

L'erreur en didactique:
entre théorie de l'apprentissage et pratiques de l'enseignement

Rachid FARHANE

Université Sultan Moulay Slimane

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Beni Mellal.

L.R.A.L.L.A.R.C

Maroc

Résumé:

L'erreur occupe une place centrale dans les processus éducatifs, bien au-delà de sa simple perception comme faute à corriger. Cet article propose une réflexion sur les fonctions pédagogiques et cognitives de l'erreur, en interrogeant les représentations qu'en ont les enseignants et les implications de ces représentations sur leurs pratiques. Souvent perçue négativement, l'erreur peut pourtant devenir un levier d'apprentissage si elle est intégrée dans une approche pédagogique active et réflexive. À travers une mise en perspective théorique et didactique, l'étude met en lumière l'importance de créer un climat de classe favorable à l'expression des erreurs, en valorisant leur potentiel heuristique. Elle appelle à un changement de posture : de la sanction à la compréhension, de l'évitement à l'exploitation constructive, dans le but de favoriser une véritable culture de l'apprentissage.

Mots clés: erreur didactique, apprentissage, pratiques d'enseignement, statut de l'erreur, théories de l'apprentissage.

Introduction

Longtemps perçue comme une faille, un symptôme d'échec ou une déviation par rapport à la norme, l'erreur a occupé une place marginale, voire stigmatisante, dans les systèmes éducatifs traditionnels. Dans une école historiquement centrée sur la performance, la conformité et la « bonne réponse », l'erreur a souvent été sanctionnée, masquée ou minimisée, au détriment d'une compréhension plus fine des processus d'apprentissage.

Pourtant, les avancées en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive ont profondément renouvelé le regard porté sur l'erreur. Elle n'est plus seulement envisagée comme un obstacle, mais comme une trace signifiante du raisonnement de l'élève, un révélateur de ses stratégies cognitives et un levier potentiel pour un apprentissage durable. De plus, les pédagogies actives, inspirées notamment du constructivisme, replacent l'apprenant au centre du processus et valorisent l'expérimentation, le tâtonnement et la remédiation.

Dans cette dynamique, la didactique se trouve confrontée à un double enjeu : d'une part, intégrer l'erreur dans les théories de l'apprentissage ; d'autre part, accompagner les enseignants dans des pratiques réflexives qui ne se contentent pas de corriger, mais qui expliquent, valorisent et exploitent l'erreur comme outil de formation.

Alors, comment l'erreur est-elle perçue et utilisée entre théorie de l'apprentissage et pratique de l'enseignement ?

Cet article vise à interroger la place et le statut de l'erreur dans le champ de la didactique, en articulant les apports des théories de l'apprentissage avec les réalités des pratiques enseignantes. L'objectif principal est de comprendre comment l'erreur peut être pensée, interprétée et exploitée non pas comme une simple faute à corriger, mais comme un indicateur précieux des processus cognitifs et des besoins d'accompagnement des apprenants.

1. La place de l'erreur dans les théories de l'apprentissage

Loin d'être un simple écart à corriger, l'erreur occupe aujourd'hui une place centrale dans les théories contemporaines de l'apprentissage. D'abord perçue, dans les approches traditionnelles, comme un signe d'échec ou de mauvaise compréhension, elle est désormais reconnue comme un indicateur précieux des processus cognitifs à l'œuvre chez l'apprenant. Les recherches en psychologie cognitive, en pédagogie et en didactique ont progressivement mis en lumière le rôle constructif de l'erreur : elle révèle non seulement les stratégies adoptées par l'apprenant, mais elle constitue également un levier pour favoriser l'élaboration de nouveaux savoirs. Comprendre la place de l'erreur dans les théories de l'apprentissage implique donc d'interroger l'évolution des regards portés sur elle, de ses conceptions répressives à son intégration comme moteur fondamental du développement intellectuel et des compétences.

