



La conception de l'erreur chez l'étudiant et son impact dans son processus d'apprentissage

Douâa Boulfekhar

Doctorante, Université de Constantine1, Algérie
douaati@yahoo.fr

Résumé

Dans l'apprentissage des langues, l'erreur est toujours présente. Le présent article s'attache à analyser la conception de l'erreur chez les étudiants de fin de cycle au département de français. Ces étudiants font fonctionner, de façon consciente ou inconsciente, toutes les connaissances construites et les impressions acquises au sein du milieu dans lequel ils évoluent. Ainsi, toute conception de l'erreur va faire son apparition d'une façon ou d'une autre et va influencer d'une manière positive ou négative sur le processus de l'apprentissage.

Mots-clés : conception, erreur, apprentissage, réussite, échec, correction, essai, progression

تصور الطالب للخطأ وتأثيره على عملية التعلم

المخلص : في الوسط الدراسي، الخطأ حاضر دائما فهو يتخذ أوجها عدة حسب المنهج الذي نتخذه في القسم . دراستنا هذه تتمثل في تحليل تصور الخطأ عند طلبة السنة الرابعة جامعي - ليسانس فرنسية - هذه الفئة تستعمل بصفة واعية أو لا واعية جميع المعارف والانطباعات المكتسبة من الوسط الذي ينشؤون فيه، وبالتالي التصورات الخاصة بالخطأ ستظهر بصفة أو بأخرى وستؤثر سلبا أو إيجابا على الدراسة.
الكلمات الكاشفة : التصور - الخطأ - تعلم - النجاح - الرسوب - التصحيح - تجارب - التقدم.

The conception of the error by the students and its impact on the learning process

Abstract

In the language apprenticeship, the error is inevitably present. The present study attempted to analyze the conception of the error in the students of end cycle of French license. These article make function all built knowledge and the conveyed impressions in a way conscious or unconscious of the medium in which they evolve/ move. So any conception of the error will make its appearance of a way or another and in influencing positive or negative on the process of learning.

Keywords: conception, error, apprenticeship, success, failing, correction, tests, progression

Avec le temps, l'erreur a changé de statut en fonction du modèle pédagogique en vigueur. Selon le modèle transmissif, l'élève n'a pas de conception au préalable sur le sujet à aborder, aussi le savoir que l'enseignant lui transmet ne doit pas être déformé. Ainsi, l'erreur a acquis un statut négatif parce qu'elle est considérée comme étant un dysfonctionnement dû à un manque de concentration de la part de l'élève au moment de la réception de l'information ou aussi à une mauvaise explication de l'enseignant.

Cependant, vu le principe de base de ce modèle, qui consiste à ne pas prendre en compte les conceptions initiales, l'erreur a des causes très fortes, parce que ces conceptions initiales risquent d'interférer avec les nouvelles connaissances si elles ne sont pas adéquates avec elles.

Selon le modèle béhavioriste, l'élève est assimilé à « une boîte noire ». Ainsi, on ne préoccupe pas de ce qui peut se passer dans sa tête. Le principe de base de ce modèle, appelé aussi « comportementaliste », est qu'il est toujours possible de faire apprendre à l'élève même quand c'est complexe, à condition de décomposer l'objectif de l'apprentissage en sous-objectifs élémentaires et réduits : « Les problèmes sont épurés, simplifiés, décomposés en séquences élémentaires par l'enseignant » (P. Meirieu, 1988, in : Odile et J. Veslin, 1992 : 51).

L'élève progresse ainsi, à l'aide de l'enseignant, par petites démarches. Selon J.P. Astolfi le béhaviorisme « est le modèle qu'on peut dire comportementaliste, où l'erreur acquiert un visage différent. Il est vrai que les séquences de classe s'y présentent d'une manière moins magistrale puisque l'activité de l'élève est guidée pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. Vrai aussi qu'il se réclame d'une pédagogie de la réussite et se donne les moyens d'aboutir au comportement attendu et de vérifier son obtention (l'élève est-il maintenant capable de... ?) » (2004 : 14).

