

# Les représentations de l'erreur : un tremplin ou un obstacle à l'apprentissage de l'expression orale ?

## Error representations : a springboard or an obstacle for oral learning ?

Mohammed Taha NID\*,  
Université Mohamed Khider-Biskra  
(Algérie),

[mohammedtaha.nid@univ-biskra.dz](mailto:mohammedtaha.nid@univ-biskra.dz)

Dr Mounir DAKHIA,  
Université Mohamed Khider-Biskra  
(Algérie),

[mounir.dakhia@univ-biskra.dz](mailto:mounir.dakhia@univ-biskra.dz)

Date de soumission : 26.07.2019

Date d'acceptation : 18.12.2020

Date de publication : 24.02.2021

**Ex**  
**PROFESSO**

*Volume 06 / Numéro 01 / Année 2021*

\* -Auteur correspondant.

### Résumé

Cette étude scientifique se focalise sur l'éventuelle relation de causalité entre les représentations qu'ont les étudiants du FLE de l'erreur et leur manque de prise de parole. En effet, prendre l'initiative de s'exprimer oralement en langue étrangère n'est pas aisé pour ces étudiants parce que cela requiert, outre la mobilisation du bagage linguistique, de faire face à d'autres entraves psychologique telles que la peur de se tromper.

Afin de dénicher les représentations qu'ont les étudiants du FLE de l'erreur ainsi que leur impact sur l'expression orale desdits étudiants, nous nous basons, à travers la présente étude, sur l'entrevue de recherche comme technique d'investigation auprès des étudiants du FLE de l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued.

**Mots-clés :** Représentation ; erreur ; expression orale ; étudiants du FLE ; El-Oued.

### Abstract

This scientific study focuses on the causal relationship between the representations that FLE (french as a foreign language) students have of the error and their lack of voice. In fact, taking the initiative to speak orally in a foreign language is not easy for these students because it requires, in addition to the mobilization of linguistic background, to face other psychological obstacles such as fear of committing mistakes.

In order to dig out the representations that the FLE students have of the mistake as well as their impact on the oral expression of said students, we're counting, through this study, on the research interview as an investigation technique on FLE students from Echahid Hamma Lakhdar university in El-Oued.

**Keywords :** Representation ; error ; oral expression ; FLE students ; El-Oued.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Prezentati onRevue/484>

## INTRODUCTION

Il n'est plus un secret que l'apprentissage de l'expression orale revêt une importance indéniable chez les étudiants du FLE. Effectivement, l'apprentissage des langues étrangères ne vise pas uniquement l'accès aux textes littéraires comme c'était le cas lors de la méthodologie traditionnelle mais il tend à faire pratiquer la langue à apprendre dans la vie de tous les jours.

Toutefois, s'exprimer oralement en langue étrangère ne va pas de soi pour les étudiants du FLE dans le supérieur. Ainsi, le risque de commettre des erreurs ne cesse de tracasser les étudiants et peut aller jusqu'à bloquer le processus d'apprentissage de l'expression orale.

Ayant parti d'un constat de manque de prise de parole en langue étrangère chez les étudiants en licence de français de l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued, nous formulons la problématique suivante : dans quelle mesure les représentations qu'ont les apprenants de l'erreur entravent-elles le processus d'apprentissage de l'expression orale en FLE ?

À cet effet, nous faisons l'hypothèse que les étudiants ont des représentations négatives de l'erreur, lesquelles font office d'obstacles psychologiques et obstruent le processus d'apprentissage de l'expression orale en FLE. L'objectif principal que nous assignons à la présente étude est, alors, d'identifier les représentations qu'ont ces étudiants de l'erreur et de vérifier si elles sont bel et bien la cause principale du marasme constaté au niveau de l'expression orale desdits étudiants.

Dans la partie théorique du présent article, il sera question de la définition de la notion d'erreur, de la dichotomie erreur/faute, de la place que réserve chacune des méthodologies d'enseignement des langues aux erreurs des apprenants ainsi que du traitement didactique prôné par Jean-Pierre ASTOLFI afin d'exploiter les représentations des apprenants au profit de l'enseignement-apprentissage. Quant à la partie pratique de cet article, nous la consacrerons à l'enquête effectuée dans le cadre de cette étude à savoir l'entrevue de recherche et nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus.

