

comunicare, dar mai cu seamă, cea în limba străină necesită luarea în considerare a contextului; fără el nu există sens și contextele nu au sens decât atunci, când sunt inserate într-un clasament al contextelor, formând contexte noi și, pe de altă parte, cel de autonomie lingvistică, care să ducă spre reușită didactică în formarea competențelor de comunicare.

Bibliografie

1. БЕЛЯЕВ, Б.В., *Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам. Вопросы перестройки преподавания ин. языкам в ВУЗАХ*, под ред. Ведел, Г.Е., Старков, А.П., Шкляева А.С., Воронеж, 1963, стр. 34.
2. CHOMSKY, N., *Reflections on language*, Random Hause, New York, 1975.
3. CUQ, Jean-Paul., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
4. GUMPEZ J. și HYMES D., « *Directions in Sociolinguistics* », New-York, 1972, p. 37.
5. KIEFER, F., *Essais de sémantique générale*, Maison Mame, Paris, 1994.
6. SLAMA-CAZACU, T., *Strategeme comunicăionale și manipularea*, Polirom, Iași, 2000.
6. ROULET, E., « *Un niveau - seuil. Présentation et guide d'emploi* », ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.
7. ROULET, E., « *Études de linguistique appliquée* », N 21, ianuarie-martie, 1976, ed. Didier, Paris.
8. RUBINȘTEIN, S.L., *Existență și conștiință* (trad.), Editura didactică și pedagogică, București, 1962.

ÉVALUATION DANS LE CONTEXTE DE LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR

Ana BULAT, lector universitar

Summary

Learning is the activity of people without experience, this is why it's normal for a scholar to make errors during the formation.

Pedagogically, error is an answer or a behavior which doesn't correspond to what is expected of the learner. If traditionally the concept of error was related to that of mistake, which has negative connotations, then the modern pedagogy instructs that students' errors should be taken into account. The error is no longer a manifestation of ignorance which would be advisable to indulge or correct right away, but it is an inadequate knowledge upon which the right knowledge will be built.

L'apprentissage étant le fait de personnes inexpérimentées, il apparaît normal que les apprenants, au cours de leur formation, produisent des erreurs. En pédagogie, l'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'étudiant qui ne correspond pas à ce que vous attendez de lui. Si, traditionnellement, le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, la pédagogie actuelle préconise que les erreurs des étudiants soient prises en compte dans les stratégies pédagogiques. Sans être dans le déni d'un éventuel manque de travail et de concentration de l'apprenant, l'erreur n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite.

Ainsi, G. Brousseau (1994) considère que : « L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée. ». A. Scala (1995) précise quant à lui que « L'erreur n'est pas l'ignorance. On ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir ». Enfin, il s'agit de ne pas oublier que l'erreur fait partie intégrante de la démarche scientifique. La recherche procède par hypothèse qu'il s'agit d'infirmer ou réfuter.

En sciences, bien des choses ont été communément admises comme vérité avant d'être réfutées et de devenir des erreurs.

Le cheminement des apprentissages des élèves est un donc un parcours avec des détours, des difficultés. Ses erreurs sont des informations à prendre en compte dans le processus pédagogique.

Distinguer l'erreur et la faute. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « *faute* » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'*erreur* est plus neutre dans ce contexte. Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute.

Erreur. Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » [13]; « *un jugement contraire à la vérité* » [12]. Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » [7, p. 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 *chevals* lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » [14, p. 120]. Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