Ainsi, selon ce modèle, l'erreur de l'élève qui révèle des sous-objectifs insuffisamment simplifiés, a toujours un statut négatif, parce que toute la programmation didactique en « petites étapes » est conçue dans le but qu'aucune erreur n'apparaisse dès le début de l'apprentissage. Mais, dans les conditions de ce modèle, comme dans celles du modèle précédent, il y a peu de chances pour que les élèves ne commettent pas des erreurs. Parce qu'étant donné que les conceptions initiales de l'élève ne sont pas prises en charge, celles-ci risquent de ressurgir quand l'élève se trouve confronté à un problème complexe. D'une autre part, l'élève qui a réussi les sous-objectifs minimisés risque, par manque de vision d'ensemble, de ne pas pouvoir réussir l'objectif dans sa totalité et dans sa complexité.

Par ailleurs, l'erreur a pu enfin acquérir un statut positif grâce au modèle constructiviste qui postule que c'est à l'apprenant de construire son savoir. Pour arriver à un état de connaissance supérieur, l'apprenant intègre les nouvelles informations tout en remettant en cause et en réorganisant ses conceptions initiales.

L'apprenant se trouvera ainsi dans un *conflit cognitif*, résultant d'une confrontation entre sa compréhension première (qui se fonde sur sa conception initiale) et une seconde compréhension que l'observation permet. L'enseignant visera à motiver à travers des quêtes de solutions à des problèmes, les changements des conceptions de l'apprenant, mis au départ face à des activités complexes. Sa tâche est complexe ; il lui faut partir des stratégies mises en application par l'apprenant lui-même (ses conceptions et ses modèles spontanés) et d'y déceler les erreurs et les *obstacles* fréquents qui rendent sa compréhension erronée.

L'erreur devient, sous cet aspect, le signe d'un exercice intellectuel authentique qui s'éloigne de l'effort imitatif et passif. Elle est, alors, le symptôme d'un véritable apprentissage qui, s'appuyant sur des connaissances antérieures et mettant en application des compétences et des connaissances présentement acquises, arrive à édifier de nouveaux apprentissages. Selon J. P. Astolfi : « L'erreur retrouve ici son étymologie latine d'« errer ça et là ».

Ainsi, l'apprenant qui se trouve dans une nouvelle condition (une situation-problème), est appelé à dépasser le simple fait de donner la réponse pour essayer de la découvrir par son propre effort et par sa propre mécanique intellectuelle. Les représentations premières étant ainsi refaçonnées, revue et corrigées sont ainsi remplacées et ne risquent plus jamais de revenir car le nouvel ordre s'appuie désormais sur un équilibre durable et argumentée.

Alors, avec le modèle constructiviste, le statut de l'erreur prend une dimension plus positive. On ne cherche plus alors d'éviter l'erreur, mais bien au contraire elle devient un élément très important dans le processus de l'apprentissage. Cherchant toujours à avoir les meilleurs résultats chez les apprenants, les erreurs sont recherchées et sont même provoquées et ce afin de les manipuler de manière plus efficace et de dévoiler derrière leur présence les obstacles qui éloignent l'apprenant du savoir qu'il convoite. L'erreur est alors un élément qui aide à détecter les difficultés et à revenir jusqu'à leurs fondements et ce dans l'objectif d'explicitier le cheminement intellectuel qui permet la production des erreurs. Ainsi, « au lieu d'une fixation (un peu névrotique) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer « la logique de l'erreur » et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages. » (Meirieu et Develay, 1992, in : Astolfi, 2004 : 17).

Il est certes compréhensible que l'erreur de l'apprenant soit le fruit de son ignorance, mais elle peut également cacher les mécanismes intellectuels qui en sont responsables ou qui en sont le sens et que l'enseignant doit justement dévoiler et comprendre. J. P. Astolfi écrit à ce propos :

«Si je pars de ce principe-là, je cesse de pousser la réflexion au-delà. Et du coup si du sens s'y trouvait caché, je m'interdis de pouvoir y accéder. Un processus de fermeture symbolique se met en route, qui offre réponse toute prête au lieu de poursuivre l'investigation » (Idem, p.17).

L'erreur n'est plus une faute qu'on sanctionne et qu'on n'accepte pas. C'est désormais le témoin des cheminements intellectuels dans la réalisation des diverses tâches. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir qu'il transmet à l'apprenant. Ce dernier est dès lors un sujet qui participe activement dans la réalisation et la construction de la connaissance. Le cœur de l'apprentissage n'est plus le contenu mais bien l'apprenant lui-même. Cette réalité nouvelle n'exclut nullement le contenu du contrat pédagogique, mais il s'agit beaucoup plus de s'intéresser aux mécanismes intellectuels mis en œuvre par l'apprenant, aux stratégies et aux méthodes qu'il emploie et aux obstacles qu'il rencontre.