### I. ERREUR OU FAUTES ?

D'après Alain Rey<sup>1</sup>, le vocable erreur est un emprunt au latin *error* qui signifie au sens propre : « [...] action d'errer çà et là » et au sens figuré : « [...] incertitude, ignorance ». Ce vocable a subi une évolution sémantique et désigne à partir de l'an 1123 : « (...) l'action de se tromper ». Selon Jean-Pierre Cuq et al.<sup>2</sup>, l'erreur se définit comme étant un : « Écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». Martine Marquilló Larruy<sup>3</sup>, de son côté, avance que 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) ». À partir de ces différentes définitions, nous établissons le fait que l'erreur réfère à tout écart dû à la méconnaissance ou à l'ignorance.

Par ailleurs, l'erreur et la faute sont, d'après Jean-Pierre Robert<sup>4</sup>, synonymes dans la mesure où elles constituent, toutes les deux, un écart par rapport à la norme. Cependant, Pit Corder<sup>5</sup> établit une nette distinction entre elles :

Différente de la faute, qui relève de la performance, l'erreur relève de la compétence transitoire de l'élève et serait donc une manifestation d'hypothèses

fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses.

Effectivement, cette distinction n'a de sens qu'en s'inscrivant dans la mouvance chomskyenne, autrement dit, il faut faire référence à la dichotomie compétence/performance.

Dans le même sillage, Jean-Pierre Cuq et *al.*<sup>6</sup> affirment que :

Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur).

Par ailleurs, Robert Galisson et Daniel Coste<sup>7</sup> soulignent, de leur côté, que : « Parler "d'erreurs" ou "d'inadéquations" pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la "faute" de façon plus neutre ».

Abstraction faite des aspects connotatifs que pourraient revêtir ces deux termes l'un ou l'autre, il ressort de ce qui précède que les erreurs sont dites de compétence lorsqu'elles sont répétitives et que le locuteur n'est pas capable de s'autocorriger, autrement dit, il ne connaît pas la règle. Cependant, les erreurs sont dites de performance lorsqu'elles sont occasionnelles et inconscientes ; le locuteur maîtrise la règle et est en mesure de s'autocorriger ou, du moins, de se rendre compte qu'il s'est trompé, car elles sont occasionnées par des facteurs psychologiques (oubli, inattention, distraction passagère, etc.). Les erreurs sont, en l'occurrence, assimilables aux fautes.

## II. LA PLACE DE L'ERREUR À TRAVERS LES DIFFÉRENTES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La place de l'erreur a subi à travers les méthodologies d'enseignement des langues différentes mutations. Ceci varie, selon Claire Tardieu<sup>8</sup>, en fonction, d'une part, de la conception que se fait chaque méthodologie de la langue ainsi que de son enseignement-apprentissage et, d'autre part, de la conception du rôle des différents acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage (enseignant et apprenants). Dans ce qui suit, nous présenterons la place de l'erreur dans chacune des méthodologies ainsi que le rapport logique qu'entretient cette conception avec les deux paramètres évoqués supra.

### II.2. La méthodologie traditionnelle

D'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>9</sup>, la méthodologie traditionnelle attribue un rôle inactif à l'apprenant et considère l'enseignant comme transmetteur de savoir et détenteur d'autorité. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères se réduit à la mémorisation et à la traduction des textes littéraires. En vertu d'une telle conception de l'enseignement-apprentissage des langues, Christian Puren<sup>10</sup> indique que cette méthodologie ignore le rôle de l'erreur et ne la tolère pas, voire la sanctionne. Lorsqu'elle survient, l'erreur inflige un sentiment de culpabilité à l'élève et dénote l'échec du maître.

### II.2. La méthodologie directe

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>11</sup>, la méthodologie directe se distingue de celle qu'elle est censée remplacer par le fait qu'elle est la première à s'intéresser

aux langues vivantes et à faire de l'apprentissage des langues comme instrument de communication, et non pas comme moyen d'accès à la culture, son objectif principal. Influencé par le modèle transmissif, le rôle de l'enseignant consiste à expliquer, exposer et illustrer de la façon la plus claire qui soit. L'apprenant, de son côté, n'a qu'à être attentif et motivé pour emmagasiner les informations. De ce fait, l'erreur devrait être évitée et elle est, le cas échéant, mise à la charge de l'apprenant qui n'aurait pas fait l'effort nécessaire pour apprendre.

