

MOTS CLÉS
 erreur / faute
 répertoire verbal
 répertoire plurilingue
 compétence partielle
 variation

QUAND LES LANGUES SE RENCONTRENT

Ce bref article correspond à un entretien. Il permet de revenir sur les concepts d'erreur et de faute en didactique des langues et de faire ainsi quelques rappels historiques qui précisent le sens donné à ces mots par Pit Corder qui distinguait les *erreurs de performance* et les *erreurs de compétence*. Pour y voir plus clair dans la diversité des erreurs on propose de prendre en considération plusieurs facteurs. Des facteurs *développementaux* qui induisent des erreurs qui surviennent «naturellement» dans le cours d'un apprentissage ; des facteurs *intralinguistiques* qui correspondent à des surgénéralisations de régularités observées ou à des écarts entre le système et l'usage ; des facteurs de nature *interlinguistique* (survalorisés chez les migrants), il s'agit des *interférences*, des *calques*... ces phénomènes associés aux contacts de langues ont été longtemps stigmatisés. On insiste sur l'intérêt du répertoire plurilingue du migrant et on mentionne des démarches qui développent la conscience métalinguistique. Les origines de l'expression «répertoire verbal» chez Gumperz sont éclairantes pour expliquer des changements de perspective associés à la reconnaissance de la dimension fonctionnelle des alternances codiques. Les réticences à l'égard de la nouvelle idéologie plurilingue sont associées à la collusion de représentations entre le nouvel appareillage notionnel et les représentations installées habituées peu habituées à composer avec la variation.

N° 494 | JANVIER 2012 | 67^e année | 8

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Édition numérique au format
www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER

L'erreur pour apprendre

AUJOURD'HUI
 NOUS ALLONS
 APPRENDRE
 TOUT CE QU'IL NE
 FAUT PAS FAIRE

LASSERRE

Exemplaire réservé : * GUYON REGIS



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

LE COLLECTIF DES ASSOCIATIONS
 PARTENAIRES DE L'ÉCOLE
 La fin des notes pour les enseignants !
 Petits médiateurs deviendront grands
 Le billet du blogueur

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : La morale à l'école
 New York City !
 LE LIVRE DU MOIS :
 L'éducation buissonnière

COORDONNÉ PAR STÉPHANIE DE VANSSAY ET ANTHONY LOZACH

SOMMAIRE

■ **Honneur, que d'erreurs**

- 12** Ne pas faire de l'erreur un échec
ÉVELINE CHARMELIX
- 14** Autoïse-t-on nos élèves à se tromper ?
SYLVAIN CONNAC
- 16** Des élèves intolérants à l'erreur
PASCAL DUC
- 18** Le parcours difficile de l'apprenant
JACQUES PARD, MICHEL RÉCOPIÉ
- 21** D'une gestion scolaire à une approche culturelle
JEAN-MICHEL WAVELET
- 23** Et si l'erreur était ailleurs...
DAVID HÉBERT
- 25** Se tromper en public
DOMINIQUE LATASSE
- 27** Surtout, ne pas faire d'erreurs !
YVES PATTE
- 29** Un peu d'humour, euh... d'humour !
SYLVIE FLOCHURY

■ **Erreur, mon amie**

- 30** Faire faux exprès
MARIE-PERRECADARO
- 32** Des outils didactiques
JEAN-PAUL VALBOURG
- 34** Les opérations mentales à l'œuvre
ALAIN THÉRY
- 35** Corriger la copie du prof
STÉPHANE CLERC
- 36** L'erreur, une rupture nécessaire
GUILLAUME CARON
- 38** Le devoir d'erreur
SYLVIE GRAU
- 40** Dispositifs : vos copies s'il vous plaît
JACQUES TENIER
- 42** Trouver le bon dispositif
EMMANUELLE NEZ
- 44** Voir correction en pièce jointe
NOLWENA MONNIER

■ **Le contraire d'une vérité n'est pas une erreur**

- 46** Erreur et travail par compétences
JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 48** Les perles, c'est pour faire des collections ?
ALEXANDRA RAYZAL



