



HAL
open science

Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal

Ibrahima Mamour Ndiaye, Bourama Sagna

► **To cite this version:**

Ibrahima Mamour Ndiaye, Bourama Sagna. Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal. *Etudes en didactique des langues*, 2021, *L'erreur / Error*, 36, pp.43-53. hal-04011332

HAL Id: hal-04011332

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011332v1>

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Erreur et remédiation dans les productions écrites en français au Sénégal

Ibrahima Mamour NDLAYE – Maître de Conférences

Université Assane Seck, Ziguinchor, Sénégal

Bourama SAGNA – Doctorant et Formateur en français au Moyen-secondaire

Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal



Introduction

L'erreur suscite souvent chez les enseignants des sentiments de frustration, voire de colère. À la lecture des productions écrites des apprenants, certains s'avouent vaincus et pensent à quitter l'enseignement car les multiples efforts fournis n'ont pas permis d'installer de nouvelles connaissances. Des spécialistes, à l'instar d'Elkouria *et al.*, attestent que "l'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage" (2009: 56). Il l'est, certes, mais les enseignants ne devraient pas la considérer comme une fatalité, mais plutôt chercher à comprendre les véritables sources de chaque erreur commise par un apprenant lors d'une activité de production écrite (dictée, rédaction, dissertation, etc.). Dans le système éducatif africain, notamment dans les pays francophones, les sources d'erreurs sont constamment dues au fait que le médium de transmission des enseignements-apprentissages est la langue seconde. Elle est définie comme

[u]n concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Cuq, 1991: 139).

Souvent, il y a un décalage entre le discours de l'enseignant et le niveau de perception des apprenants. L'utilisation de la langue est imagée chez le locuteur n'ayant pas le français comme langue maternelle, surtout quand l'enseignant fait appel à des comptines locales. La langue française peine à prendre en compte les réalités du vécu quotidien de l'apprenant africain. Il ne s'agit pas alors d'enseigner de la grammaire (dans ses différentes composantes) en convoquant des réalités exogènes, mais de s'appuyer sur des faits langagiers connus par les élèves. Le prétexte le plus adéquat pour l'enseignant serait de procéder par l'entrée par les textes (courts récits, comptines, banques de mots, etc.) Quelle est la place de l'erreur dans la quête du

savoir? Est-ce qu'elle n'est pas une véritable source de connaissance? C'est une façon, pour nous, de nous interroger sur les conceptions plurielles de l'erreur dans les productions écrites des apprenants. Les diverses réponses qui seront formulées au cours de cette analyse permettront de proposer des pistes de remédiation.

Conceptions plurielles de l'erreur

L'étymologie latine du terme "erreur" (*errare*) signifiant au sens propre, "errer çà et là", "marcher à l'aventure", "s'égarer" et, au sens figuré, "s'écarter de la vérité", "se tromper", ou même "pécher", trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs. Reason rappelle que "la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales; seul le succès permet de les différencier l'une de l'autre" (1993: 22). Donc le terme couvre tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas aux fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard. Pour détecter ce qui n'a pas été acquis dans les enseignements-apprentissages, la solution la plus adéquate semble être, jusque-là, le test diagnostique dont l'objectif final est de déterminer le niveau des apprenants. Les difficultés relevées au cours de ces tests constituent le point de départ pour installer de nouvelles compétences. Jusqu'à un passé récent, "l'erreur était considérée comme un témoin négatif et un synonyme de dysfonctionnement et de non-maîtrise" (Bourezg & Necib, 2015-2016: 13). Il est normal que celle-ci existe dans la production écrite de tout apprenant et elle est un bon indicateur du modèle d'apprentissage. Cuq & Gruca précisent même: "Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà" (2005: 34). Sa présence donne des informations sur le niveau de l'apprenant ainsi que sur les difficultés qu'il peut rencontrer, d'autant plus que la traduction de la L1 à la L2 est un facteur déterminant au niveau du collège. Les élèves africains réfléchissent dans leurs langues maternelles avant de procéder à la traduction. Dans un contexte où le français est une langue seconde ou étrangère, comme au Sénégal, l'erreur ne doit pas être perçue de façon négative. Elle devrait plutôt servir de point d'appui pour créer de nouvelles connaissances. C'est pourquoi nous avons pensé "redéfinir" le concept afin de pouvoir l'intégrer dans les pratiques des enseignements-apprentissages.

