

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministre de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger 2 – Bouzereah
Faculté des Lettres et des Langues Etrangères
Département de Français



Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de Master
Spécialité : Didactique des Langues étrangères

L'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique
Cas des élèves de 3AS (Bordj el Bahri)

Présenté par : Maroua HAÏNE

Membres du jury :

- M^{me} BOUCHOUICHA Meriem (MAA) Alger 2 « Présidente ».
- M^{me} MUNGAR Ghania (MAA) Alger 2 « Examinatrice ».
- DR CHIKH Nedjma (MCB) Alger 2 « Rapporteur ».

Année Universitaire 2021 – 2022

Remerciements :

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire DR. CHIKH, à qui j'adresse toute ma reconnaissance de m'avoir encadrée, orientée, aidée, de m'avoir fait part de ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion, d'avoir été aussi patiente, de m'avoir accordé sa disponibilité et surtout d'avoir fait preuve d'un professionnalisme remarquable.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'évaluer ce travail.

Mes sincères remerciements à tous les professeurs intervenants des lycées Kasdi Merbah et Mohamed Hadjres, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions durant mes recherches.

Je remercie également tous mes enseignants qui m'ont admirablement formé et accompagné tout au long de ces années d'études jusqu'à la réalisation de mon mémoire.

Je tiens à exprimer ma plus grande gratitude à mes chers parents, mon admiration à mon papa, ma reconnaissance à ma maman, un très grand merci à eux pour leur présence et encouragements constants, mais surtout pour m'avoir été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

J'adresse également à mon frère aîné, qui m'a aidée, conseillée et encouragée ; l'expression de ma profonde reconnaissance.

Une grande pensée de remerciement à ma défunte grand-mère qui restera à jamais gravée dans mon cœur.

Merci à ma chère tante, cette brave femme qui n'a jamais cessé de croire en moi.

À tous mes proches, à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis merci.

Maroua

Dédicace :

À la mémoire de ma grand-mère,

Je dédie ce travail à celle qui est le symbole de la tendresse et de l'amour : ma grand-mère Ounassa Krimat, mon exemple éternel, mon soutien moral et ma source de joie, de bonheur et de réconfort, celle qui a toujours souhaité me voir terminer mes études.

Acronymes :

| | |
|-----|-----------------------------------|
| DDL | Didactique des Langues Etrangères |
| FLE | Français Langue Etrangère |
| 3AS | 3 ^{ème} année secondaire |
| USI | Unixpected Sources Of Inspiration |

Liste des figures :

Questionnaire destiné aux enseignants :