- 50** S'appuyer sur des conceptions erronées
SYLVAIN DOUSSOT
- 52** Plaidoyer pour se débarrasser de l'erreur d'orthographe
DANIEL COGÈS
- 54** La place de l'erreur dans la classe
RÉMY THOMAS
- 55** Quand les langues se rencontrent
MARTINE MARQUILLÓ LARRUY
- 57** Relecture : Penser l'erreur
YVES REUTER

Couverture : Lasserpe
Illustrations : Antoine Legrand

À LIRE SUR NOTRE SITE:

- Les erreurs, de la théorie à la pratique**
MARCELIN HAMON
- Qu'est-ce qu'un nombre décimal ?**
ANNE-MARIE SANCHEZ
- L'orthographe ou la bête noire du français**
LAÉTTIA FERRARI
- D'après vous, qu'est-ce qu'une tomate ?**
JÉRÔME SANTINI
- Comment les pattes sont-elles venues aux animaux ?**
SAÏDA AROUA

Quand les langues se rencontrent

Martine Marquilló Larray. Les erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère dépendent de facteurs très différents. Pour les élèves confrontés à plusieurs langues, suite à un parcours migratoire, on considérera les erreurs avec souplesse et compréhension.

Le choix des mots est significatif : pouvez-vous nous expliquer les raisons qui vous ont amené dans vos travaux à mettre en avant l'interprétation et l'erreur, plutôt que l'analyse et la faute ?

En effet, le choix des mots n'est jamais innocent. Il y a plusieurs raisons qui relèvent de différentes perspectives. Le terme de « faute » comporte en français une connotation morale et une proximité avec la notion de culpabilité qui peuvent être très dommageables, notamment pour l'estime de soi qui est toujours fragilisée en situation d'apprentissage.

Le terme « interprétation » apparaît moins figé, moins absolu que le terme « analyse ». La notion d'interprétation laisse la porte ouverte à la relativité et à la contextualisation de l'écart. Une erreur ne l'est jamais dans l'absolu : elle est toujours relative à une norme, que celle-ci soit explicite ou implicite : la littérature fourmille de textes hors normes (on pense à Queneau ou à tel ou tel poème d'Henri Michaux) et ce que l'on qualifie ici de stylistique de l'écart sera qualifié de défaillance dans la copie d'un apprenant.

Par ailleurs, le syntagme « analyse d'erreur » renvoie, dans le domaine disciplinaire de la didactique des langues étrangères, à des courants de recherche bien particuliers. C'est Pit Corder qui, à la fin des années soixante, s'appuyant sur la distinction établie par Chomsky entre « performance » et « compétence », jette les bases d'une distinction fondamentale entre d'une part, des « erreurs de performance », erreurs non systématiques liées à la fatigue ou aux circonstances du moment, que l'on appellera désormais « fautes », et des « erreurs de compétence », erreurs systématiques, récurrentes qui traduisent la connaissance du fonctionnement langagier

chez un apprenant à un moment donné de son apprentissage et que l'on appellera désormais « erreurs ».

Les erreurs d'élèves nouvellement arrivés apprenant le français et celles d'élèves francophones produisant en français peuvent être les mêmes, l'interprétation sera forcément différente et l'aide aussi. Comment aider les enseignants à s'y retrouver ?

Pour aider les enseignants à se repérer dans la jungle des erreurs, il me semble utile de prendre en considération des facteurs de nature différente.

Une erreur ne l'est jamais dans l'absolu : elle est toujours relative à une norme.

Il y a d'abord des facteurs d'ordre développemental associés à l'âge des enfants et que l'on a tendance à oublier. Les apprentissages requièrent du temps : trop souvent, nous faisons comme si les notions devaient être assimilées dès la première présentation. La langue française est très difficile : les enfants espagnols ou italiens réussissent à s'approprier l'écrit beaucoup plus rapidement, car leur orthographe est quasiment transparente, c'est-à-dire qu'il y a peu d'écart entre ce que l'on prononce et ce que l'on écrit. Les psycholinguistes ont démontré, par exemple, que l'appropriation des marques du pluriel en français, parce qu'elles sont « silencieuses » à l'oral et qu'elles se répartissent en plusieurs endroits de la chaîne écrite, sollicitent des opérations cognitives complexes, qui ne peuvent être maîtrisées en un tour de main. Parmi les difficultés notoires de la langue française, il faut signaler la morphologie verbale

et tout particulièrement les homophones en /é/, erreurs persistantes, même chez des adultes lettrés.