Dans les approches béhavioristes (Skinner, Watson), l'apprentissage est vu comme un conditionnement basé sur des stimulations-réponses renforcées par des récompenses ou des punitions. L'erreur y est perçue comme un symptôme d'un mauvais conditionnement, un comportement non conforme à la réponse attendue. Le rôle de l'enseignant consiste donc à renforcer les bonnes réponses et à éliminer les mauvaises, souvent sans chercher à comprendre les raisons cognitives qui sous-tendent l'erreur. Cette approche privilégie la répétition, la mémorisation et la correction immédiate, avec peu de place laissée à l'élève pour explorer ou justifier ses réponses.

Avec le constructivisme, notamment chez Jean Piaget, l'erreur prend une valeur tout à fait différente. L'élève est vu comme un acteur de son apprentissage, qui construit ses savoirs en interaction avec le réel, par essais et ajustements successifs. Dans ce cadre, l'erreur n'est plus un échec, mais une étape normale du développement cognitif. Elle témoigne d'un décalage entre les schèmes de pensée actuels de l'élève et la réalité. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner cette évolution, en provoquant des situations de déséquilibre (conflits cognitifs) qui amènent l'apprenant à réorganiser ses connaissances.

Le socio-constructivisme, inspiré notamment de Lev Vygotski, insiste sur l'importance des interactions sociales dans les processus d'apprentissage. L'erreur y est envisagée non pas seulement comme un phénomène individuel, mais aussi comme un outil d'échange, de débat et de co-construction des savoirs. L'enseignant ou le pair plus expérimenté joue un rôle d'étayage (scaffolding), en accompagnant l'apprenant dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD). L'erreur devient alors un point d'appui pour engager le dialogue, questionner, comparer les raisonnements et construire collectivement des savoirs plus stables.

2. Les représentations de l'erreur dans les pratiques enseignantes

Dans les pratiques enseignantes, l'erreur occupe une place paradoxale. D'un côté, les discours pédagogiques contemporains reconnaissent son importance dans l'apprentissage ; de l'autre, les pratiques effectives dans les classes continuent souvent à valoriser la réponse juste et à sanctionner l'erreur, parfois de manière implicite.

Cette ambivalence est nourrie par des représentations socialement construites : l'erreur reste associée à la faute, à la négligence ou à un manque de compétences. Elle est perçue comme un signe de faiblesse, voire d'échec, tant par les enseignants que par les apprenants—et parfois même par les parents.

On peut distinguer plusieurs postures types d'enseignants dans leur rapport à l'erreur. La posture normative considère l'erreur comme un écart à corriger ; l'enseignant valorise alors la conformité à la norme et la performance, cette approche étant particulièrement fréquente dans les contextes d'évaluation sommative. La posture remédiate, quant à elle, perçoit l'erreur comme un symptôme d'un manque à combler ; l'enseignant propose des remédiations mais reste inscrit dans une logique de réparation. Enfin, la posture formative envisage l'erreur comme une véritable opportunité d'apprentissage ; l'enseignant questionne l'élève, analyse avec lui les causes de l'erreur et l'intègre pleinement au processus d'apprentissage. Il convient de noter que ces postures ne sont pas figées : un même enseignant peut passer de l'une à l'autre selon le moment, la matière enseignée, la pression institutionnelle ou encore la dynamique de la classe.

Les représentations de l'erreur dans les pratiques pédagogiques sont influencées par plusieurs facteurs. La formation initiale et continue des enseignants joue un rôle déterminant : les modèles didactiques transmis n'accordent pas toujours une place explicite à la gestion de l'erreur. Les contraintes institutionnelles pèsent également, à travers des programmes lourds, des pressions liées à l'évaluation et une culture de la note qui tend à marginaliser l'erreur. À cela s'ajoute la culture éducative dominante : dans de nombreuses sociétés, la valorisation de la réussite immédiate rend difficile l'acceptation de l'erreur comme un véritable outil de progression. Enfin, le rapport personnel de l'enseignant à l'erreur intervient aussi ; certains enseignants, marqués par leur propre parcours scolaire, peuvent éprouver des résistances à reconnaître et à valoriser l'erreur dans leur pratique.