| Numéro de figure | Intitulé de la figure | Page |
|------------------|---|-------|
| Figure 1 | Sexe | 26 |
| Figure 2 | Age | 26 |
| Figure 3 | Ancienneté professionnelle | 27 |
| Figure 4 | Cursus scolaire | 28 |
| Figure 5 | Statut professionnel | 28 |
| Figure 6 | Formation | 29/30 |
| Figure 7 | Vous êtes enseignant(e) de français parce que | 31 |
| Figure 8 | Le niveau des apprenants | 32 |
| Figure 9 | Avez-vous une certaine représentation de l'erreur ? | 33 |
| Figure 10 | Réagissez-vous à l'erreur de vos élèves ? | 34 |
| Figure 11 | Est-ce que vous arrivez à gérer l'erreur de vos élèves ? | 35 |
| Figure 12 | Réagissez-vous face à l'erreur répétitives ? | 36 |
| Figure 13 | Est-ce-que vous arrivez à gérer l'erreur répétitive ? | 37 |
| Figure 14 | L'erreur a-t-elle une signification précise pour vous ? | 38 |
| Figure 15 | Selon vous, l'erreur devrait-elle être punie ? | 39 |
| Figure 16 | Selon vous, l'erreur devrait-elle être rectifiée ? | 40 |
| Figure 17 | Considérez-vous l'erreur comme un acte négatif ? | 41 |
| Figure 18 | Considérez-vous l'erreur comme un acte positif ? | 42 |
| Figure 19 | Voyez-vous l'erreur comme un obstacle à la progression de l'apprentissage ? | 43 |
| Figure 20 | Voyez-vous l'erreur comme une opportunité d'apprendre ? | 44 |
| Figure 21 | Corrigez-vous l'erreur de vos élèves ? | 45 |
| Figure 22 | Incitez-vous vos élèves à l'autocorrection ? | 46 |
| Figure 23 | Quand vous repérez l'erreur, amenez-vous l'apprenant à en prendre conscience ? | 47 |
| Figure 24 | Selon vous faut-il encourager l'élève à ne pas avoir peur de faire des erreurs ? | 48 |
| Figure 25 | Croyez-vous que l'enseignant doit proposer à son élève un moyen de comprendre son erreur pour qu'il puisse y remédier tout seul ? | 49 |
| Figure 26 | Percevez-vous l'erreur de votre élève comme un élément perturbateur ? | 50 |
| Figure 27 | Avez-vous déjà remarqué si votre élève progresse après la correction de son ou ses erreurs ? | 51 |
| Figure 28 | Considérez-vous l'erreur comme une étape d'apprentissage ? | 52 |
| Figure 29 | Peut-on suggérer des solutions à des erreurs répétitives ? | 53 |
| Figure 30 | Utilisez-vous l'erreur pour progresser ? | 54 |
| Figure 31 | Est-il nécessaire de corriger toutes les erreurs pour pouvoir progresser ? | 55 |
| Figure 33 | Considérez-vous l'erreur comme un synonyme d'échec irrémédiable ? | 57 |
| Figure 34 | L'erreur devrait-elle être sévèrement sanctionnée ? Qu'en pensez-vous ? | 57 |

| | | |
|-----------|--|----|
| Figure 35 | L'erreur peut développer la créativité de l'élève ? Qu'en pensez-vous ? | 58 |
| Figure 36 | Considérez-vous l'erreur comme une faute ? | 59 |
| Figure 37 | Sanctionnez-vous vos élèves pour une erreur ? | 59 |
| Figure 38 | Utilisez-vous la méthode de la compréhension de l'erreur avant de corriger ? | 60 |
| Figure 39 | L'erreur ne peut-elle pas être bénéfique ? | 61 |

Résumé :

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur, voire négatif dans le processus de l'enseignement/apprentissage, surtout dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. L'erreur est en quelque sorte dramatisée. Cependant, l'enseignant se limite souvent à simplement corriger l'erreur sans la prendre en considération dans la construction des apprentissages et sans inciter l'apprenant à s'auto-corriger.

Par conséquent, notre travail de recherche cible le thème de l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique dans une classe de FLE en 3AS. Notre problématique est donc de vérifier si cette dernière est mise en pratique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE par les enseignants en classe de 3AS.

Ainsi, de cette problématique, trois questions nous interpellent :

- 1- Pourquoi l'enseignant ne perçoit pas l'erreur comme une opportunité d'apprendre et pourquoi sanctionne-t-il son élève ?
- 2- Pourquoi les élèves rencontrent-ils autant de difficultés dans l'orthographe de leurs productions écrites ?
- 3- Pourquoi l'erreur est-elle mal exploitée en classe dans les productions écrites ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1- On aurait appris à l'enseignant que l'erreur est un échec qu'il faudrait sanctionner.
- 2- L'élève aurait mal compris un certain point où il aurait des lacunes.
- 3- L'enseignant ne maîtriserait-il peut-être pas la pédagogie de l'exploitation de l'erreur.

Nous avons essayé par le biais de ce travail de soumettre une réponse envisageable à ces interrogations. Cette étude, a été donc consacrée à présenter les résultats d'une recherche que nous avons menée au sein des lycées de la région de Bordj el Behri et de « 5 Maisons ». Dans lesquels nous avons proposé des questionnaires et des copies de productions écrites destinés à des enseignants et à des élèves de 3AS.