L'enseignant voit alors son rôle changer. Ses comportements dans l'accomplissement de ses missions éducative et pédagogique ne sont plus les mêmes ; l'écoute est privilégiée à la parole, la mise en situation et l'observation des apprenants dans leurs acquisitions des savoirs sont les attitudes favorisées. L'enseignant adapte alors ses orientations et ses demandes aux acquis préalables des apprenants et aux compétences scientifiques attendues. Il doit par voie de conséquence être en mesure d'éveiller la conscience de l'apprenant quant à ses apprentissages, de lui permettre de savoir ses améliorations et de ses faiblesses et de pouvoir exploiter l'erreur en tant que moyen pédagogique dans la concrétisation du perfectionnement.

L'approche cognitive étant celle qui conduit nos réflexions et notre travail, nous avons mené une recherche auprès des étudiants de fin de cycle au département de français à la faculté des lettres et des langues et ce afin de voir et de comprendre la représentation de l'erreur chez eux et quel impact peut avoir une telle représentation sur la réussite/échec du processus d'apprentissage. Nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est la conception de l'erreur chez l'étudiant ?
2. Comment se comporte-t-il vis-à-vis de son erreur ?
3. Y a-t-il un rapport direct ou indirect entre la conception de l'erreur et la réussite/échec des étudiants ?

Dans la réalisation de cette recherche, nous avons fait appel à trois outils d'investigation : le questionnaire, l'entretien et l'analyse des productions écrites de deux groupes d'étudiants : des étudiants qui ont une représentation négative de l'erreur et ce afin de déceler leurs manques et d'autres qui ont une représentation positive de l'erreur mais dans l'objectif de voir si ces derniers font les mêmes erreurs que les étudiants du premier groupe. Le choix des étudiants s'appuie sur deux types de raisons :

- les étudiants partagent des opinions sages et réfléchies,
- ces étudiants sont, dans leur majorité, destinés à être de futurs enseignants et cette fonction les met devant diverses situations d'apprentissage où ils peuvent observer des apprenants qui font des erreurs.

Analyse du questionnaire

L'étude concerne 25 étudiants avec une majorité de filles. Pour éviter d'orienter les étudiants dans leurs réponses et pour avoir des réponses réelles et exactes, nous sommes éloignée des questions directes et avons choisi celle-ci : *Imaginez que vous êtes dans un devoir écrit, pensez au mot « erreur ». Cochez maintenant tous les mots que vous associez à « l'erreur » dans cette situation. (Vous pouvez cocher plusieurs cases) :*

Mauvaise note :

Echec :

Déception :

Colère :

Honte :

Oubli :

Inattention:

Mauvaise compréhension :

Incompréhension :

Peur :

La question choisie vise à dévoiler les conceptions de l'erreur chez les étudiants. Son analyse a pour objectif de révéler sur quel point se concentre leur l'intérêt : sur les causes de l'erreur ou sur ses conséquences et ses drames. Les notions suggérées sont de deux catégories.

Nous avons dans la première catégorie des notions qui touchent aux conséquences de l'erreur : mauvaise note, échec, déception, colère et honte. La deuxième catégorie rassemble les notions qui renvoient aux causes de l'erreur : oubli, inattention, mauvaise compréhension, incompréhension et peur.

Les réponses des étudiants donnent l'oubli, à 14.91%, et l'inattention, à 14.09%, comme les premières causes de l'erreur. Ils sont alors dans une conception qui rattache l'erreur à des considérations extérieures à eux-mêmes. Un résultat que nous pouvons retrouver chez J. P. Astolfi qui affirme que certains apprenants renvoient les causes de certains événements à des facteurs externes et affichent ainsi une attitude victimaire.