Du côté des apprenants, l'erreur est souvent vécue avec crainte ou gêne. Elle peut être source de stress, de démotivation ou d'autocensure, surtout dans les contextes très évaluatifs. Ce rapport affectif à l'erreur est directement lié à la manière dont les enseignants la traitent : la réaction de l'adulte peut renforcer ou, au contraire, atténuer cette perception négative.

Créer un climat de confiance et valoriser les essais, même incorrects, sont donc des leviers majeurs pour favoriser un rapport sain à l'erreur. Comment intégrer l'erreur dans une pédagogie active et réflexive ?

3. Repenser l'erreur comme outil pédagogique

Pour intégrer pleinement l'erreur dans une pédagogie active et réflexive, il faut d'abord changer de regard : ne plus la percevoir comme une faute à effacer, mais comme une trace d'un raisonnement en construction. Cela implique de créer un cadre d'apprentissage dans lequel l'erreur est acceptée, analysée et utilisée comme support d'évolution.

Une pédagogie réflexive fait de l'erreur un objet d'analyse partagée, aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Cela permet de développer chez l'élève des compétences métacognitives, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensée.

Plusieurs stratégies concrètes peuvent être mises en place pour intégrer l'erreur dans un dispositif pédagogique actif :

Plusieurs dispositifs pédagogiques peuvent être mis en place pour valoriser l'erreur dans les apprentissages. Le débriefing collectif d'erreurs, par exemple, consiste à analyser après une activité les erreurs les plus fréquentes sans jamais les attribuer à un élève en particulier, ce qui permet de dédramatiser l'erreur et de mutualiser les apprentissages. Les tâches complexes ou à démarche ouverte offrent également un cadre favorable, car elles laissent place à différentes stratégies, parfois erronées, que l'on peut ensuite analyser collectivement. Le carnet d'erreurs ou portfolio réflexif constitue un autre outil pertinent : les élèves y consignent leurs erreurs récurrentes, en identifient les causes possibles et notent les stratégies mises en œuvre pour les surmonter. Les jeux de rôles inversés, où l'élève endosse la posture de l'enseignant pour expliquer pourquoi une réponse est incorrecte, développent quant à eux une attitude réflexive face à l'erreur. Enfin, la pédagogie de projet, en favorisant l'expérimentation et les ajustements progressifs, contribue à faire de l'erreur une étape naturelle et constructive du processus d'apprentissage.

Dans cette approche, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, mais devient un accompagnateur qui aide l'élève à interpréter ses erreurs. Cela implique d'adopter une posture bienveillante et constructive, de privilégier le questionnement plutôt que la correction directe, et d'encourager l'élève à formuler des hypothèses ainsi qu'à confronter ses idées à celles des autres. Il s'agit également de développer des outils d'auto-évaluation et de co-évaluation centrés sur la compréhension des démarches, et non uniquement sur l'obtention du résultat.

L'objectif à long terme est de favoriser une culture de l'erreur positive, dans laquelle se tromper n'est plus perçu comme une marque d'échec, mais comme une véritable opportunité de progrès. Pour y parvenir, il est nécessaire de faire évoluer les pratiques évaluatives en accordant une place plus importante à l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative, de repenser les curriculums ainsi que les attentes institutionnelles, et d'assurer une formation des enseignants à la gestion didactique de l'erreur. Plusieurs stratégies didactiques peuvent soutenir cette

démarche, telles que le débriefing collectif des erreurs, l'analyse des erreurs en classe et la valorisation explicite de celles-ci comme leviers d'apprentissage.

Le débriefing d'erreurs est une stratégie particulièrement collective, réflexive et efficace pour intégrer l'erreur dans le processus d'apprentissage. Plutôt que de corriger individuellement ou de sanctionner l'erreur, cette méthode invite à partager, analyser et discuter collectivement les erreurs qui ont émergé pendant l'activité.