L'erreur en français, quelle acception faut-il retenir?

Les recherches en didactique du français langue seconde ou étrangère (FLS ou FLE) ont permis de reconnaître l'erreur comme un indice de la façon dont le processus d'enseignement-apprentissage des langues fonctionne et comme un signe utile pour repérer les difficultés des élèves. L'erreur est un "baromètre" permettant d'identifier les besoins spécifiques de chaque apprenant pour entamer un enseignement-apprentissage de qualité: l'enseignant est motivé pour trouver des pistes pédagogiques et l'apprenant pour améliorer ses connaissances. Selon Galisson "on ne saurait [éviter l'erreur] parce qu'elle fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique" (1991: 75). L'erreur est perçue comme un aspect positif dans le

processus d'apprentissage: on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet, etc.). En didactique, le terme est même souvent remplacé aujourd'hui par celui de marque transcodique ou de production non conforme (Narcy-Combes, 2005).

Les enseignants, quant à eux, doivent prendre en considération les erreurs de leurs apprenants car elles peuvent être le point de départ pour de nouvelles connaissances: enrichir leur formation, découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement, notamment pour diversifier leurs postures enseignantes et compléter leurs "valises pédagogiques" (Elkouria *et al.*, 2009: 58)

Une taxinomie hybride de l'erreur

Par hybridité, il faut comprendre le mélange de plusieurs critères qui rendent difficile l'acception du concept d'erreur en didactique. Certains didacticiens, comme Porquier & Frauenfelder, soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue:

L'erreur peut [...] être définie par rapport à la langue cible soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet (1980: 36).

Il arrive que l'on confonde l'erreur et la faute. Une taxinomie s'appuyant sur des outils langagiers serait peut-être une voie à explorer pour mieux comprendre la notion. Pour analyser l'hybridité de l'erreur, nous nous appuyons sur trois phrases extraites de productions écrites au cours d'évaluations formatives en grammaire sur les pronoms, l'accord du participe passé, l'emploi des prépositions, l'emprunt, etc. Bien qu'étant très réduites, ces trois phrases servent de prétextes dans le cadre de la rédaction de cet article, car les erreurs qu'elles contiennent sont particulièrement représentatives:

- *Mr. Diouf est le professeur d'espagnol qu'on te parlait.*
- *La mangue que Astou a mangé n'est pas mûr.*
- *Malgrés tout, le jeune Samba a remit à son ami son bic.*

Nous avons relevé et analysé les erreurs dans ces productions:

Phrases	Erreurs	Réponse juste attendue et ébauche de remédiation	Hypothèse de la source d'erreur
(a) Mr. Diouf est le professeur d'espagnol qu'on te parlait.	L'apprenant a proposé « Mrs » et « qu' » dans la première séquence relevée.	La norme exige de l'apprenant une expression issue du français telle que « M. » (abréviation) ou Monsieur et « dont » car le verbe « parler » est employé dans un sens transitif indirect. Alors, on doit s'attendre à ceci: « M. ou Monsieur Diouf est le professeur d'espagnol dont on te parlait ».	Il semble avoir un problème de lexique et ignore l'emploi syntaxique des pronoms relatifs.

(b) La mangue que Astou a mangé n'est pas mûr.	L'apprenant a proposé « que...a mangé » et « mûr ».	L'apprenant devait accorder correctement le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » car le COD « que = mangue » est placé avant. Aussi, l'adjectif « mûr » s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte « mangue ». Alors, on doit s'attendre à ceci: « La mangue qu'Astou a mangée n'est pas mûre ».	Il ignore les règles d'accord du participe passé et de l'adjectif qualificatif.
(c) Malgré tout, le jeune Samba a remis à son ami son bic.	L'apprenant a proposé « malgré », « remis » et « bic ».	Le terme « malgré » est une préposition donc il est invariable. Il ne prend jamais la marque du pluriel. Le participe passé du verbe « remettre » à l'image des autres qui se terminent par -dre; -tre, etc. » ne prend pas de « t ». Il se termine par « s ». Ainsi, on s'attend à: « Malgré tout, le jeune Samba a remis son stylo à son ami ».	Il ignore que la préposition fait partie des mots invariables. L'orthographe des participes passés semble lui échapper. Il a un problème de lexique puisqu'il a mal choisi son expression.