Les deux autres concepts classés en troisième position sont « mauvaise compréhension » et « échec » à 12.88%. « Echec » se trouve ainsi le premier facteur qui fait partie de la catégorie des conséquences. Le facteur « peur » est donné en quatrième position à 9.65%. Selon J. P. Astolfi : « (...) l'angoisse des uns alimente la peur des autres, et par-delà, leur violence. Et réciproquement. ».....« Ceux qui disent leur peur (...), sont souvent aussi ceux qui font peur... » (2004 : 109)

Ce qui se trouve être une réalité vécue, c'est qu'en classe les apprenants ne ressentent pas réellement en train de vivre des moments privilégiés. Et les sociologues affirment aujourd'hui que l'école doit, avant d'être la source du savoir, être un lieu prioritaire de socialisation. Mais, c'est là une idéalisation qui est contestée, car selon J. P. Astolfi, à l'école, le contrat social ne vient pas avant le contrat pédagogique. Par ailleurs, un contrat pédagogique renouvelé et où l'erreur est revue et corrigée, peut avoir des conséquences très positives dans la vie commune.

Les relations entre les enseignants et les apprenants peuvent être nourries les unes par les peurs des autres, ce qui risque de provoquer des comportements violents et interrompre ainsi de manière sérieuse le processus de l'apprentissage. Cette réalité ne doit pas éloigner l'enseignant de sa mission principale ou faire de lui un éducateur de rue. Il doit dans tous les cas rester dans sa sphère d'enseignant à l'école et replacer le savoir au centre de l'opération éducative. Ceci peut se réaliser en jouant sur les relations aux savoirs en classe et en proposant aux apprenants un modèle d'enseignement qui soit vécu comme une aventure intellectuelle qui reprend activement l'erreur dans le processus de l'apprentissage.

Les notions de « mauvaise note », « déception » et « honte » viennent en cinquième position avec 8.77%. La notion de « colère » vient, enfin, en sixième position avec 4.38%.

Une remarque s'impose dans les pourcentages des deux notions : « mauvaise compréhension » et « incompréhension » : le pourcentage de la première, classée en deuxième position, est pratiquement le double du pourcentage de la seconde, classée, elle, à l'avant dernière position. Ce résultat confirme, d'un côté, que les étudiants font bien la différence entre les deux notions, et qu'ils sont, d'un autre côté, loin de se culpabiliser.

Le classement des concepts de chaque catégorie nous permet de proposer le tableau ci-dessous :

Cause l'erreur	Pourcentage	Conséquence de l'erreur	Pourcentage
1- Oubli.	14,91%.	1- Echec.	12,28%.
2- Inattention.	14,03%.	2- Honte, mauvaise note, déception.	08,77%.
3- Mauvaise compréhension	12,28%.	3- Colère.	04,38%.
4- Peur.	09,65%.		
5- Incompréhension	06,14%.		

La lecture du tableau donne la catégorie des causes avec un pourcentage plus élevé que celui de la catégorie des conséquences de l'erreur. Ce résultat nous oriente vers le fait que les apprenants conceptualisent les causes de l'erreur plutôt que de dramatiser ses conséquences.

Nous nous sommes proposé, dans notre étude, une autre question qui vise l'analyse d'une autre dimension de la représentation de l'erreur chez les étudiants. Elle a pour finalité de savoir s'ils voient l'erreur comme facteur de progression, celui d'une régression ou ni l'une ni l'autre.

Les réponses des étudiants sont fructueuses quant à la relation entre la représentation de l'erreur et la réussite/échec des étudiants. Les étudiants ayant une moyenne égale ou supérieure à 11/20 considèrent que l'erreur est une réalité positive et qu'elle peut bien être associée à l'idée d'amélioration, celle d'apprentissage et celle de découverte, par exemple: E : 07 (moyenne : 13,33/20) : « Parce que lorsqu'on fait beaucoup d'erreurs, on apprend en plus », E : 22 (moyenne : 14,25) : « Parce que lorsqu'on fait des fautes on apprend plus pour l'avenir », « Parce que si on ne corrige pas nos fautes on peut pas avancer ni progresser ».

Par ailleurs, les étudiants ayant une moyenne égale ou inférieure à 11/20 partagent l'idée qu'il s'agit, en fait, de corriger et de rectifier afin de ne plus refaire les mêmes erreurs : par exemple : E : 04 (moyenne : 10/20) : « Pour ne pas répéter une autre fois l'erreur », E : 05 (moyenne : 10/20) : « Il me permet de ne pas refaire la même erreur, ce dernier m'apprendi des leçons », E : 08 (moyenne : 07/20) : « Pour faire attention la prochaine fois », E : 10 (moyenne : 11/20) : « Car les erreurs que nous faisons nous aident à ne plus tomber dans le même cas au futur ».