Notre travail se compose donc de deux volets : le cadre théorique dans lequel nous avons d'abord défini les notions fondamentales de l'erreur puis traité les différentes façons du « Traitement de l'erreur ». Dans le cadre analytique, nous avons analysé les réponses des questionnaires et des copies de productions écrites.

Les réponses des questionnaires collectées nous ont montré que les enseignants considèrent l'erreur comme une notion de progression et que la plupart exploite l'erreur. Contrairement aux élèves qui nous ont appris à travers leurs productions écrites que les erreurs qui se répètent le plus sont des erreurs de base. Chose qui nous a laissé déduire que cela est dû au fait que les apprenants ont été mal formé au début de leur scolarité et ont donc manqué d'une « exploitation pédagogique de l'erreur ».

Sommaire :

Remerciements

Dédicace

Acronymes

Listes des figures

Résumé

Sommaire

Introduction générale

Introduction

Chapitre 1 : Comprendre la notion de l'erreur

Chapitre 2 : Comment traiter l'erreur ?

Chapitre 3 : Analyse et interprétation des données

Conclusion générale et perspectives

Références bibliographiques

Tables des matières

Annexes

Introduction générale

Introduction :

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères (DDLE) cible le thème de l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique dans une classe de Français langue étrangère (FLE) en 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS).

Dans le domaine de la pédagogie, l'erreur signifie une réponse fautive, c'est-à-dire non-souhaitée, ou un comportement ne correspondant pas à celui attendu.

Comme le précise Philippe Meirieu¹ « *Parce que comprendre est plus important que réussir, l'école est un lieu où l'on doit pouvoir se tromper sans risque* ».

C'est donc l'action de se tromper, le fait de tenir vrai ce qui est faux, donc une réponse qui n'est pas vérité ou qui est jugée comme fautive du point de vue de l'enseignant.

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage, on perçoit souvent l'erreur comme un élément perturbateur. Particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues, lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenter d'y remédier.

De nombreux professeurs de langues pensent que le problème vient de l'apprenant. Cependant, notre expérience sur le terrain en tant qu'enseignante nous a amené à prendre conscience que pour jouer au mieux son rôle, l'enseignant doit se remettre en question, prendre du recul par rapport à sa pratique, et s'appuyer sur des connaissances théoriques solides pour s'adapter au mieux à chaque bonne intervention d'enseignement/apprentissage.

L'écriture est sans aucun doute un facteur de réussite scolaire. Mais lorsque l'on demande aux élèves de rédiger un travail écrit ou de répondre à des questions de compréhension, la tâche est difficile pour plusieurs car elle demande parfois plus d'efforts qu'ils ne sont capables de faire. En tant qu'enseignants, les erreurs nous indiquent dans quelle mesure nos élèves maîtrisent la langue et quels sont leurs besoins linguistiques. Au mieux, cependant, nous nous limitons à simplement corriger les erreurs, en blâmant les étudiants croyant que ces derniers sont seulement démotivés. En effet, le problème des fautes d'orthographe est déroutant, car il pose la question d'une non-maîtrise des règles du français, qui se traduit négativement dans la rédaction des lycéens. En ce sens, il ne faut pas ignorer que le système orthographique français est l'un des plus complexes au monde.

Éric Lambert précise que « *C'est rare que l'orthographe soit complètement acquise* » (extrait de la revue marocaine de didactique et pédagogie)

Malgré les nombreuses années passées à apprendre la grammaire, la conjugaison et les règles d'orthographe, en effet, il peut sembler impossible pour les élèves du secondaire de maîtriser pleinement l'orthographe française. Il n'est donc pas surprenant que de nombreux élèves aient des difficultés à écrire. Il semble que les collégiens éligibles soient incapables de surmonter la fautive déclaration qu'ils ont établie à l'école primaire et au collège.