Faute. Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins* » [14, p. 763]; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » [14, p. 684] ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » [12]. En didactique des langues étrangères, 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)* » [14, p. 120]. Il est donc possible de dire que, dans

notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

Source des erreurs. Il est reconnu que la recherche sur la source des erreurs à l'écrit n'est pas une invention tout à fait nouvelle, mais c'est un domaine où entrent en jeu beaucoup de facteurs humains et pédagogiques. De 1950 à 1970, C.C. Fries, R. Lado, B. Py et C. Noyau ont travaillé sur l'analyse contrastive inspirée de la linguistique structurale distributionnelle de L. Bloomfield et du béhaviorisme de B. F. Skinner. Il s'agissait plutôt des transferts positifs et/ou négatifs et d'interférence. À partir de 1970, en s'inspirant de la linguistique générative de Noam Chomsky et du constructivisme de J. Piaget, S.-P. Corder, R. Porquier, B. Py et C. Noyau ont introduit l'analyse d'erreurs et de fautes dans la didactique des langues étrangères. Notons que cela coïncide avec l'apparition de l'approche communicative. De nos jours, il est reconnu que deux théories concernant la source d'erreurs sont plus appréciées parmi d'autres : les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

En examinant la source des erreurs en didactique, selon certains chercheurs tels qu'Elaine Tarone (1987), « l'influence de la langue maternelle serait négligeable ; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible. » [3, p. 76]. Cela signifie que les erreurs résultent de processus innés ou naturels qui ont été supprimés progressivement au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle. Ce point de vue a été sévèrement critiqué par James Emil Flege en 1984. Mais plus tard, les résultats des expériences de Tarone (1987) ont été remis en question par Georgette Ioup, Amara Tansomboon (1987) et Sato (1987). Ils ont enfin démontré que « le transfert de la langue première à la langue cible » [3, p. 76] étaient la cause de nombreuses erreurs.

Typologie des erreurs [2] :

1) *Erreurs relevant de la compréhension des consignes* : il s'agit de la question de l'interprétation des verbes de consignes, du vocabulaire en général, du repérage des attentes dans une consigne longue.

2) *Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique* : dans son parcours scolaire, l'élève intègre petit à petit son « métier » et sait que l'enseignant attend quelque chose de lui. Il « raisonne sous influence ». Les erreurs viennent souvent de ce que l'élève croit devoir produire. C'est l'exemple classique de la pédagogue Stella Baruk avec ce problème proposé à des élèves de primaire : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». Certains élèves répondent : « $26 + 10 = 36$. Le capitaine a 36 ans. » Voyant la présence de chiffres, ces élèves croient devoir opérer un calcul pour produire de la réponse et respecter à leur façon le contrat didactique.

3) *Erreurs témoignant des représentations notionnelles* : les représentations des élèves (souvent de « mauvaises connaissances préalables », idées reçues, clichés, a priori...) peuvent être des obstacles à l'intégration de notions. C'est par exemple le cas du déterminisme naturel en géographie (« l'Afrique est un pays désert »).

4) *Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves* : certaines productions d'élèves sont peut-être trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. De surcroît, ces démarches non « canoniques » peuvent être plus lourdes en termes d'opérations mentales et donc renforcer le risque d'erreurs.

5) *Erreurs dues à une surcharge cognitive* : une tâche qui nécessite la convocation de multiples savoirs et savoir-faire peut mettre en difficulté des élèves. L'exemple classique est le constat des fautes d'orthographe commises lors d'une tâche d'écriture complexe

(composition) par un élève qui a totalement les capacités de les corriger avec une 2^e lecture.

6) *Erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire* : c'est un constat classique que les élèves utilisent correctement une notion, un outil, un savoir-faire dans une discipline et peinent à les remobiliser dans une autre discipline. Ils établissent les similitudes de surface (habillage) mais moins les similitudes de structure qui impliquent des travaux spécifiques et lourds.

7) *Erreurs résultant de la complexité propre du contenu* : des consignes ou attentes sont parfois tout simplement beaucoup trop compliquées et inaccessibles dans leur formulation, dans les prérequis qu'elles impliquent...

Différents types d'erreurs dans la production écrite

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Christine Tagliante, ce sont les « *erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* » [18, pp. 152, 153]. Mais, pour la production écrite et son évaluation, il est possible de dire que les productions écrites d'étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL). Ou on les divise généralement en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme.