Arrivée à ce stade de notre travail, nous nous sommes proposé les hypothèses suivantes :

Les étudiants les plus performants, essayent de toujours compléter et enrichir leurs connaissances et cherchent à toujours trouver des issues qui les rapprochent de la perfection et ce grâce à leur représentation positive de l'erreur. Et dans des cas contraires, les étudiants les moins performants, ceux qui ont peur d'être sanctionnés à causes de leurs erreurs privilégient le fait de ne pas faire et de s'abstenir : E : 20 (moyenne : 11/20) « koun nsibe toujours nhdar fi hadja li metaked menha »¹; E : 10 (moyenne : 11/20) « ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs ».

Nous pouvons alors affirmer que les étudiants qui associent à l'erreur l'idée d'amélioration, celle de l'apprentissage et celle de découverte, sont ceux qui réussissent le mieux. Ils arrivent, à travers cette conception positive de l'erreur, à s'autoriser des tentatives et à surmonter ainsi les obstacles qui peuvent s'ériger entre eux et leurs apprentissages. L'erreur est pour eux un moyen de se corriger, de développer leurs compétences et de parfaire leurs connaissances dans l'apprentissage de la langue. Nous avons également pu, à travers les réponses des étudiants, établir le classement des conceptions en trois catégories :

1. Conceptions franchement positives, constructives, dynamiques et optimistes:

Exemples : E : 02 : « Oui, c'est un facteur de progression, faire des erreurs dans la vie c'est apprendre de plus en plus », « Parce que si on se trompe pas, on ne pourra pas s'améliorer », « Faire une erreur et se corriger, ce n'est ni la honte, ni une déception, parce que corriger l'erreur, c'est apprendre aussi une idée, découvrir la réalité », E : 03 : « Les erreurs commises nous permettent d'améliorer notre niveau ».

Conception positive
- L'erreur est un moyen d'apprentissage
- C'est un facteur de renouvellement
- C'est un facteur de progression.
- C'est un facteur d'amélioration.
- C'est un outil de découverte.
- C'est un outil qui sert beaucoup.
- L'erreur renvoie à la nouveauté.
- Faire beaucoup d'erreurs c'est apprendre beaucoup plus.

2. Conceptions simples, non constructives mais avec issue possible :

Exemples : E : 04 : « Pour ne pas répéter une fois l'erreur », E : 05 : « Il me permet de ne pas refaire la même erreur ce dernier m'apprendi des leçons », E : 08 : « Pour faire attention la prochaine fois », E : 10 : « Car les erreurs que nous faisons nous permettent de ne plus tember dans le même cas au futur ».

Conception simple : l'erreur est utile
- Pour ne pas refaire la même erreur.
- À partir de la faute on apprend ce qui est juste.
- Commettre l'erreur, c'est une expérience.

3. Conceptions strictement négatives, bloquantes, pessimistes, sans issue :

Nous avons un seul cas, c'est E : 19 qui a répondu par « non » à la question : « l'erreur est un facteur de progression ? » et par « oui » à la question : « l'erreur est un facteur de régression ? » E : 19 : « A cause de l'échec, la honte, et la peur », « Ça fait mal de parler de la progression dans l'échec ».

Conception négative
- C'est une cause d'échec, de peur et de honte.

Analyse des entretiens

La question : « que penses-tu de l'erreur dans l'apprentissage des langues ? » a permis de mener et traiter huit entretiens.

Nous avons pu remarquer que tous les éléments qui figurent dans le questionnaire ont pu être confirmés dans les entretiens qui ont permis, néanmoins, l'émergence d'autres éléments qui sont différents d'un étudiant à un autre. Mais, nous pouvons, par ailleurs, remarquer que l'insécurité linguistique apparait comme l'élément le plus important et le plus influent sur les attitudes des étudiants quant à la prise de parole et à la participation dans la langue française. Cette insécurité linguistique les met alors dans une situation qui les inhibe et qui les empêche de communiquer de peur de se tromper. Cette réalité n'est pas vécue de la même façon par les étudiants, ni ne vient des mêmes circonstances. Elle peut être le résultat des autres paliers et/ou l'impact des doutes relatifs aux divers obstacles à dépasser.

