en albanais, l'ordre des mots est plus libre.

Un autre exemple est celui de l'appropriation de la négation en français (par les adverbes de négation *ne... pas*). Nous constatons que nos apprenants ont tendance à n'utiliser que la première partie (*ne*) avant le verbe et à oublier « *pas* », puisque, en albanais, la négation est préverbale et est constituée d'un seul mot (l'adverbe de négation « *nuk* » est antéposé au verbe). Toujours dans le cadre de la négation, l'emploi de « *ne pas* » devant l'infinitif se fait très difficilement, la première structure négative apprise étant *ne + verbe conjugué + pas*. L'utilisation des formes *-amment/-emment* du suffixe *-ment* pour les adverbes de manière est difficile aussi, une fois apprise la règle de la formation des adverbes de manière à partir de l'adjectif au féminin. Il en est de même de l'appropriation de la forme interrogative avec inversion, lorsque le nom sujet doit être repris par un pronom personnel de la troisième personne, ou, lorsqu'un *-t-* euphonique est utilisé dans l'inversion du pronom personnel sujet des verbes à la troisième personne du singulier. (Ex : *Parle-t-il ?*), ou quand il y a un changement de la forme (Ex : *Je peux. – Puis-je ?*).

Comme nous l'avons déjà cité pour les interférences, la place de l'adjectif dans un syntagme nominal n'est pas facile à mémoriser. En albanais, l'adjectif est placé généralement après le nom, et en anglais, il est placé avant le nom, ce qui pousse à la confusion, d'autant plus que le français a des règles plus précises sur la place de l'adjectif.

Les généralisations concernent l'utilisation de manière uniforme des modèles connus par l'apprenant et qu'ils utilisent de façon inappropriée. Les erreurs morphosyntaxiques principales sont dues à la généralisation des modèles de la langue cible ou l'imitation des modèles provenant d'autres langues connues de l'apprenant. Ce sont des erreurs qui surgissent au cours de l'approfondissement de l'apprentissage d'une langue. D'où la nécessité de les identifier et d'y remédier afin de minimiser leur nombre et pouvoir assurer une progression suivie dans l'apprentissage de la langue.

Mentionnons, à titre d'exemple la conjugaison du verbe « faire » à la deuxième personne du présent de l'indicatif : *Nous faisons, Vous faites**, ou les verbes « pouvoir » et « vouloir » à la troisième personne du présent de l'indicatif : *Nous pouvons, Vous pouvez, Ils peuvent**, ou *Nous voulons, Vous voulez, Ils veulent**.

5. Quelles seraient nos interventions didactiques en fonction d'une meilleure acquisition du FLE ?

En observant notre propre enseignement, nous avons noté différentes approches pour traiter les erreurs. En premier lieu, la situation d'apprentissage crée un espace pour discuter collectivement des erreurs. Nous avons constaté que la correction collective des erreurs était appréciée par les étudiants, comme un moment de réflexion, de compréhension, de discussion, de nouvelles interprétations, d'une approche critique des erreurs commises. Cela permettait à tous de tirer profit de ces corrections et de s'interroger sur la manière de les éviter en mémorisant la forme correcte des mots.

L'apprentissage de la grammaire française et de ses règles est souvent difficile pour nos apprenants. Pour faciliter cette tâche, l'enseignant peut privilégier le va-et-vient entre l'approche déductive et celle inductive : de la pratique à la théorie et vice-versa, un enseignement centré sur le faire, en partant du général pour arriver au particulier, ce qui nous pousse à une combinaison de méthodes. Il s'agit juste d'une question de dosage de connaissances et d'explicitation des phénomènes étudiés en fonction de la situation et des demandes de l'apprenant. L'approche inductive permet l'identification des erreurs, l'approche déductive, la compréhension des causes de leur emploi fautif. Par ces approches différentes nous répondons aux différents styles d'apprentissage, donc à un apprentissage différencié.

À la suite de l'observation et de l'identification des erreurs et de leurs causes, il serait utile pour l'enseignant de se constituer une « boîte à outils » qui convienne à tout style d'apprentissage. Ainsi, pour mémoriser les règles de la grammaire, il est possible de faire des remue-méninges, d'utiliser des images, des cartes mentales, des surlignages, des schémas ou des couleurs.

On peut également regrouper les éléments par sujets ou phénomènes grammaticaux. C'est à l'apprenant de se hasarder sur les possibilités qu'il peut exploiter pour s'autocorriger. Ainsi, il peut passer d'une langue qu'il connaît, que ce soit la langue maternelle ou étrangère, à la langue qu'il est en train d'apprendre. Il peut aussi créer un texte en langue cible et ensuite s'assurer du bien-fondé de son choix en recourant aux moteurs de recherche ou outils et sites de correction automatique. Il y a des personnes qui mémorisent la graphie d'un mot par la visualisation, d'autres par son écriture. À chacun sa façon de manipuler les éléments de la langue pour s'exprimer à l'écrit. En mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage par l'erreur, l'intervention didactique de l'enseignant permet une approche intégrée de ses difficultés et une remédiation personnalisée de ses erreurs, en amenant les apprenants à reconnaître les structures de la langue, à en deviner la règle de fonctionnement et à l'appliquer de manière réflexive.