Erreurs de contenu. Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement

et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

Erreurs de forme. Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman Demirtaş affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories [8, p. 181] :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même

possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

Correction d'erreurs. De nos jours, surtout avec l'arrivée de l'approche communicative, deux compétences (oral et écrit) sont devenues prioritaires dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

En fait, les recherches en didactique des langues ont démontré que lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps qu'à l'oral pour réfléchir et agir. Il peut travailler en groupe pour trouver la meilleure solution. Il a aussi la possibilité d'utiliser un dictionnaire pour chercher ses mots et vérifier l'orthographe et la conjugaison. Mais, il est souvent admis que cela ne suffit pas à diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, certains énoncés qui peuvent être acceptables pour transmettre un message dans l'expression orale, ne passent pas à l'écrit. Cela vient de l'écart qui existe entre la forme écrite et orale du français. Pour cette raison, la grammaire orale n'est pas transposable en français. Par exemple, l'omission du « ne » de la négation ne gêne pas la compréhension du message à l'oral, mais elle constitue un grand obstacle à l'écrit. C'est la raison pour laquelle les méthodes basées sur l'approche communicative introduisent le passage à l'écrit dès le début du parcours d'apprentissage. Mais, comment / quand / pourquoi / pour qui faut-il et/ou doit-on corriger les erreurs ? Toujours dans cette optique, nous tenterons d'examiner la source des erreurs à l'écrit pour pouvoir dresser une liste d'erreurs à corriger.

Quelles erreurs corriger ? Malgré aux recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères, il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « une classification générale des erreurs » [8, p. 78] à corriger:

Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

Les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français (ex: téléphone=téléfon ; manteau=manto, etc.).

Les erreurs qui sont jugées irritantes : il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs. Surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation français avec lui. Par exemple, une personne native (locuteur natif) peut refuser de répondre ou de poursuivre l'échange avec son destinataire en cas de non-respect de la formule d'appel, de salutation et des règles générales pour l'écriture, la mise en page d'une lettre de motivation ou amicale, d'un e-mail et d'une invitation.

Par conséquent, il est clair que, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important, c'est à lui de décider, de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

Comment corriger les erreurs ? Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs tels que Michel Billières (1987) et Robert Morley (1988), qu'ils commettent normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel

tout au long du processus d'apprentissage. Mais, ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. Ce n'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on/faut-il la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ? Pour ce faire :

Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant. C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant. Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.

Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.

Donc, quand on est en *évaluation formative*, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

Pour qui? Il est possible de dire que la position de l'enseignant face aux erreurs commises par les apprenants ne doit pas être la même que celle du linguiste : le rôle de linguiste consiste à constater et à décrire l'erreur ; or l'enseignant de langue se doit d'intervenir, c'est-à-dire qu'il est obligé de rechercher les causes d'erreurs (faire un diagnostic) et de les attaquer afin d'y remédier. Mais, que peut-il faire de l'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant ? Les erreurs peuvent-elles utiles dans l'apprentissage ? Pour qui : Pour l'enseignant ? Pour l'apprenant ? Selon nous, la correction d'erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

Pour l'enseignant, l'analyse d'erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier, de réguler et d'adapter son programme d'enseignements.

Pour l'apprenant, cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.

Pour l'enseignement, tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (ou à assurer la régulation du programme d'enseignements), à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Donc, il est clair que l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé.

Pourquoi ? Quand une situation devient difficile, quand elle se met à causer l'ennui, le découragement et les heurts, il n'y a que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir. En milieu scolaire, les chercheurs en didactique des langues étrangères affirment que l'erreur est généralement considérée comme la « source d'angoisse et

de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...) » [2, p. 118].

À ce propos, dans le CECRL, il est clairement souligné que « 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. » [5, p. 118]. Étant donné que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, il convient de dire qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une opportunité à la fois pour la régulation et l'amélioration de son programme d'enseignements à l'égard de ses apprenants. C'est parce qu'il est admis que « les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer (pour nous, c'est la communication en interaction écrite) malgré les risques. » [5, p.118]. Il est observable qu'en didactique des langues, l'erreur est perçue comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence langagière.