Tableau 1 – Recueil et analyse des données portant sur la production écrite

Cette taxinomie permet d'identifier les outils d'analyse du langage tels que la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison.

La notion d'occurrence de l'erreur

Les pistes de remédiation

Les disparités dans les conditions socio-économiques des apprenants et les infrastructures d'enseignement peuvent engendrer des disparités de niveau. Or, lorsque des apprenants de trajectoires différentes se retrouvent dans une même classe, comme c'est souvent le cas, celle-ci devient hétérogène. De là naît chez l'enseignant le besoin d'y remédier. La remédiation est l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant d'apporter un remède pour combler les lacunes des élèves détectées lors d'un test diagnostic, dans les compétences de base. Elle dépasse le simple soutien; il s'agit ici d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été assimilés et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits. C'est une pédagogie ciblée, en ce qu'elle porte non pas sur le groupe classe, mais sur des élèves à difficultés ou à besoins spécifiques.

Selon Dubois, «la remédiation, bien qu'utilisée depuis fort longtemps, est un terme institutionnel datant de 1989; elle désigne les actions entreprises à la suite des évaluations au CE2 et en 6^{ème} (2004). Plus tard, cette activité pédagogique va s'étendre au collège et au lycée. Cependant, son application demeure encore très timide dans beaucoup d'établissements du Sénégal. Elle n'est pas généralisée dans la mesure où seuls quelques établissements ont été ciblés par le programme Éducation Priorité Qualité/USAID à partir de 2011. Après une courte période de formation de dix jours

au maximum, les professeurs chargés de remédiation (PCR) se sont vu confier cette tâche pour mieux accompagner les apprenants en difficulté, notamment en français et en mathématiques. Il revenait à chaque PCR d'établir son emploi du temps d'une heure et demie par séance durant les week-ends. Le PCR est souvent différent de l'enseignant qui tient officiellement la classe.

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages dont l'objectif est de pallier les lacunes et les difficultés relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer à la réduction des décrochages scolaires. On peut considérer qu'elle est une thérapie, un remède qui permet de soigner une "pathologie pédagogique". Autrement dit, il s'agit d'apporter des correctifs, par des stratégies pédagogiques bien définies, à des défaillances, des erreurs notées dans les copies d'élèves après une évaluation.

La remédiation est une activité pédagogique rétroactive de réapprentissage et non une séance d'apprentissage, de découverte d'une nouvelle notion. Dès le départ, l'évaluation doit cadrer avec ce qui a été enseigné. Dès lors, à la question "pourquoi remédier?", on peut répondre que c'est pour améliorer les compétences et les performances des apprenants, relever le taux de réussite en interne (contrôles continus et compositions) puis en externe (examens nationaux), en vue de "réduire les décrochages scolaires". Elle permet à l'élève de progresser et à l'enseignant d'atteindre ses objectifs. Les activités de remédiation s'inscrivent toujours dans le cadre de la pédagogie de la réussite. Elles ne ciblent que les apprenants qui réussissent peu ou qui ne réussissent pas leurs devoirs, donc ceux qui ont des difficultés pour progresser dans leurs apprentissages. Dans le groupe-classe, tous les élèves ne sont pas concernés par cette activité de rééquilibrage pédagogique puisque certains sont en avance par rapport à d'autres. Se pose alors un problème: comment procéder à une remédiation sans retarder ces derniers?

Il existe deux types de remédiation: la remédiation immédiate ou intégrée et la remédiation différée. Cette dernière est proposée en dehors de la séquence d'enseignement-apprentissage et peut être menée soit par l'enseignant soit par un collègue.

La remédiation immédiate

La remédiation immédiate est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant. [...] Elle est une réponse directe à la difficulté de l'élève. Elle porte sur les difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessitent pas un traitement spécialisé (Daibi, 2016).

Au lieu de différer les problèmes, elle les règle "à chaud", au moment où l'apprenant réalise ses propres erreurs. Il est censé retenir plus vite et plus facilement selon certains didacticiens et se préparer régulièrement et progressivement à réussir ses évaluations. Il ne s'agira plus alors d'attendre que l'apprenant ne réussisse pas son évaluation pour rectifier ses erreurs.