Ne pas avoir le bagage linguistique suffisant, les empêche de participer et de communiquer librement et facilement comme pourraient le faire ceux qui pratiquent la langue française. Une difficulté qui les oblige à se battre en retraite

et se renfermer dans leurs insuffisances et de perdre ainsi la chance de s'approprier la langue et de la manipuler. Et c'est là la cause principale qui fait que ces étudiants n'ont pas accepté de suivre leurs études dans la filière du français. **E : 09 :** « (rire) Euh aslan ana nedit bezzaf les erreurs fi l'oral wala fi l'écrit-- ζandi problème taζ l'articulation + ou : anaja bassañ pessimiste mnah la filière du français ĥatmouhali j'ai pas voulu ndirha »². **E : 10 :** « par exemple une fois j'ai fait une erreur dans un contrôle comme d'habitude j'ai oublié de mettre le « s » puisque moi j'oublie souvent : les --- « s » et : les accents et : tout eh ben maintenant quand je termine mon contrôle je vérifie à chaque fois parce que je me rappelle ces fautes /// ces fautes me font honte et j'ai peur d'avoir une mauvaise note à cause de ces erreurs ».

Analyse des productions écrites

Dans cette étape de notre étude, nous avons été motivée par l'objectif de vérifier, d'un côté, les dires des étudiants et, d'un autre côté, notre hypothèse de travail. Nous avons donc eu recours à l'analyse des productions écrites des deux groupes d'étudiants : ceux qui se considèrent comme ayant une faible maîtrise de la langue française et qui ont une représentation négative de l'erreur et ceux qui ont des moyennes élevées et qui considèrent positivement l'erreur et ce afin de voir s'il y a les mêmes erreurs. Notre démarche visait également la découverte aussi bien de leurs lacunes que de leurs faiblesses. Cette analyse nous a permis de confirmer l'hypothèse que nous avons émise : « les étudiants qui se représentent positivement l'erreur s'autorisent des tentatives et n'ont pas peur des erreurs, convaincus que le plus important pour leurs carrières d'étudiants est de perfectionner leur maîtrise de la langue française. Ils sont, alors, conscients que les essais et les erreurs sont des moyens efficaces pour arriver à cet objectif, et c'est ce qui explique leurs moyennes plus élevées par rapport aux autres étudiants, ceux qui préfèrent s'abstenir afin d'éviter de tomber dans des erreurs ».

L'analyse des productions écrites des étudiants nous a permis de dévoiler une très faible maîtrise non seulement de l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage mais également de l'orthographe phonétique. L'utilisation et la manipulation des règles élémentaires se trouvent dans les plus bas niveaux et l'observation des copies des étudiants de fin de cycle au département de français laissent apparaître une réalité alarmante qui décrit une dégradation remarquable du degré de maîtrise de l'orthographe. Voici quelques exemples :

1- Orthographe grammaticale :

E : 10 : « on a accédé » écrite « on à accéder ».

E : 10: « j'ai rencontré » écrite « j'ai rencontrer ».

E : 09 : « peut » écrit « peu », « on peu dire aussi ».

E : 20 : « je peux dire » écrite « je peut dire ».

2- Orthographe phonétique :

E : 09 : « jusqu'à » écrit « jusqu'a ».

E : 09 : « ravissant » écrit « ravisant ».

E : 10 : « ça » écrit « ca ».

E : 10 : « à la même année » écrit « a la même année ».

E : 12 : « étudiante » écrit « ètudiante ».

E : 20 : « période » écrite « periode ».

E : 20 : « là » écrite « la ».

L'analyse de quatre productions écrites d'apprenants qui ont eu des moyennes élevées nous a permis de découvrir qu'ils ont fait les mêmes erreurs que les apprenants qui ont une mauvaise conception d'eux-mêmes quant à la maîtrise de la langue française. Mais il nous a également été possible de relever l'emploi de certaines expressions peu courantes chez les autres étudiants. Il s'agit, en fait, de la présence d'un registre soutenu, auquel les étudiants font recours, sans avoir peur de faire des erreurs ; ils s'autorisent ainsi à s'aventurer et accepte les erreurs mais essaient de toujours les corriger. Et c'est alors cette attitude qui les aide à améliorer leurs niveaux en langue française, exemples : E: 07 « parce que lorsqu'on fait des erreurs on fait l'impossible pour les corriger », E:18: « parce qu'on apprend en connaissant nos erreurs et les corrigeant ».