¹ « Entre le dire et le faire Tome 2 Faire l'Ecole, faire la classe »

Par conséquent, nous précisons les types d'erreurs courantes dans la copie de l'échantillon d'étudiants. Nous avons élaboré une grille d'analyse basée sur les travaux de Nina Catach. Nous présenterons les résultats dans cet article.

En 1989, la Loi de l'orientation a défini l'objectif de l'école, cependant ces derniers sont beaucoup plus le lieu du développement de la capacité à apprendre que d'accumulation des savoirs. L'erreur était considérée auparavant comme un signe négatif commis par l'élève, et était donc sanctionnée.

Le statut didactique de l'erreur s'est modifié après le développement du modèle d'apprentissage constructiviste. Il faut bien admettre qu'aujourd'hui, les erreurs ne semblent plus dramatiques ni synonymes d'échec irréparable. Cependant, si les erreurs des élèves dans la pratique ne sont plus sévèrement sanctionnées, ces erreurs ne seront pas nécessairement prises en compte dans la construction des apprentissages. On se contente souvent de faire le travail de l'élève à sa place, c'est-à-dire de corriger, plutôt que le laisser lui-même le faire : les réponses fausses sont barrées et les enseignants écrivent les bonnes réponses en rouge.

Les mêmes activités sont parfois répétées : les mêmes exercices, une fois corrigés, sont à nouveau proposés aux élèves. Nous ne nous remettons pas en question pour comprendre la cause et l'origine de l'erreur et nous ne recherchons pas de solutions pour y remédier.

Cependant, le document officiel du ministère de l'Éducation Nationale « Les cycles à l'école primaire » indique clairement que « l'erreur est un outil privilégié du maître pour recenser les lacunes et les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage, pour élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées ».

La plupart des élèves du secondaire ont une vision déprimante de l'écriture. Cependant, l'écriture est la norme par laquelle les connaissances acquises sont évaluées. Nous avons remarqué que très peu d'élèves du secondaire étaient capables de compléter parfaitement leurs écrits. La plupart d'entre eux font de nombreuses erreurs, les fautes d'orthographe de vocabulaire et de grammaire étant les plus courantes.

Dans notre travail, notre problématique est de vérifier si la pédagogie de l'erreur est mise en pratique dans l'enseignement/apprentissage du FLE par les enseignants en classe de 3 AS.

De cette problématique, trois questions nous interpellent :

- 4- Pourquoi l'enseignant ne perçoit pas l'erreur comme une opportunité d'apprendre et pourquoi sanctionne-t-il son élève ?
- 5- Pourquoi les élèves rencontrent-ils autant de difficultés dans l'orthographe de leurs productions écrites ?
- 6- Pourquoi l'erreur est-elle mal exploitée en classe dans les productions écrites ?

Afin de répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes qui pourraient favoriser un changement :

- 4- On aurait appris à l'enseignant que l'erreur est un échec qu'il faudrait sanctionner.
- 5- L'élève aurait mal compris un certain point où il aurait des lacunes.
- 6- L'enseignant ne maîtriserait-il peut-être pas la pédagogie de l'exploitation de l'erreur.

Nous essayons par le biais de ce travail de soumettre une réponse envisageable à ces interrogations. Cette étude, est en effet, consacrée à présenter les résultats d'une recherche que nous avons menée au sein des lycées de la région de Bordje el behri et de « 5 maisons ».

Ainsi, afin de positionner notre recherche par rapport aux travaux déjà faits sur le thème de l'erreur alors que le nôtre cible l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique, nous mettons en place un état de l'art qui se présente comme suit :

- 1- Mémoire de Master de : « Irene De Val Train », paru en 2016, intitulé : « La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue », faculté d'éducation, université Zaragoza en Espagne.