Cette catégorie d'erreurs nous conduit à évoquer les facteurs « intralinguistiques », c'est-à-dire ceux qui sont associés aux difficultés structurelles inhérentes à la langue, que tant les élèves alloglottes que les élèves francophones sont susceptibles de produire. Ces erreurs peuvent relever de démarches de surgénéralisation d'une régularité linguistique. Une forme telle que « il répondra » indique que la terminaison du passé simple a été intériorisée, mais que le domaine d'application n'est pas encore maîtrisé. Il en est de même des erreurs provenant de l'écart qui existe entre le système de la langue et l'usage : celui-ci n'actualise pas toutes les possibilités que permet le système de la langue. Par exemple, le préfixe privatif « in » fonctionne pour « invisible » mais ne convient pas pour « aimable ». La création analogique est aussi un autre moteur puissant : un alloglotte fabriquera peut-être plus facilement « arriérer » sur le modèle d'avancer que ne le fera un francophone qui aura une oreille plus sensible aux formes inhabituelles.

Enfin, pour caractériser les erreurs des élèves nouvellement arrivés, ce sont les facteurs « interlinguistiques » qui viennent d'abord à l'esprit, associés aux fameuses interférences avec la ou les autres langues du répertoire verbal de l'élève. On a sans doute trop souvent, encore, l'habitude de stigmatiser le contact linguistique. Je pense tout particulièrement aux calques, aux emprunts non stabilisés, et à tout l'opprobre jeté sur les fameux faux-amis, qui montrent que toute une tradition scolaire s'est davantage méfiée de la proximité linguistique qu'elle ne l'a considérée comme un atout. Au-delà de cette nécessaire réhabilitation du voisinage linguistique, je voudrais insister sur l'intérêt que constitue le répertoire plurilingue dont disposent les élèves nouvellement arrivés. C'est précisément parce qu'ils ont plu- ■■■

DOSSIER

L'ERREUR POUR APPRENDRE

3. Le contraire d'une vérité n'est pas une erreur

■ ■ ■ sieurs systèmes linguistiques à leur disposition que le développement d'une conscience métalinguistique reposant sur la comparaison entre les langues sera plus aisé

La comparaison entre les langues, qui n'est pas un but en soi, demeure cependant une stratégie efficace pour déboucher sur une meilleure différenciation de la spécificité du français, comme le montre la démarche mise en place par Nathalie Auger¹. Cette démarche va aussi permettre d'assoir les potentialités de ce répertoire plurilingue, dont, parfois, les élèves eux-mêmes ignorent la richesse. D'autres démarches, intralinguistiques celles-ci, comme celles proposées dans les ateliers de négociation graphique² s'avèrent tout aussi pertinentes. Dans ces ateliers, les apprenants discutent et argumentent les choix graphiques de leurs propres productions, qu'elles soient erronées ou non. Ces raisonnements orthographiques, par leur mise à distance du langage, contribuent eux aussi à accroître la conscience métalinguistique, qualité indispensable pour la maîtrise de la langue en général et de l'écrit en particulier.

Pouvez-vous développer cette question du répertoire plurilingue, souvent présenté comme un atout, une manière de capitaliser des savoirs et des savoir-faire dans un portfolio personnel. Comment le mettre en œuvre en pratique ?

Oui, peut-être faut-il revenir sur les origines de cette expression pour mieux comprendre ce qu'elle recouvre. C'est le sociolinguiste américain John Gumperz qui, à partir d'observations faites en Inde et en Norvège à la fin des années cinquante, propose la notion de répertoire verbal pour rendre compte de l'éventail de la variation linguistique en lien avec les différentes fonctions sociales du langage et les contextes d'utilisation. Ces ajustements terminologiques renvoient à des changements de perspective, qui ne resteront pas sans écho dans la didactique des langues. La notion d'interfé-

rence, que j'évoquais plus haut, a été introduite par Uriel Weinreich en 1953. Elle réfère à un transfert négatif entre la langue source et la langue cible : c'est la différence de structure entre les langues qui est la cause de l'erreur. Ce type de manifestation discursive, catégorisé comme une déviation par rapport à la norme, était interprété comme une forme de détresse linguistique. Depuis, de nombreuses recherches effectuées selon un point de vue fonctionnel ont montré que les incrustations d'une langue dans une autre ou les changements de code linguistique peuvent aussi répondre à des effets stylistiques particuliers.