### **II.3. La méthode active**

D'après Jean-Pierre Cuq et al.<sup>12</sup>, la méthode active vise à : « [...] susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage » et tend à impliquer l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant se trouve, par voie de conséquence, minoré. D'après Claire Tardieu<sup>13</sup>, l'erreur continue, lors du règne de cette méthode, à revêtir un statut négatif et à infliger un sentiment de culpabilité à l'apprenant. Lorsqu'elle se produit, l'erreur est sanctionnée et fait l'objet d'une correction magistrale.

### **II.4. La méthode audio-orale**

D'après cette méthode, l'apprenant n'a pas le droit aux erreurs et elles sont, le cas échéant, corrigées systématiquement par l'enseignant. Cette interdiction se justifie par le fait que l'apprentissage des langues se réduit à la répétition et à l'imitation mécaniques d'un ensemble de structures linguistiques. Ainsi, l'apprenant ne dispose, pour reprendre les mots de Claire Tardieu<sup>14</sup>, d'aucune marge de : « (...) prise de risque linguistique ». À cet égard, Christian Puren suggère que :

Les méthodologues audio-oralistes recommandent, pour éviter le plus possible les risques d'erreurs de la part de l'élève, une gradation grammaticale d'une part strictement programmée par difficultés minimales (step by step), d'autre part qui tienne compte des difficultés qu'une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible aura rendu prévisibles<sup>15</sup>.

### **II.5. La méthode structuro-globale-audio-visuelle**

Donnant la primauté à la communication orale, la méthode SGAV vise, d'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>16</sup>, à enseigner : « (...) la parole en situation » plutôt que la langue en général. Selon ces auteurs<sup>17</sup>, une leçon SGAV s'appuie, donc, sur un support oral, à savoir le dialogue et suit cinq phases principales : la présentation du dialogue, l'explication, la répétition, l'exploitation (ou le réemploi des structures apprises) et enfin la transposition (ou la réutilisation des structures apprises dans des activités de dramatisation). De ce fait, cette méthode cherche, selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>18</sup>, à éviter l'erreur et à la prévenir au moyen d'exercices structuraux. Lorsqu'elle se produit, il appartient à l'enseignant, qui est jugé en être le responsable, de reprendre immédiatement l'énoncé pour que l'apprenant puisse le répéter d'une façon correcte.

### **II.6. L'approche communicative**

Telle que son appellation l'indique, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca<sup>19</sup> affirment que l'approche communicative : « (...) a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère ». En effet, cette méthode se centre sur l'apprenant. L'enseignant, quant à lui, ne fait que stimuler et favoriser l'interaction entre les apprenants. D'après Claire Tardieu<sup>20</sup>, cette approche, influencée par le

modèle constructiviste, dédramatise l'erreur et la considère comme étant inévitable. De là, l'erreur commence à avoir un statut positif et est conçue comme obstacle à un apprentissage en cours de construction. Par ailleurs, Claude Germain<sup>21</sup> indique que :

L'erreur, étant maintenant considérée comme un processus (normal) d'apprentissage, voire nécessaire, elle est vue de façon plutôt positive, comme un indice susceptible de renseigner l'enseignant (ou le chercheur) sur les phases du développement de la L2 de l'apprenant. Il en résulte désormais une attitude de grande tolérance vis-à-vis de l'erreur.

## **II.7. La perspective actionnelle**

D'après Claire Tardieu<sup>22</sup>, la perspective actionnelle est : « (...) une évolution logique de l'approche communicative ». En effet, il s'agit d'une nouvelle approche recommandée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) et qui vise à améliorer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Europe :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier<sup>23</sup>.

De ce fait, la perspective actionnelle adopte une conception de l'erreur fortement inspirée de la politique du CECRL, lequel attribue un rôle positif à l'erreur sans pour autant définir les modalités d'action à son égard. D'après Claire Tardieu<sup>24</sup>:

La démarche du CECRL se distingue donc des démarches antérieures en ce qu'elle ne considère pas telle attitude meilleure qu'une autre mais en ce qu'elle invite l'utilisateur du CECRL (le professeur, par exemple) à se positionner par rapport à des pratiques avérées : se situer, prendre conscience de sa manière de considérer l'erreur ou la faute, s'informer d'autres manières possibles, élargir sa palette de gestes pédagogiques, etc.