En bref, il faut donc corriger les erreurs en vue de développer la compétence scripturale et linguistique de l'apprenant grâce à la quelle il pourra développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

Pistes pour enseigner avec les erreurs [2] :

- Pratiquer la métacognition : faire exprimer leur cheminement par les élèves par rapport à une production erronée en reprécisant le contexte (la situation dans laquelle l'erreur a été produite, puisque, vraisemblablement, l'élève a appliqué une règle ne convenant pas à la situation présente). Les faire s'interroger sur l'environnement de la consigne (voir fiche outil sur l'implicite).

- Faire des corrections de devoirs basées sur des erreurs à valeur heuristique pour faire progresser un apprentissage.

- Développer la pratique de l'autocorrection.

- Provoquer l'erreur pour qu'elle disparaisse en mettant en place des situations-problème (basée par exemple sur des idées reçues) provoquant des « conflits socio-cognitifs ».

- Favoriser aussi la décontextualisation/recontextualisation et le décroisement entre disciplines : nous sommes trop « fournisseurs de situations » circonscrites à nos disciplines et ne favorisons pas le transfert et l'expérimentation de stratégies par les élèves.

Conclusion. L'erreur existe à tout moment de l'apprentissage. De plus, elle est omniprésente. Mais, l'essentiel est qu'il faut la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser en langue étrangère.

Il est conseillé également à l'enseignant de souligner toutes les erreurs commises lors de la correction d'une production écrite d'apprenant, et d'opérer ensuite un classement et une hiérarchisation en fonction des catégories d'erreur que nous venons de proposer dans cette recherche. Ainsi, il faut construire une didactique du français, méthodique, claire, attachant et bien dosée selon l'âge, le niveau et les capacités des apprenants. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant face au traitement d'erreurs devient très important, car en essayant de les décrire et de proposer des idées sur une remédiation possible, c'est donc l'enseignant qui doit décider de la démarche corrective à adopter pour faire disparaître les erreurs.

Pour clore ce document sur l'erreur, soulignons trois points principaux :

- L'erreur n'est pas fautive,
- Doit pouvoir être détectée et corrigée par l'élève lui-même,
et, enfin et surtout :

- «L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir.»

Bibliographie

1. Alain, Propos sur l'éducation, P.U.F, Paris, 1932.
2. Astolfi, J. P., L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, Paris, 1997.
3. Champagne-Muzar, C., Bourdages, J S., Le point sur la phonétique, Clé International, Paris 1993.
4. Charnet, C., Robin-Nipi, J., Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse : Activités « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF », Hachette FLE, Paris, 1997.
5. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Paris, éd. Didier, « Division des Politiques Linguistique, Strasbourg, 2004.
6. Crahay, M., Psychologie de l'éducation, P.U.F., Paris, 1999.
7. Cuq, J. P. et al., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International/Asdifle, Paris, 1997.
8. Demirtaş, L., Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2008.
9. Dessus, Ph., Erreur et apprentissage. Grenoble, 2017. Disponible sur <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html#id1>, visité 18.02.18.
10. G., Brousseau, Revue Echanger, 1994.
11. Germain, C., Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Clé International, Paris, 1993.
12. Le petit Larousse illustré, 1972.
13. Le petit Robert, 1985.
14. Marquilló, Larruy M., L'interprétation de l'erreur, Clé International, Paris, 2003.
15. Niquet, G., Enseigner le français : Pour qui ? Comment ? Hachette, Paris, 1987.
16. Reason, J., L'erreur humaine, P.U.F., Paris, 1993.
17. Scala, A., Le prétendu droit à l'erreur In Collectif, Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique, 1995.
18. Tagliante, C., La classe de langue, Coll. Techniques de classe. Clé International, Paris, 2001.