L'enseignant peut faire appel à cette méthode pour corriger des erreurs d'orthographe. Par exemple, lors d'une évaluation de production écrite (dissertation) *soumise à des instituteurs-adjoints*, on a relevé certaines erreurs commises par ces enseignants recrutés avec le niveau du Brevet de Fin d'Études Moyen (BFEM) telles que: "*fixion, sciage, à l'instare de, judiciaire, long temps, s'endébarasser, l'égalité, l'éveille de conscience, profestion, les hypocriques, etc.*". L'enseignant se contente de rectifier, mais sans se fonder sur aucune règle, et de fournir l'orthographe correcte: "*fction, sillage, à l'instar de, judiciaire, longtemps, s'en débarrasser, l'égalité, l'éveil de conscience, profession, les hypocrites, etc.*".

Dans la phrase "*La littérature est une moyenne de lutte contre le fatigument, à travers la fonction esthétique*", le barbarisme ("moyenne") et le néologisme ("fatigument") peuvent également être traités de cette manière.

On peut aussi, après une leçon sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire "être", proposer la phrase suivante en guise de contrôle du niveau de compréhension des élèves: "*la nouvelle que j'ai reçu a surprise plus d'un*". On peut ainsi leur demander de relever les erreurs et de proposer un corrigé adéquat. Ce type de remédiation peut s'effectuer sous forme de questions de contrôle de connaissances après une séquence du cours ou même par un exercice d'application d'où l'évaluation formative. La remédiation immédiate s'apparente donc à une simple correction. En revanche, étant intégrée au cours, elle peut avoir une influence négative sur la gestion du temps, de sorte qu'une activité pédagogique d'une heure peut ne pas être finalisée dans le temps imparti. Ceci pourrait créer un retard dans la progression prévue par l'enseignant qui sera obligé, pour terminer le programme, de faire l'impasse sur certaines parties essentielles.

La remédiation différée

Si on introduit dans une évaluation des compétences non installées, non enseignées, pour piéger les élèves (pratique ancienne en voie de disparition) on ne saurait, dans ce cas, organiser une séance correctrice intégrée. Il arrive parfois que l'enseignant soit contraint d'utiliser la remédiation différée en vue de mieux identifier les besoins des apprenants. À titre d'exemple, nous avons relevé la phrase suivante sur la copie d'un élève en classe de terminale:

Il y a l'engagement des écrivains pendant que le peuple souffre des problèmes. C'est dans se sens l'œuvre littéraire a des choses qui sont produit sur la vie de l'homme qui connu comme l'œuvre pour remède rapide contre les dramaturges.

Il apparaît dans cette phrase, comme dans la plupart des copies, de réels problèmes de syntaxe, de langue et d'orthographe de sorte que, après lecture d'une copie, on ne peut même pas comprendre le sens du propos. Parmi les causes de la faiblesse de niveau des élèves, on peut relever deux facteurs: endogènes et exogènes.

Les facteurs endogènes sont liés au fait que, de la seconde à la terminale, les programmes scolaires ne prévoient pas d'activités d'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe, etc., alors que les apprenants conservent souvent de sérieuses lacunes jusqu'à la fin de leur cycle élémentaire et moyen.

Par ailleurs, les facteurs exogènes sont inhérents aux interférences linguistiques. Les élèves ont souvent tendance à réfléchir dans leur(s) langue(s) pour écrire en français. Il s’y ajoute que la lecture est de plus en plus délaissée au profit des technologies de l’information et de la communication. Il incombe alors à l’enseignant de proposer un corrigé qui pourrait être, dans le cas de l’extrait cité *supra*:

La souffrance du peuple peut justifier l’engagement des écrivains. C’est dans ce sens que l’œuvre littéraire s’intéresse à la vie de l’homme pour proposer un remède contre les drames qui pèsent sur lui.