Irene a abordé le sujet de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue. Elle a essayé de prouver qu'il est essentiel de construire une didactique de Français, méthodique, claire, attachante et bien dosée selon l'âge, le niveau et les capacités des apprenants. Elle a ainsi analysé la considération de l'erreur dans l'histoire des méthodologies des langues étrangères, le parallélisme avec la faute et comment le statut de l'erreur a changé en didactique des langues. Elle a aussi analysé les différents types de l'erreur.

- 2- Thèse en vue de l'obtention du doctorat de l'université de Toulouse, spécialité : science de l'éducation, écrit par « Somayé Aghaeilindi » en octobre 2013, intitulé : « La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du Français langue étrangère, chez les étudiants persanophones » (validé par le jury).

Somayé se base sur l'étude de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du FLE chez les étudiants persanophones dans sa thèse de doctorat. Elle met l'accent sur des pédagogies différentes qui traitent l'erreur chacune d'une manière différente.

- 3- Ouvrage de « Martine Marquillo Larruy », paru en 2003, intitulé « L'interprétation de l'erreur », université de Paris Nanterre.

Martine Marquillo Larruy tente de mettre l'accent sur la notion d'analyse d'erreur en employant le terme « interprétation », terme subjectif qu'elle défend dans l'ensemble de son ouvrage, elle se focalise sur la principale idée que l'erreur est humaine en s'adressant aux enseignants de FLE.

En effet, plusieurs travaux ont été réalisés précédemment abordant le même sujet, même thème, mais les corpus différents. Notre travail diffère des leurs dans notre objectif. Le but de la recherche de notre travail est de donner à l'erreur sa place dans l'enseignement apprentissage du FLE, prouver son importance, et essayer de suggérer une méthode d'exploitation pédagogique de l'erreur pour une remédiation plus juste et donc avoir un meilleur résultat.

Pour mener à bien notre étude, notre corpus sera composé de deux outils d'investigation : le premier sera un questionnaire adressé aux enseignants de langue française de 3AS afin de déceler les différentes difficultés de l'orthographe, rencontrées à l'écrit et les éventuelles actions pédagogiques qu'ils proposent pour y remédier, et le second sera des copies de production écrites destinées à des élèves de 3AS qui nous aideront à cerner leurs difficultés en écrit en FLE.

Notre plan de travail qui porte sur l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique en classe de FLE, est composé de deux volets :

Le premier volet théorique est composé de deux chapitres. Nous tenterons dans le premier chapitre de définir les notions fondamentales suivantes :

- Qu'est-ce que l'erreur ?
- Qu'est-ce que l'apprentissage ?
- Quelle est la distinction entre l'erreur et la faute ?

Dans le second chapitre, nous aborderons :

- Les types de traitement de l'erreur.
- Les différentes sources de l'erreur.
- La typologie de l'erreur et comment enseigner avec l'erreur.

Quant au second volet, ce dernier sera soumis à l'analyse et aux résultats du questionnaire que nous avons proposé aux enseignants, ainsi qu'aux résultats des copies de productions écrites de 3AS, et qui nous aidera à comprendre si échec il y a, quelles en seraient les causes.

Notre travail se termine par une conclusion dans laquelle nous suggérerons des stratégies possibles pour les enseignants pour une meilleure exploitation pédagogique de l'erreur.

Chapitre 1 :

Chapitre 1 : Comprendre la notion de l'erreur :

Nous allons commencer par expliquer ce qu'est l'erreur :

1- Qu'est-ce que l'erreur ?

Extrait du verbe latin « error », qui signifie « écart, errance ou détour », l'erreur est un terme qui signifie tenir vrai ce qui faux ou inversement, c'est donc un acte de l'esprit ; jugements ou faits psychiques qui en résultent.