Cette approche présente plusieurs avantages. Elle permet d'abord une dédramatisation de l'erreur : en la traitant collectivement, l'erreur devient un objet de discussion dénué de toute stigmatisation, ce qui réduit la crainte de se tromper. Elle favorise également l'apprentissage collaboratif, en impliquant le groupe d'élèves dans l'analyse des erreurs, renforçant ainsi la compréhension collective et le partage des stratégies de remédiation. Enfin, elle stimule l'engagement réflexif, car le débriefing amène chaque élève à prendre du recul sur sa propre pensée et sur celle des autres, développant ainsi un apprentissage métacognitif. Pour mettre en place un débriefing efficace, l'enseignant peut recueillir les erreurs de manière anonyme ou sous forme de résumé, encourager les élèves à identifier les causes des erreurs et à proposer des solutions pour les éviter, et veiller à instaurer un espace sécurisé où chacun se sent libre de partager ses réflexions sans crainte de jugement.

L'analyse d'erreurs vise à comprendre les mécanismes sous-jacents à une erreur, plutôt que de simplement la corriger. L'idée est de revenir sur le processus cognitif qui a conduit à l'erreur, en explorant des pistes telles que :

- Le niveau de compréhension : Est-ce une erreur liée à un malentendu conceptuel ou une incompréhension des consignes ?
- Les stratégies de résolution : L'erreur provient-elle d'une approche inadaptée, d'un raisonnement incorrect ou d'un manque de repères ?
- Les biais cognitifs : Est-ce une erreur systématique qui pourrait être liée à une stratégie trop rigide ou une généralisation hâtive ?

L'analyse d'erreurs permet de distinguer les erreurs "bénignes" (liées à un manque de pratique) des erreurs plus profondes (qui nécessitent une révision des concepts

ou des méthodologies). Cette distinction permet à l'enseignant de mieux cibler ses interventions et d'adapter la remédiation aux besoins spécifiques des élèves.

Pour transformer l'erreur en ressource, il est essentiel de la valoriser, c'est-à-dire de lui attribuer un sens positif dans le processus d'apprentissage. Cela nécessite un changement de mentalité, tant du côté de l'enseignant que des élèves, qui doivent être encouragés à percevoir l'erreur comme un signe de progression. A cet effet, les apprenants doivent être invités à tester des hypothèses, à se tromper, puis à ajuster leurs stratégies en fonction de leurs erreurs. Cela les aide à développer leur autonomie et leur pensée critique. Il est judicieux de prévoir la récompense des efforts, plutôt que de récompenser uniquement les bonnes réponses ; il est pertinent de reconnaître l'effort d'analyse qui suit une erreur. Les enseignants peuvent valoriser les stratégies de correction utilisées par les élèves en mettant en avant les réussites issues d'erreurs : Par exemple, en expliquant que certaines découvertes majeures ou innovations sont nées d'erreurs (comme la découverte de la pénicilline par Alexander Fleming), on montre aux élèves que se tromper fait aussi partie du chemin vers le succès.

Pour joindre l'utile à l'agréable, la création de tableaux ou d'espaces dédiés à l'erreur permettent aux enseignants de mettre en place des espaces d'affichage des erreurs où les élèves les partagent d'une manière ludique, accompagnées de leurs démarches pour les résoudre. Cela transforme l'erreur en un élément de fierté collective.

En somme, ces stratégies didactiques, d'analyse et de valorisation des erreurs permettent non seulement de réduire la peur de l'échec, mais aussi de stimuler des capacités réflexives et métacognitives chez les élèves. Elles offrent une approche plus humaine et plus efficace de l'apprentissage, où l'erreur devient une étape nécessaire vers la compréhension et la maîtrise.

4. L'erreur et pratiques d'enseignement

Cette proposition pédagogique s'inscrit dans une démarche de classe de langue et se focalise sur l'analyse ainsi que la valorisation des erreurs. Conçue pour être

flexible, cette activité s'adapte aussi bien à un support de compréhension écrite qu'à un support de compréhension orale, en fonction des objectifs visés par l'enseignant.