Toutefois, l'expérience réalisée a montré que toute généralisation constitue un écueil à surmonter pour l'apprenant. D'un côté, l'apprentissage des mécanismes du fonctionnement de la langue lui permet de faire des hypothèses sur les éléments à construire, et cela fonctionne, de l'autre, par effet de mimétisme, il a tendance à reproduire les mêmes modèles, même là où ces derniers n'ont pas lieu, ce qui peut l'induire en erreur. Donc, sa progression sera basée sur la création d'une conscience linguistique qui lui permet d'utiliser la langue tout en produisant des constructions réussies et non réussies par rapport à son mode de fonctionnement qui est le sien. Pour toutes ces raisons, l'intervention didactique est dans ces cas très prudente et variée.

Dans le cas des interférences, la comparaison entre la langue maternelle ou une autre langue précédemment apprise et le français permet de mieux mémoriser les ressemblances et les différences. Le passage de ce qui est connu à l'élément nouveau permet de bien structurer l'appareil conceptuel grammatical, à élargir le lexique et le mémoriser. Toutefois, il ne faut pas se contenter de ce qu'on a appris, il faut sensibiliser les apprenants à déconstruire la langue pour la reconstruire. Nous avons mentionné les faux amis comme une source d'erreurs, donc, il faut en tenir compte et les signaler dès le début. Les mots seront étudiés dans leur contexte linguistique et pragmatique, ce qui permettra aux apprenants de mieux les utiliser,

p. ex : se rendre compte de, se souvenir de/se rappeler (sans complément direct, ni indirect). En morphologie, il est suggéré aux apprenants d'identifier la racine du mot et ses dérivés, à travers les préfixes ou les suffixes, comme c'est, par exemple, le cas du verbe « prendre » qui sert de base à ses dérivés apprendre/comprendre/surprendre, ou bien « ouvrir : découvrir/rouvrir/... », « percevoir/apercevoir/décevoir », etc.

Les apprenants seront amenés à constater la ressemblance des formes, ex : les verbes *pouvoir/vouloir* ; *faire/dire*, ou le tableau des pronoms personnels, à mémoriser des modèles, ex : la conjugaison des verbes 1^{er} groupe – *parler* ; 2^e groupe – *finir* ; 3^e groupe – *ouvrir*, à progresser de manière spiralaire, donc, en reprenant des éléments déjà appris et en les élargissant et approfondissant.

Une autre manière de procéder serait de présenter des formes similaires pour identifier la forme correcte. Par exemple, les paronymes comme « lien / lieu », « derrière / dernière », « réparer / repérer », « droit/droite », « reprocher/rapprocher », « ressembler/rassembler » ou « consommer/consumer » peuvent être étudiés ensemble. Enfin, semer intentionnellement la confusion peut parfois aider à mieux utiliser les mots et concepts appris. Par exemple, jouer sur les couples comme « cours/course », « raconter/rencontrer », « puis/depuis », ou encore des séries du type « fille/fils/fil ». Ce qui s'est révélé fructueux, c'est aussi d'induire intentionnellement l'apprenant dans l'erreur, pour lui faire comprendre le pourquoi. Une fois l'erreur repérée, comprise, on aide l'apprenant à structurer la notion, à utiliser d'abord par imitation, ensuite à mobiliser ses connaissances, afin de le rendre l'apprenant capable de s'exprimer, autrement dit, de prendre l'initiative de construire des messages corrects autant que possible et qui font sens dans le contexte utilisé. En outre, l'utilisation des mêmes mots dans des contextes différents s'est révélée efficace pour la mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales. La question « Quel est le programme ? », par exemple, utilisée dans des contextes différents, appelle des réponses différentes. Cette méthode a l'avantage d'éviter le stress de tout mémoriser d'un seul coup, correctement. Les apprenants sont rassurés qu'ils reviendront encore sur des concepts ou éléments grammaticaux. En outre, les mots qui

reviennent sont plus facilement mémorisables, car ils sont répétés régulièrement.

Lorsqu'il s'agit du paradigme de l'enseignement/apprentissage, le rôle des supports pédagogiques (les manuels, en premier lieu) est très important. L'attitude de l'enseignant envers ces supports fluctue entre la fidélité et la créativité didactique. Le document authentique connaît de nos jours un grand succès, ses mérites sont indéniables. De toute façon, dans nos conditions d'enseignement/apprentissage, nous avons noté que vouloir trop privilégier les documents authentiques mène à une incohérence dans la construction du savoir grammatical, dans la mémorisation, surtout aux niveaux A1/A2 chez les apprenants, alors que l'appui sur des manuels déjà existants, complété par d'autres éléments authentiques est plus profitable. Nous ne voulons absolument pas nier l'importance du document authentique, ni absolutiser le rôle du manuel ; pour nous, les documents authentiques jouent un rôle auxiliaire et complémentaire.