Cependant, l'erreur est définie différemment dans le domaine de la didactique des langues, Marquilló l'a définie dans son œuvre intitulée « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE » en 2003 comme étant « *la méconnaissance de la règle de fonctionnement* », c'est comme accorder par exemple le pluriel de « bocal » en « bocals » ce qui est une erreur qui résulte lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.

En 2009, Lokman² précise que les erreurs sont une partie du processus de l'apprentissage, car c'est ce qui fait la preuve que l'apprenant fait fonctionner son interlangue, car le système linguistique met en place un interlangue que l'apprenant se doit de faire fonctionner et en faisant des erreurs, il donne la preuve qu'il fait fonctionner son interlangue.

L'erreur est le moyen de renseignement de l'état d'avancement des connaissances d'un apprenant, car elle permet de déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises et celles qui sont encore instables ou en cours d'acquisition, d'après Rey en 2005.

De cette façon, Rabadi³ affirme en 2010, que l'erreur est considérée comme un phénomène naturel dans l'apprentissage qui est aussi un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. Elle participe pleinement au développement des connaissances.

Nous allons à présent définir la faute :

2- Définition de la faute :

Le terme « faute » est extrait du mot latin « fallita » du verbe « fallere » qui signifie faillir, tromper ou duper. La faute est expliquée comme : « Le fait de manquer ou d'être en moins » ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc ».

Cependant, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les fautes désignent « des erreurs » de type (lapsus), des inattentions causées par la fatigue, des erreurs que l'apprenant peut facilement corriger comme par exemple oublier des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé.

En revanche, « Le Littré » définit la faute comme étant ce qu'on appelle « une action de faillir, manquement contre », alors qu'au sens premier, cette dernière est définie comme « une action d'errer çà et là ».

Nous allons maintenant expliquer la distinction entre les deux notions :

² De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE

³ L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens

3- La distinction entre "erreur" et "faute" :

L'erreur est souvent perçue comme une faute, deux notions qui donnent souvent lieu à une confusion malgré leur vaste différence ; la distinction entre « erreur » et « faute » est légèrement liée à la dichotomie de Chomsky « capacité /performance ». Ce dernier affirme, que la compétence renvoie au système de règles que le sujet parlant intériorise pour qu'il puisse comprendre ou prononcer une infinité de phrases nouvelles. D'autre part, la performance est donc la manifestation de la capacité du sujet parlant.

George Doca s'exprime sur le sujet, et nous avons compris que les fautes sont toujours liées à la performance : lorsque notre attention est portée sur elle, on est immédiatement conscient, on peut donc procéder à la correction soi-même, car on connaît déjà les règles. Alors que les erreurs sont liées à la compétence, on les fait de façon inconsciente et involontaire, faute de connaissance insuffisante de la règle.

Par conséquent, nous en déduisons que les erreurs sont intégrées dans le système de grammaire de l'apprenant en raison d'un manque de maîtrise des règles de fonctionnement. Les fautes, en revanche, sont liées à la performance, indépendantes du niveau de compétence, et sont généralement non répétitives et autocorrectives.

Nous ne pouvons pas parler d'erreur sans expliquer ce qu'est l'apprentissage dans l'enseignement/ apprentissage :

4- Apprentissage :

L'apprentissage est un concept permettant l'acquisition du développement et des savoir-faire, principalement dans le domaine de l'art et de la technologie. L'apprentissage est donc une démarche consciente et observable que l'apprenant prend volontairement et dans laquelle il s'engage ayant pour but l'approbation.

À ce stade, l'apprentissage est le moyen d'acquérir ou de modifier une représentation de l'environnement afin d'interagir avec celui-ci de manière efficace ou de plus en plus efficace.

Puisque la production écrite est l'activité dans laquelle les erreurs orthographiques se manifestent le plus et que les copies de production écrites seront un des outils d'investigation pour lesquels nous avons opté, il nous semble judicieux de la définir :

5- Définition de la production écrite :

La production écrite est définie par Pierre MARTINEZ dans une approche notionnelle et fonctionnelle : « *Produire relève d'un plaisir et d'une technique* ». Il considère les documents authentiques comme étant un appui de base pour enseigner des compétences en écrit et ce, en mettant l'accent sur le processus d'enseignement / apprentissage de la production écrite.