Cette activité vise plusieurs objectifs : développer les compétences métacognitives des élèves en les amenant à comprendre la nature de leurs erreurs, encourager l'utilisation de l'erreur comme un outil d'apprentissage, et améliorer la production écrite ou orale grâce à une réflexion approfondie sur les écarts constatés. Pour sa mise en œuvre, il est nécessaire de disposer d'un texte, écrit ou oral, contenant des erreurs intentionnelles ciblant des aspects grammaticaux, syntaxiques, lexicaux ou phonétiques selon le focus choisi. Des tableaux ou des espaces d'affichage sont également utiles pour répertorier les erreurs et les corrections de manière visible et collective. Enfin, des fiches d'analyse peuvent être proposées pour guider les élèves dans leur réflexion et les aider à structurer leur démarche correctrice. Pour le déroulement de cette activité on propose les six phases suivantes :

Phase 1 : Introduction et présentation du but de l'activité

L'enseignant explique aux élèves que cette activité vise à comprendre et analyser les erreurs au sein d'un texte. L'objectif consiste à ne pas seulement corriger les fautes, mais à en tirer des enseignements concrets afin d'éviter de les reproduire à l'avenir.

Phase 2 : Lecture ou écoute du texte

Il s'agit de proposer aux élèves un support comportant plusieurs erreurs (grammaire, vocabulaire, etc.). Ce support peut prendre la forme d'un extrait de production d'élève, d'un texte authentique ou encore d'un segment vidéo dans le cas d'un travail sur la compréhension orale.

Phase 3 : Identification des erreurs

Les élèves sont invités à lire ou écouter attentivement le texte pour y relever les erreurs qu'ils perçoivent. Le travail en petits groupes est encouragé afin de favoriser l'identification collaborative et la discussion autour des anomalies textuelles. Exemple d'erreurs :

"Les filles sont allé à l'école" (accord du participe passé)

"Je vais au marché pour acheter des légumes frais demain" (position du futur)

Phase 4 : Analyse des erreurs

Après avoir identifié les erreurs, demande aux élèves d'analyser pourquoi ces erreurs ont été faites. Par exemple :

- Est-ce une erreur de compréhension d'une règle grammaticale ?
- Est-ce une erreur de vocabulaire due à un mot mal utilisé ?
- Est-ce une erreur liée à une faute d'attention ?

Phase 5 : Correction collaborative

Les élèves sont invités à proposer des corrections et les encourager à expliquer pourquoi leur correction est plus appropriée. Ils peuvent aussi proposer des alternatives s'il existe plusieurs manières de corriger l'erreur.

Phase 6 : Mise en commun et débriefing

À la fin de l'activité, rassemblez toutes les erreurs relevées par les groupes et mettez-les en commun. Organisez un débriefing collectif où les élèves expliquent pourquoi ils ont fait ces erreurs et comment ils peuvent les éviter à l'avenir.

Par exemple, si une erreur concerne l'accord du participe passé, revisitez la règle avec toute la classe et proposez une série d'exercices de réapplication.

Phase 7 : Création d'une "carte des erreurs"

Pour renforcer l'aspect réflexif de l'activité, proposez aux élèves de tenir un carnet ou une carte des erreurs, où ils notent les erreurs qu'ils font fréquemment et les stratégies pour ne plus les reproduire.

Afin de diversifier les supports d'apprentissage, l'activité se décline également sous une forme orale. Cette variante permet de travailler sur la perception auditive des erreurs et la réactivité des apprenants face à un flux verbal.

Activité de débriefing après une présentation orale : Enregistrer une présentation orale des élèves (ou une conversation en groupe) et faire un retour en classe.

L'enseignant (ou les élèves eux-mêmes) peut souligner les erreurs phonétiques, grammaticales ou lexicales, puis les analyser et les corriger collectivement.