Chez les autres apprenants, ceux qui se représentent négativement l'erreur, nous avons pu relever une faible utilisation de la langue française et ce surtout au niveau de certaines locutions adverbiales, certains modes et temps verbaux ainsi que des verbes faisant partie des deuxième et troisième groupes.

Les apprenants qui ont pu avoir des moyennes élevées utilisent beaucoup l'imparfait (même dans des emplois faux) et même le subjonctif, des modes qui se trouvent pratiquement absents dans les productions des autres apprenants, exemple: E: 22 : « Lorsque j'étais au lycée j'ai la montalité simple pour quoi simple ? parce que je pense seulement à des choses très simples, la vie rose comme toute fille j'étais heureuse parce que je vis, je pense a rien ». On remarque aussi l'utilisation de l'adverbe « y » mais c'était un emploi erronée, il devait employer le pronom adverbial « en » et ne pas récrire « une petite voiture ». E: 17: « qui n'aime pas en avoir » écrite « qui n'aime pas y avoir une petite voiture ».

Les apprenants qui se représentent négativement l'erreur épousent l'évitement et la simplification comme des stratégies de communications. Ils font régulièrement appel à l'emploi de termes simples, d'expressions et de temps verbaux dont ils ont une bonne maîtrise et refusent systématiquement d'être corrigés. Un comportement qui n'est bien évidemment nullement bénéfique pour leurs apprentissages.

Nous pouvons, enfin, à travers les résultats que nous avons pu obtenir, proposer aux étudiants, convaincus d'avoir une faible maîtrise de la langue française, ceux qui renvoient cette faiblesse à des circonstances extérieures à adopter la stratégie par « essais et erreurs ». Nous les encourageons, en d'autres termes, à exploiter l'erreur comme un moyen pédagogique afin d'améliorer leurs niveaux et de développer leurs compétences et celles de leurs futurs élèves quand ils seront appelés à enseigner. Nous leur proposons d'aller au-delà des erreurs qu'ils peuvent commettre, chercher les causes qui les y contraignent.

Au terme de notre travail qui porte sur la représentation de l'erreur chez les étudiants de fin de cycle au département de français, il nous est possible de dire que les étudiants ont majoritairement une représentation positive de l'erreur et qu'ils ont tendance à conceptualiser l'erreur au lieu de la dramatiser.

Il nous paraît bénéfique et d'une grande utilité pédagogique que de faire de la représentation de l'erreur une dimension cruciale dans l'enseignement et ce dans l'objectif de parfaire les compétences pédagogiques. Une représentation positive de l'erreur aiderait à rendre les apprentissages plus accessibles, à améliorer les performances des étudiants et à les éloigner d'un déterminisme qui peut être très décourageant.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. [1997]. 2004. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Defays, J-M., Deltour, S. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Liège : Pierre Mardaga éditeur.
- Descomps, D. 1999. *La dynamique de l'erreur*. Paris Hachette.
- De Vecchi G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Fayol. M., Jaffre. J-P. 1992. *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*. Paris : Larousse.
- Frei, H. 1971. *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine Reprints.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international.
- Jaffre, J-P. 1992. *Didactiques de l'orthographe*. Paris: Hachette.
- Jouette, A. 1986. *Toute l'orthographe pratique*. Nancy : Nathan.
- Millischer, V. 2000. *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires, 1999- 2000*, Stage en responsabilité : Lycée Montauray, Nimes 2^{nde} (L. V. 2) et 1^{ère} (L. V. 1), Académie de Montpellier.

Minder, M. 1999. *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*. Paris : De Boeck université, 08^e édition.

Niquet, G. 1992. *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette.

Romian, H. 1991. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

Veslin, J. et O. 1992. *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris: Hachette. Préface de Jean Cardinet.

Notes

1. Interprétation personnelle: E:20: «je préfère toujours parler quand je suis sûr de moi».

2. Interprétation personnelle: E:09: « (rire) Euh moi je fais beaucoup d'erreurs ou l'oral ou bien à l'écrit - j'ai un problème d'articulation+ ou: mais moi je suis pessimiste parce que j'étais obligé de suivre la filière du français»