## **II.8. L'approche par compétences**

Cette approche vise, d'après Philippe Perrenoud<sup>25</sup>, à : « (...) forger des connaissances et des capacités de base ». Selon cet auteur : « le rôle de l'enseignant n'est pas alors de faire à la place ou de faciliter, mais de forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant de façon optimale ». Ainsi l'apprenant doit-il construire sa propre compétence. Quant à la place que réserve l'approche par compétences à l'erreur, il y a lieu de souligner que les écrits en la matière sont inexistantes pour la simple raison que cette approche n'implique pas en elle-même une nouvelle conception de l'erreur. En effet, elle en reste à la conception dominante que prône le modèle constructiviste et que nous avons expliquée supra.

Il y a lieu de souligner que, selon Claire Tardieu<sup>26</sup>, la place réservée à l'erreur a évolué à travers l'histoire des méthodologies et que : « (...) même si elle demeure encore souvent "mal aimée", son utilité tend à être reconnue ». Ainsi, l'erreur

commence à être utilisée à des fins d'apprentissage, et ce, afin de doter l'apprenant de stratégies aussi bien métalinguistiques que métacognitives

### **III. VERS UNE EXPLOITATION DIDACTIQUE DES REPRÉSENTATIONS DES APPRENANTS**

Les représentations ne sont pas des entités figées mais il est possible de les faire évoluer positivement, et ce, à travers une exploitation didactique. Pour ce faire, Jean-Pierre Astolfi<sup>27</sup> propose une démarche en six étapes ; les entendre, les comprendre, les faire identifier, les faire comparer, les faire discuter et enfin les suivre :

-les entendre : ceci ne peut s'effectuer qu'à travers une écoute positive de ce que disent les apprenants ; chose sans laquelle l'enseignant reste attaché au déroulement de la leçon et ne sélectionne, parmi ce que verbalisent les apprenants, que ce qui va dans le sens de sa progression prévue ;

-les comprendre : dénicher la signification des représentations implicites à ce qu'expriment les apprenants en postulant qu'elles ne sont pas dues au hasard et qu'il y a lieu de les analyser ;

-les faire identifier : prendre conscience de ses propres représentations concourt à leur évolution surtout que la caractéristique principale des représentations est leur fonctionnement inconscient ;

-les faire comparer : pour expliquer la même chose, les apprenants sont généralement surpris par la diversité des idées et des opinions en présence dans la classe. La comparaison favorise, donc, la décentration des points de vue ;

-les faire discuter : établir un véritable débat d'idées et provoquer des conflits sociocognitifs en classe est un gage du développement intellectuel de l'apprenant ;

-les suivre : il s'agit de réguler l'évolution des représentations à court et à moyen terme.

### **IV. LA MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE**

Après avoir abordé les fondements théoriques de l'étude, nous nous focaliserons, dans cette partie, sur la partie pratique de cet article. En effet, le choix de l'entrevue de recherche comme outil d'investigation s'explique par le fait que cet outil permet de sonder en profondeur les étudiants afin de dénicher les représentations qu'ils ont de l'erreur et de voir dans quelle mesure elles entravent le processus d'apprentissage de l'expression orale chez les étudiants du FLE. Ainsi, nous avons réalisé onze entretiens semi-directifs. L'échantillonnage était de nature non probabiliste accidentelle en raison du refus de collaboration chez les étudiants composant notre population visée. Ceci nous alors permis de recueillir des réponses approfondies et nuancées, lesquelles feront l'objet d'une analyse qualitative. Les enquêtés sont quatre étudiantes et sept étudiants. Leurs âges varient entre 18 et 29 ans.

Afin de mener à bien cette étude, nous avons élaboré un schéma d'entrevue composé de quatre questions. L'objectif est alors de cerner les différentes dimensions du sujet de recherche et d'inciter les étudiants à extérioriser les représentations qu'ils ont de l'erreur et leur impact sur leur expression orale. En outre, il a été procédé à une pré-enquête afin de prévenir les éventuelles anomalies que cette enquête pourrait contenir.

Par ailleurs, il importe de souligner que entrevues réalisées ont eu lieu à la bibliothèque de la faculté des lettres et langues étrangères de l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued. Les étudiants s'étant portés volontaires à notre enquête avaient le droit de répondre en arabe dialectale ou d'alterner les deux langues. Le but est, alors, de consacrer la spontanéité de l'échange. Quant à la transcription des entretiens, nous allons procéder à une transcription orthographique des énoncés en langue française et phonétique de ceux en arabe dialectal.