Pour éviter de démotiver les meilleurs élèves, ou même de les rendre paresseux en leur parlant de ce qu’ils maîtrisent déjà, l’enseignant doit reconfigurer la classe, en organisant des groupes. Chaque groupe doit être composé d’élèves en difficulté et d’un ou de deux qui réussissent bien leurs évaluations. Le rôle de l’enseignant, alors, est de donner des consignes précises, orienter, guider, accompagner, superviser et sanctionner les résultats issus des travaux des différents groupes. Les bons élèves disséminés dans les groupes deviennent des leaders, des “enseignants par procuration”, jouant le rôle du professeur. Ils ne travaillent pas à la place des autres, mais ils les aident à comprendre et à réussir les tâches pédagogiques proposées. Les élèves apprennent plus facilement avec leurs camarades qu’avec l’enseignant. Cela peut s’avérer quand on sait que le niveau de langue du maître peut être trop élevé, au point que ses explications paraissent incompréhensibles pour certains apprenants. Par ailleurs, cette méthode pédagogique peut créer une émulation saine entre élèves, ce qui est souhaitable pour l’amélioration des résultats. Les leaders peuvent ainsi cultiver la confiance en soi, véritable socle de construction de la personnalité. Qui plus est, une telle organisation crée une meilleure ambiance dans la classe, donc un climat favorable à l’apprentissage. Cependant, ce type de configuration exige des effectifs réduits et une bonne gestion de la classe par le professeur. Les nombreuses visites menées auprès des établissements de “brousse” ont permis de constater les effectifs pléthoriques entre quatre-vingt et cent élèves dans une même classe. Réussir ce type d’activité dans de telles situations relève de la gageure.

L’avantage d’une telle activité pédagogique réside dans le fait que l’enseignant se donne le temps de bien cerner les difficultés des apprenants et de prévoir des palliatifs en maîtrisant les contenus et concevant des fiches orientées vers la correction des erreurs. Le professeur titulaire de la classe, qui connaît bien ses élèves, est mieux habilité à aider les apprenants à besoins spécifiques à combler leurs lacunes plutôt qu’un collègue (Saïbi, 2016). Soit la phrase suivante: “*Voici le savant que je vous parlez la soirée dernier*”. Face à de telles erreurs de langue, la seule solution demeure la remédiation différée. Elle pourrait s’appuyer sur les compétences déjà installées en classe: l’emploi des pronoms relatifs, les règles d’accord du verbe avec son sujet et de l’adjectif qualificatif. Cela veut dire que si l’apprenant commet des “fautes” sur ce qui n’a pas été installé, celles-ci ne doivent pas être sanctionnées.

On peut dire que chaque type de remédiation présente ses avantages et ses inconvénients. Donc, il appartient à l’enseignant de prendre des initiatives et d’adapter ses activités de remédiation aux réalités de sa classe.

Les exemples sont nombreux et les anecdotes racontées par les collègues sont multiples et “succulentes”. Sur la copie de rédaction d’un élève en classe de sixième dans un établissement de brousse, on peut lire dans la conclusion: “On a préparé des beignets, on a mis dans des mbousses. J’étais très contane”. Un lecteur étranger ne saurait décrypter la pensée de l’apprenant. On relève deux termes calqués sur sa langue maternelle: “*mbousses*” et “*contane*”. Le premier fait allusion aux sachets plastiques servant de moyens d’emballage aux bonbons lors des cérémonies familiales dans son milieu. Le deuxième est une façon d’exprimer sa joie ou sa plénitude. Pour lui, être content et satisfait se traduit par l’expression “*contane*”. Dans la plupart des langues locales au Sénégal, les usagers l’utilisent pour exprimer leur joie. En plus, on peut dire que le deuxième terme est un emprunt au français modifié.

Proposition d’une activité de remédiation en classe de seconde

- Corpus

“Nous constatons les parents aujourd’hui s’acrifient leurs jeunes filles en les forcent de se marier à l’âge inormal. La vie aujourd’hui les parents anticipent leurs filles en les donnant au mariage. Dans un première temps d’abord nous essayerons de donner les causes et ensuite nous tenterons de donner les conséquences de ce phénomène en fin nous proposerons quel que solution de fléo”. (Extrait de la copie d’apprenant d’une classe de 2nde L).

- Fiche de remédiation

Niveau: 2nde L

Durée: 1 heure

- Modalités de travail

Répartir les élèves en groupes de besoins, puis nommer un rapporteur dans chaque groupe. Celui-ci doit être un leader, c’est-à-dire un bon élève.