Jeux de rôles avec des erreurs intentionnelles : Organiser un jeu de rôle où un ou plusieurs élèves commettent des erreurs pendant le jeu (par exemple, utiliser des mots mal choisis, une syntaxe incorrecte, etc.). Les autres élèves doivent identifier les erreurs et proposer des corrections.

Objectifs pédagogiques :

- Renforcer la réflexion métacognitive sur les erreurs.
- Encourager une attitude positive face à l'erreur, en la voyant comme une étape de l'apprentissage.
- Améliorer la production écrite ou orale des élèves par l'analyse et la correction des erreurs.

L'application pratique repose sur le support suivant, intitulé « Un voyage à Marrakech ». Ce texte a été parsemé d'erreurs intentionnelles afin de tester la vigilance grammaticale et lexicale des apprenants.

L'année dernière, j'ai eu la chance de faire un voyage à Marrakech avec ma famille. Nous sommes parti en avril, au moment où le climat est très agréable. Nous avons pris un bus depuis Casablanca et avons voyagé pendant environ 4 heures. C'était un long voyage, mais on a passé un bon moment.

Une fois arrivé à Marrakech, nous avons visité la médina, qui est très célèbre. Les rues étroites sont remplies de couleurs, avec des marchands qui vendent des épices, des tapis, et des bijoux. On a aussi visité la place Jemaa el-Fna, où il y a des musiciens, des acrobates, et même des charmeurs de serpents. C'était incroyable, mais aussi un peu bruyant.

Un jour, nous avons décidé d'aller dans les montagnes de l'Atlas. C'était un peu difficile, car il faisait chaud, mais les paysages étaient magnifiques. Nous avons fait une petite randonnée avec un guide local. Il nous a montré des villages berbères où les gens vivent encore de manière traditionnelle. J'ai trouvé ça très intéressant, mais

j'étais un peu fatigué. On est rentré à Marrakech le soir même, et nous avons mangé dans un restaurant local où j'ai goûté du couscous et du tajine. Le repas était délicieux !

Le lendemain, nous avons visité le Jardin Majorelle, un jardin botanique très connu. C'était un endroit paisible où on a pu se détendre. On a aussi visité les Tombeaux Saadiens, un site historique important. Nous avons passé une journée pleine d'activités, mais après tout ça, j'ai perdu mon portefeuille en rentrant à l'hôtel. Heureusement, l'hôtel m'a aidé à retrouver mes affaires, et j'étais soulagé.

En résumé, ce voyage à Marrakech était inoubliable, avec des moments d'aventure et de découverte, malgré quelques petites difficultés.

Le texte ci-dessous, portant sur une thématique culturelle familière, propose une série d'erreurs ciblées à soumettre à l'analyse des élèves. Répertoriant les points de vigilance insérés volontairement dans le support, il permet à l'enseignant de guider l'analyse en ciblant des catégories linguistiques précises. Afin de faciliter le repérage et la correction, la liste suivante détaille les anomalies introduites dans le texte, classées par nature (orthographe, grammaire ou lexicque) :

1. « Nous sommes parti » → « Nous sommes partis » (accord du participe passé avec l'auxiliaire être).
2. « Les rues étroites sont remplis de couleurs » → « Les rues étroites sont remplies de couleurs » (accord du participe passé avec le sujet « les rues »).
3. « Un jour, nous avons décidé d'aller dans les montagnes de l'Atlas. C'était un peu difficile » → Ce passage est correct, mais il peut être intéressant d'explorer l'usage de "un peu difficile" dans ce contexte pour le rendre plus nuancé.
4. « Nous avons fait une petite randonnée avec un guide local. Il nous a montré des villages berbères où les gens vivent encore de manière traditionnelle. » → « des villages berbères où les gens vivent toujours de manière traditionnelle » (ici, l'usage de « encore » pourrait être remplacé par « toujours », qui est plus approprié dans ce contexte).