Toutefois, notre enquête a buté contre un certain nombre de difficultés. La majorité des étudiants ont refusé de collaborer pour des raisons que nous ignorons. D'autres ont refusé de se faire enregistrer par timidité et/ou méfiance. Ceci nous a alors empêché de sélectionner un échantillon représentatif. Raison pour laquelle nous ne prétendons pas déduire de cette étude des conclusions généralisables sur tout le public visé par l'étude mais nous nous contentons de l'étude de quelques cas en profondeur sans souci de généralisation.

## V. LES RÉSULTATS

La première question que nous avons posée à nos informateurs a porté sur les causes qui entravent leur expression orale. En effet, les réponses des informateurs varient entre la timidité et la peur de commettre des erreurs. Une informatrice déclare : « mén euh ! les causes élli tkhallini manahdarji b'lé français l'héjma [...] (la timidité est l'une des causes qui entravent mon expression orale en langue française) ». Un autre informateur avance : « [...] euh ! je suis timide wÉéndi euh ! peur des fautes euh ! mes amis euh ! rire sur moi nahjlam (j'ai peur de me tromper et lorsque je fais des erreurs, mes amis se moquent de moi) ».

Par ailleurs, nous avons posé aux enquêtés la question suivante : que représentent pour vous les erreurs d'expression orale ? Les réponses étaient fort alarmantes. Ainsi, un seul informateur estime que l'erreur commise lors de l'apprentissage joue un rôle positif alors que les réponses des autres informateurs révèlent une représentation négative de ce phénomène. Un informateur affirme : « Euh ! les erreurs euh ! c'est un euh ! problème pour moi : parce que je parle euh ! quand euh ! des erreurs nhés jghol rani faible [...] (lorsque je commets des erreurs, je sens que mon niveau en français est faible) ». Un autre informateur avance : « Wallahi nétcompléxa surtout ki nwalli mÉa jmaÉa yahadrou bien (les erreurs me provoquent une sorte de complexe psychique surtout lorsque je suis en présence d'autres gens qui parlent bien en français) ».

La troisième question que nous avons posée aux informateurs portent sur leurs ressentis lorsqu'ils commettent des erreurs au niveau de l'oral. À s'en tenir aux réponses des enquêtés, il s'avère que l'erreur est source de découragement, de gêne et de stress. Une informatrice déclare sans ambages : « [...] ytéhli l'moral RIRE (Je sens le découragement. Cela me démoralise) ». Un autre informateur déclare : « Euh ! nwalli msétréssi hakka : néddiranja ménha (Cela me gêne et me provoque du stress) ».

La quatrième et la dernière question posée aux informateurs a porté sur la façon dont l'erreur influe sur l'apprentissage de l'expression orale en langue française. Un informateur suggère : « L'apprentissage euh ! l'erreur euh ! jghol dayra hajéz léttaÉallom [...] (les erreurs constituent un obstacle à l'apprentissage) ». Un autre informateur affirme : « Jakhşiyani ki njok rani boş naghlaţ manétkallamji khalaş [...] ».

(personnellement, je préfère me taire lorsque j'ai des doutes que je pourrais commettre des erreurs en parlant en français) ».

## **VI. DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS**

Les entretiens réalisés nous ont permis de nous renseigner des représentations qu'ont les étudiants du FLE de l'erreur et de l'impact de ces représentations sur leur expression orale. Ainsi, nous avons tenté d'analyser en profondeur les réponses des enquêtés afin de vérifier notre hypothèse. L'hypothèse que nous avons formulée est que les étudiants ont des représentations négatives de l'erreur, lesquelles font office d'obstacles psychologiques et obstruent le processus d'apprentissage de l'expression orale en FLE.

À méditer les réponses des enquêtés, il en ressort que différents obstacles psychologiques sont derrière l'absence de prise de parole en langue française. Ces obstacles sont, entre autres, la timidité ainsi que la moquerie des autres face aux erreurs qu'ils commettent. Cependant, les informateurs attribuent cela à l'environnement sociolinguistique de la région qu'ils jugent défavorable la pratique orale des langues étrangères.

Par ailleurs, la majorité des informateurs sous-estime voire ignore le rôle de l'erreur commise au début de l'apprentissage. Ainsi, ces informateurs affirment que l'erreur commise à l'oral est source de gêne et de découragement et ils l'associent à des connotations tendant vers la culpabilisation de l'étudiant.