Remettre à chaque équipe la ou les production(s) d’un ou plusieurs élève(s), lesquelles productions serviront de support pour rectifier les erreurs récurrentes. Il est, en effet, préférable que l’enseignant travaille sur les propres erreurs des apprenants plutôt que de leur proposer des phrases extraites de supports inconnus des élèves.

- Consignes de travail

“Relevez dans la séquence ci-dessus les erreurs de langue, puis proposez des corrigés en vue de respecter le bon usage. Justifiez votre réponse.”

Au terme des vingt minutes de réflexion, le professeur envoie chaque rapporteur au tableau pour rendre compte du travail de son groupe (15 mn). Les apprenants, eux-mêmes, vont évaluer les travaux de leurs camarades et le professeur ne fera que trancher les éventuels cas de litige: c’est la phase d’exploitation (20 mn), qui sera suivie d’une proposition de production correcte par les élèves (5 mn). L’enseignant peut proposer un exercice similaire à faire à la maison.

- *Corrigé*

“Nous constatons que les parents, aujourd’hui, sacrifient leurs jeunes filles en les forçant à se marier tôt. De nos jours, les parents favorisent le mariage précoce des filles. D’abord, nous essayerons de déterminer les causes. Ensuite, nous tenterons de cerner les conséquences de ce phénomène. Enfin, nous proposerons quelques solutions.”

- *Recommandations*

Pour une meilleure remédiation, les effectifs des classes ne doivent pas dépasser 20 ou 25 élèves afin de faciliter l’organisation des groupes de besoins, avec la disposition des tables-bancs en cercle. Ainsi, l’enseignant pourrait mieux superviser le travail.

Les enseignants doivent se former de façon permanente par le biais de séminaires ou d’ateliers de formation. Aujourd’hui, on constate que beaucoup d’entre eux n’ont qu’une vague idée de la remédiation.

La reconsidération de la Zone Proximale de Développement (ZPD)

La zone proximale de développement (ZPD) est un concept issu du travail de Vygotski sur le développement précoce de l’enfant. Cette théorie suggère que

Les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s’améliorer davantage autour d’un enfant plus expérimenté, d’un parent ou d’un enseignant plutôt que d’un enfant à leur niveau cognitif. Cela encourage donc l’apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie. La ZPD augmente nettement le potentiel d’un enfant à apprendre plus efficacement (Carlson *et al.*, 1997: 374-375).

On constate alors que la ZPD est déterminée par la disparité entre l’âge mental, ou le niveau de développement présent, établi à l’aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu’atteint l’enfant quand il résout des problèmes, non plus tout seul, mais en collaboration (Vygotski, 1985: 270). L’intérêt de cette pratique est d’orienter le travail du pédagogue, non pas uniquement en se basant sur le passé, en tenant compte des fonctions psychiques arrivées à maturité, mais aussi, et davantage, en pensant à l’avenir, en déclenchant le développement proche par des apprentissages adaptés. On peut ainsi lire chez Vygotski: “Ce que l’enfant est en mesure de faire aujourd’hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain” (1997: 335). Les différences entre les élèves ne portent pas nécessairement sur des acquis mais peuvent tenir à leur marge de progression. L’apprentissage par imitation et le concept de ZPD sont mis en parallèle par Kühni qui relève que

l’imitation est également un moyen pour l’enfant de mettre en route des processus cognitifs. L’attention portée à ce que l’enfant peut imiter ou ne peut pas imiter renseigne les éducatrices et éducateurs sur la ZPD de l’enfant, et permet de déterminer ce qui peut être mis à sa disposition pour améliorer le processus d’apprentissage (2014: 70-75).

La notion de ZPD, au départ, concernait les enfants handicapés mentaux, avec lesquels Vygotski a travaillé. Cependant, cette notion ne se limite pas aux enfants, ni à la psychologie du développement. Elle correspond aussi à une zone de développement potentiel conçue et développée par Vygotski puis par Clot (2006).

Cette zone s'étend à tout ce que nous sommes capables de faire dès le moment où l'on nous aide. Débattre, par exemple, permet d'entrer dans cet espace.

Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui (Vygotski, 2003: 72)

La zone proximale de développement encourage ainsi le travail d'équipe en mutualisant les énergies. Les apprenants sont alors amenés à collaborer entre eux. Cependant, cette pratique pédagogique peut susciter un certain nombre d'interrogations: quelle place occupe l'enseignant dans ce dispositif? Certains élèves ne seraient-ils pas trop dépendants des autres? Pour éviter ces situations, il faut définir clairement sa tâche. L'interaction dans une classe doit se faire avec l'implication du maître qui définit les tâches, donne les consignes aux élèves, intervient pour trancher les litiges et les aider à progresser. La collaboration entre élèves dans le travail ne doit pas devenir un simple divertissement, une divagation. C'est alors qu'on peut soutenir que la réussite de la ZPD dépend aussi du degré d'implication du professeur et surtout de sa maîtrise des contenus.

Conclusion

L'erreur est diversement appréciée chez les didacticiens. Ses origines sont multiples et complexes. Au regard des nombreuses acceptations proposées par les spécialistes, on peut dire qu'elle ne relève pas d'une fatalité. Chaque enseignant doit mettre en œuvre des stratégies adéquates pour pallier les difficultés, surtout que ses apprenants se trouvent dans une situation où le français est langue seconde. La taxinomie des erreurs a permis de proposer des pistes de remédiation pour résoudre les difficultés d'apprentissage. Le diagnostic de ces difficultés se réalise lors d'évaluations et sert à orienter vers des propositions de correction et de perfectionnement. Pour ce faire, l'enseignant doit déterminer la zone proximale de développement de chaque apprenant bien que la tâche soit difficile, voire irréaliste. Une étude de cas menée auprès des apprenants d'une classe de seconde ainsi que des évaluations administrées à des instituteurs adjoints dans le cadre de la formation à distance ont permis de relever les difficultés linguistiques dans les établissements ruraux. Les problèmes sont loin d'être résolus, tant que le moyen de transmission des connaissances dans les écoles africaines ou sénégalaises reste le français qui est une langue seconde. Les langues maternelles africaines sont considérées comme tremplin dans la quête des connaissances. Les langues locales ne sont autorisées en classe que pour résoudre certaines difficultés ponctuelles. Tout s'enseigne en français et, même si cette langue est soupçonnée de véhiculer des valeurs étrangères, on l'accepte pour son utilité, à condition qu'elle ne se substitue pas aux langues locales qui ont permis aux apprenants d'acquérir des connaissances pragmatiques, sémantiques, lexicales et syntaxiques lorsqu'ils apprennent à parler.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, Jean-Pierre. 1992. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- BOUREZG, Sihem & Ikram Sara NECIB. 2015-2016. *L'erreur au service de l'enseignement/apprentissage*. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master, option: Sciences du langage et Didactique, Université Larbi Tebessi, Tebessa.
- CARLSON, Neil R. *et al.* 1981. *Psychology: the science of behaviour* (4th ed.). Toronto: Pearson.
- CLOT, Yves. 2006. Clinique du travail et clinique de l'activité, *Erès Nouvelle revue de psychologie* 1, 165-177. URL: <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.html>.
- CUQ, Jean-Pierre. 1991. *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre & Isabelle GRUCA. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, Aline. 2004. *Mise en place d'une situation de remédiation. Quand un carré rencontre un cube*. Mémoire en mathématiques. IUFM de Bourgogne.
- ELKOURIA, Chiahou *et al.* 2009. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Recherche et pratiques en langues de spécialité* 28: 3, 55-67.
- GALISSON, Robert. 1991. *D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris. CLE international.
- GOUADEC, Daniel. 1989. Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. *TTR (Traduction, terminologie, rédaction)* 2: 2, 35-54.
- KÜHNI, Karina. 2014. Se hâter lentement vers une certaine proximité. *Revue [petite] enfance* 114, 70-75.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- PORQUIER, Louis & Ulrich Hans FRAUENFELDER, 1980. *Enseignant et apprenant face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir*. *Le français dans le monde* 154, 29-36. URL: <https://archive ouverte.unige.ch/unige:85463>.
- REASON, James. 1993. *L'erreur humaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- SAIBI, Mohamed. *La remédiation au cycle primaire*. IEP, Langue française, Ouaguenoun et Tizi Ouzou Est, le 15/03/2016.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. 1997. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. 2003. *Conscience, inconscient, émotions*. (F. Sève & G. Fernandez, Trad.). Paris: La Dispute.