On aboutit ainsi à un panorama beaucoup plus nuancé et affiné du

Des représentations issues d'une tradition scolaire qui renvoie à la représentation figée d'une langue standardisée et fixée une fois pour toutes.

paysage linguistique du contact de langues. C'est dans la lignée de ce renouveau conceptuel qu'il faut situer l'essor d'expressions comme « compétence plurilingue », « répertoire plurilingue » ou « portfolio plurilingue », qui prennent leur envol au sein d'institutions européennes dont il ne faut pas oublier que la visée politique est de construire un *homo europeus* pour lequel le plurilinguisme est une nécessaire réalité. Les pistes et les exemples d'activités pédagogiques sont maintenant de plus en plus nombreux. Plusieurs sites Internet proposent des activités concrètes, en particulier dans le domaine de l'intercompréhension des langues voisines. Les utilisations des portfolios ont été explicitées et glosées, du matériel plurilingue particulièrement bien pensé a été édité par le CRDP de Toulouse, etc.

C'est sans doute au niveau des représentations que surgissent les résistances. Cette nouvelle idéologie plurilingue suppose de se débarrasser de « l'encombrante » représentation d'une compétence de locuteur natif idéale et imaginaire qui considère la langue comme un bloc homogène que l'on pourrait s'approprier dans son entièreté. Ce qui fonde le concept de répertoire plurilingue, c'est la notion de variation, qu'il

s'agisse du degré de compétence (on parle de compétences partielles) ou de la variation que constitue la diversité des langues, tout autant que la dimension dynamique et évolutive des langues qui suivent les fluctuations de la vie des individus. Le répertoire plurilingue est donc un conglomérat, un ensemble composite de savoirs inégaux entre les différentes langues, et l'un des mérites fondamentaux du portfolio est précisément la valorisation et la légitimation du déjà-là du locuteur.

Le chercheur suisse, Bernard Py, considère que les obstacles associés à la mise en pratique de ces notions résultent d'un choc des représentations entre ce que présuppose cette nouvelle doxa et d'autres représentations plus profondément ancrées. Après une première adhésion de surface, relevant presque du politiquement correct, le plurilinguisme entrerait ensuite en collusion avec des représentations issues d'une tradition scolaire plus habituée à supprimer les variations qu'à composer avec elles et qui renvoie à la représentation figée d'une langue standardisée et fixée une fois pour toutes. Dans ce cadre, le rapport à la norme est envisagé sous une forme dichotomique en termes de « juste » ou « faux ». À ceci s'ajouterait la méconnaissance de fonctionnements langagiers tels que la créativité ou l'approximation, pourtant singulièrement à l'œuvre dans notre société métissée et contrainte d'adapter son langage aux rapides évolutions technologiques (cf. par exemple le Web social). Ainsi, à l'égard des erreurs, ce nouveau paradigme du plurilinguisme nous invite à beaucoup plus de souplesse, à une démarche plus compréhensive que coercitive, plus créative et stimulante qu'applicative ou répétitive... Une ou plutôt des démarches, sans doute aussi plus difficiles et plus exigeantes à mettre en œuvre, mais ô combien gratifiantes, tant pour les enseignants que pour les élèves. ■

MARTINE MARQUILLÓ LARRUY

Maitre de conférences en sciences du langage à l'université de Poitiers

Propos recueillis par Régis Guyon

1 Nathalie Auger, *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, CRDP Languedoc-Roussillon, 2005.

2 Dans *Orthographe au quotidien, Cycle 3*, Ghislaine Haas propose une séquence filmée très éclairante du fonctionnement d'un atelier de négociation graphique. (Scéren, CRDP de Bourgogne, 2004)