En outre, certains enquêtés ne sont pas conscients du rôle positif de l'erreur. En effet, leurs représentations de l'erreur ne sont pas à jour du statut qu'accordent les méthodologies modernes de l'enseignement des langues à l'erreur. À partir de ce qui précède, force est d'établir que les informateurs ont des représentations négatives de l'erreur et que ces représentations sont l'une des causes principales qui entravent leur expression orale.

## **CONCLUSION**

À l'issue de cette étude scientifique, il nous a été donné de constater un lien indéniable entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur commise à l'oral et leur manque de prise de parole. La question nodale ayant sous-tendu cette étude, et à partir de laquelle elle s'est organisée, est la suivante : dans quelle mesure les représentations qu'ont les apprenants de l'erreur entravent-elles le processus d'apprentissage de l'expression orale en FLE ? L'hypothèse que nous avons formulée est que les étudiants ont des représentations négatives de l'erreur, lesquelles font office d'obstacles psychologiques et obstruent le processus d'apprentissage de l'expression orale en FLE.

Les résultats obtenus à travers cette enquête affirment, en outre, le poids prépondérant du facteur psychologique sur l'apprentissage de l'expression orale chez les étudiants. Cependant, cette étude n'a pas à minimiser ni encore moins à remettre en cause l'influence de l'aspect linguistique d'autant plus que le public étudiantin composant notre public visé est encore au début du processus d'apprentissage du FLE.

Nous pouvons alors souligner l'existence d'une relation de causalité entre les représentations négatives qu'ont les étudiants de l'erreur et leur absence de prise de parole. L'erreur commise à l'oral se trouve, alors, vecteur d'états d'âme négatifs de

toutes sortes. À s'en tenir aux réponses des étudiants enquêtés, ils préfèrent se taire ou parler en arabe que de s'exprimer en français en commettant des erreurs

<sup>1</sup> REY Alain et al. (2011), *Dictionnaire historique de la langue française*, Robert, Paris.

<sup>2</sup> CUQ Jean-Pierre et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, p.86

<sup>3</sup> MARQUILLÓ LARRUY Martine (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE international, Paris, p.120

<sup>4</sup> ROBERT Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris, 82

<sup>5</sup> Pit Corder (1980), p.27 cité par PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige (2007), *Se former en didactique des langues*, Éditions Ellipses, Paris, p.197

<sup>6</sup> CUQ Jean-Pierre et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, p.101

<sup>7</sup> GALISSON Robert, COSTE Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Éditions Hachette, Paris, p.215

<sup>8</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, 192

<sup>9</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 254

<sup>10</sup> PUREN Christian (2012), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris, p.103

<sup>11</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 256

<sup>12</sup> CUQ Jean-Pierre et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 164

<sup>13</sup> CUQ Jean-Pierre et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 164

<sup>14</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, 192

<sup>15</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, 204

<sup>16</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 261

<sup>17</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 262

<sup>18</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 390

<sup>19</sup> CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 390

<sup>20</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, p. 192

<sup>21</sup> GERMAIN Claude (1993), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Éditions CEC, Québec, 64

<sup>22</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, p.41

<sup>23</sup> CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, p.15

<sup>24</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, 195

<sup>25</sup> PERRENOUD Philippe (2000), *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne] [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

<sup>26</sup> TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris, p.193

<sup>27</sup> ASTOLFI Jean-Pierre (2008), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Éditeur, Paris, p. 74

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI Jean-Pierre (2008), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Éditeur, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris.

CUQ Jean-Pierre et al. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

GALISSON Robert, COSTE Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Éditions Hachette, Paris.

GERMAIN Claude (1993), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Éditions CEC, Québec.

MARQUILLÓ LARRUY Martine (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE international, Paris.

PERRENOUD Philippe (2000), *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?*

[En ligne]

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

(consulté le 08 avril 2019 à 01h40)

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige (2007), *Se former en didactique des langues*, Éditions Ellipses, Paris.

PUREN Christian (2012), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris.

REY Alain et al. (2011), *Dictionnaire historique de la langue française*, Robert, Paris.

ROBERT Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris.

TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Éditions Ellipses, Paris.

### POUR CITER L'AUTEUR :

NID, Mohammed Taha, DAKHIA, Mounir, (2021), *Les représentations de l'erreur : un tremplin ou un obstacle à l'apprentissage de l'expression orale ?* Ex Professo, V06, N01, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>