5. « J'ai trouvé ça très intéressant, mais j'étais un peu fatigué » → « J'ai trouvé cela très intéressant, mais j'étais un peu fatigué » (réflexion sur la différence entre « ça » et « cela »).

6. « On est rentré à Marrakech le soir même » → « Nous sommes rentrés à Marrakech le soir même » (accord du verbe avec « nous »).

7. « Le repas était délicieux » → Correct, mais les élèves peuvent réfléchir sur les adjectifs plus vivants et nuancés pour enrichir le texte.

8. « Le lendemain, nous avons visité le Jardin Majorelle, un jardin botanique très connu. » → « Le Jardin Majorelle, un jardin botanique mondialement connu » (afin de rendre l'adjectif plus précis et valoriser ce site touristique).

9. « Je suis allé à l'hôtel » → « Je suis allé à l'hôtel » pourrait aussi être une erreur courante de formulation dans des contextes moins formels. On pourrait discuter de l'utilisation d'expressions formelles.

10. « J'ai perdu mon portefeuille en rentrant à l'hôtel » → Cette phrase est correcte, mais il peut être intéressant d'approfondir la préposition « en » ici, par exemple en utilisant « sur le chemin de l'hôtel » pour apporter plus de détail et de précision.

Discussion possible avec les élèves :

- Analyse des erreurs grammaticales : Accord du participe passé, choix des prépositions, concordance des temps.

- Valorisation du vocabulaire : Réfléchir à des adjectifs plus précis pour décrire les lieux, comme « magnifique » au lieu de « très agréable ».

- Discussion sur l'adaptation du vocabulaire au contexte culturel : Utilisation des termes spécifiques à la culture marocaine (ex. « tajine », « Jemaa el-Fna », « Tombeaux Saadiens ») et comment cela peut enrichir le récit.

Cette activité permettra aux élèves non seulement de travailler les aspects linguistiques, mais aussi d'approfondir leur compréhension des spécificités

culturelles marocaines, tout en valorisant l'erreur comme un point de départ pour l'amélioration.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il apparaît clairement que le statut de l'erreur est l'un des analyseurs les plus pertinents des modèles pédagogiques à l'œuvre. En retraçant l'évolution théorique – du rejet behavioriste à l'intégration constructive – cet article a démontré que l'erreur n'est pas une simple déviance, mais le témoin nécessaire des stratégies et des conceptions que l'apprenant mobilise pour donner sens au savoir.

Nous avons souligné la tension persistante entre théorie et pratique : si les travaux didactiques célèbrent l'erreur comme un outil d'apprentissage, les représentations enseignantes et la pression évaluative tendent encore à la considérer comme une faute. Pour surmonter cet écart, il est impératif de didactiser l'erreur. Cela passe par un diagnostic précis de ses origines et par l'adoption de dispositifs (comme ceux présentés dans l'Activité pratique) qui la transforment en objet d'étude collective et métacognitive. En repensant l'erreur, l'enseignant ne fait pas que corriger ; il régule l'apprentissage et contribue à l'autonomie de l'élève. L'erreur devient un levier de différenciation et un point de départ pour l'ajustement du contrat didactique. En définitive, l'erreur est le prix de l'apprentissage constructif. Adopter une posture réflexive face à l'erreur – qu'elle soit celle de l'élève ou celle, indirecte, de l'enseignement – est la condition *sine qua non* d'une professionnalisation accrue.

Bibliographie

- CORDER, S. Pit (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, n° 57, p. 9-15.
- DE KETELE, Jean-Marie (2006). *Évaluer et certifier les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 216 p.
- DOLZ, Joaquim, OLLET, Emmanuel & GAGNON, Roger (2015). *Les fonctions de l'erreur dans la didactique de l'écriture : un dispositif d'intervention en classe*. Québec : Presses de l'Université Laval, 248 p.
- MARQUILLO LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International/VUEF, 112 p.
- MEIRIEU, Philippe (1990). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur, 192 p.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur, 222 p.
- REUTER, Yves (dir.) (2013). *Penser l'erreur à l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 164 p.