L'utilisation des manuels basés sur une progression spiralaire est une méthode d'apprentissage efficace. Cette méthode consiste à revenir sur les connaissances acquises précédemment en les enrichissant, en ajoutant chaque fois des informations plus détaillées.

Pour conclure

La pédagogie par l'erreur est bénéfique tant pour l'enseignant que l'apprenant. Tout d'abord, en ce qui concerne l'ambiance de travail que cela crée qui devient partagée et productive dans la construction et la consolidation du savoir. Lors de la correction de l'erreur, les apprenants deviennent réflexifs, compétitifs et concentrés sur la solution à donner. La classe se transforme en un lieu de discussion et de débat, l'interaction permet l'assimilation active du savoir de même qu'un approfondissement de leurs compétences langagières acquises.

Quelquefois, les formes trouvées provoquent le rire, les solutions proposées, des interprétations différentes qui, peuvent aller même plus loin que les simples hypothèses sur le mot à corriger. Ainsi, plutôt que de

s'attarder sur l'explication théorique, ces activités permettent-elles de s'intéresser aux cas d'erreurs afin de cerner de plus près les difficultés des apprenants et de les aider à les surmonter.

Du côté des apprenants, ce type d'apprentissage leur donne la possibilité de structurer leur rapport au langage, d'explorer leur propre façon de construire le monde, mais dans une dimension différente et beaucoup plus nuancée. Ils vont considérer ainsi l'erreur comme un passage obligé vers la construction active de leur compétence communicative. C'est dans l'interactivité qu'on commet et reconnaît ses erreurs, qu'on arrive à créer des hypothèses et semer le doute pour s'assurer du renouvellement ou pas du bagage de ses connaissances et gagner en expérience d'auto-amélioration continue, à avoir sa « boîte à outils » pour progresser et parfaire sa communication en langue étrangère.

L'enseignant, de sa part, doit se constituer une panoplie de moyens didactiques qui lui permettent d'intervenir efficacement pour traiter toujours différemment et de façon contextualisée la problématique des erreurs survenues au moment même de son enseignement en classe de FLE. Pour ce faire il doit se former en permanence et actualiser ses connaissances en fonction des nouveautés récentes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE et les appliquer de façon créative dans son enseignement.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. 2020. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Bachelard, G. 1986. *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Treizième édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Chini, M. 2021. Vers une didactique « acquisitionnelle » quelques réflexions sur la contribution du projet VILLA », presses de l'INALCO. [En ligne] : <https://books.openedition.org/pressesinalco/41573> [consulté le 8 juillet 2023].

Conseil de l'Europe Profili i Politikës Arsimore Gjuhësore Shqipëria (2015-2017). [En ligne] : <https://rm.coe.int/profili-i-politikes-arsimore-gjuhesore-shqiperia/168075acb0> [consulté le 7 juillet 2023].

Conseil de l'Europe. 2004. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, éd. Didier, « Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg ». [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 8 juillet 2023].

Debyser, F. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n° 8, p. 31-61.

Gagné, P. Leblanc, N., Rousseau, A. 2009. *Apprendre... une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage ». *Éducation permanente*, n° 107.

Marquilló Larruy, M. 2002. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Udhëzim i përbashkët Nr. 18, datë 20.08.2019 per vitin shkollor 2019-2020 <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/08/UDHËZIM-I-PËRBASHKËT-NR.-18-DATË-20.08.2019-PËR-VITIN-SHKOLLOR-2019-2020>.

Py, B. 2000, « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 120, p. 395-404.

Reuter, Y. 1969. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF.

Richez, A. 1990. « Vers une didactique des traitements de l'erreur ». *Revue de recherche en éducation*, p.153-159.

Sánchez, J. 1998. « Modèles et pratique de la linguistique contrastive ». Travaux de linguistique hispanique (sous la direction de Gilles Luquet), PSN. [En ligne] : <https://books.openedition.org/psn/12327> [consulté le 10 juillet 2023].

Totozani, M., Vishkurti, S. 2021. Le marché aux langues en Albanie : quelle place pour le français ? In : K. Djordjevic-Leonard & J. Kostov, *Enseignement-apprentissage du FLE dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Rome : Aracne, p.187-203.

Véronique, D. 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère ». *Recherches sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE*, n° 23. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/1707> [consulté le 10 juillet 2023].

Vigner, G. 2004. *La Grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Vishkurti, S. 2009. « Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 103-109. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/vishkurti.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