C'est pourquoi, ces documents facilitent grandement l'accès aux apprenants à cette compétence, leur permettant de développer leur créativité et leurs capacités de réfléchir différemment.

Cependant, une approche psychologique a démontré que les données conceptuelles de la psychologie cognitive influencent JR Hayes et LS Flower en proposant un modèle d'écriture

ayant l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'action d'écrire. Ces derniers expliquent que la production de texte est : « *Une activité mentale complexe de construction de connaissances et aussi de sens* ».

Toutefois, nous allons maintenant parler de la production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :

6- La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :

Dans le domaine de la didactique, des recherches ont été faites récemment, mettant l'accent sur l'impact de la motivation chez l'apprenant dans le succès de son apprentissage, qui ont démontré que le fait d'accompagner l'apprenant pendant l'apprentissage lui garantit un contexte motivant dans lequel il peut facilement percevoir qu'il est compétent dans l'accomplissement d'une tâche, le contrôle dont il est en mesure d'exercer sur l'activité et surtout la valeur de cette activité.

L'erreur a une importante place dans l'apprentissage, nous allons à présent voir pourquoi :

7- La place de l'erreur dans l'apprentissage :

L'erreur est une étape nécessaire par laquelle l'apprentissage passe, elle est source d'enseignements pour les élèves. L'apprentissage passe par des tentatives, des essais, des erreurs, des échecs... C'est pourquoi il n'est pas considéré comme processus linéaire.

Les élèves ont donc le droit de faire des erreurs qui doivent être repérées et prises en considération. Le traitement des erreurs contribue à créer un climat de confiance dans lequel les erreurs ne sont plus stigmatisées, mais deviennent un matériau collectif de construction des connaissances.

Quand l'élève fait un retour de réflexion sur son erreur, il se crée non seulement une voie propice menant à une meilleure compréhension de la notion étudiée, mais il découvre ainsi le fonctionnement intellectuel qui lui est propre, et le fait gagner en autonomie.

L'exploitation de l'erreur contribue à identifier les besoins des élèves, à découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, à différencier les approches pédagogiques et à les évaluer avec pertinence. C'est pourquoi l'enseignant la considère comme un instrument de régulation pédagogique.

Tout enseignant se doit de considérer les erreurs de ses élèves comme une opportunité d'apprentissage, nous allons maintenant expliquer pourquoi :

8- Considérer l'erreur comme une opportunité d'apprentissage :

« *Les erreurs sont des fautes* » est un fait que nous avons tous appris culturellement, trop tôt et trop souvent ; commettre une erreur correspond donc à transgresser un interdit moral dans l'imaginaire collectif et c'est aussi l'idée avec laquelle un élève grandit.

Tant dis qu'individuellement, commettre une erreur peut générer chez l'apprenant un sentiment de culpabilité, de ne pas correspondre aux attentes des autres et tout simplement, ne pas être à la hauteur. Cela peut affecter non seulement sa confiance en soi, mais aussi son estime de soi.

Collectivement, les erreurs peuvent aussi fragiliser les liens entre les élèves et affecter leur motivation. Ce qui les pousse alors à croire que l'objectif de leur réunion ne peut être atteint, ils ne peuvent donc pas se fier à leurs camarades qui commettent des erreurs. Ils se demandent même comment se remettre d'une difficulté provoquée par l'incompétence ou la négligence supposées de leurs camarades.

L'erreur induit de la suspicion, du doute et de l'incertitude chez l'apprenant, et l'enseignant est là pour faire disparaître tout ça, afin de rassurer et de tranquilliser son élève. Pour cela, il devra d'abord considérer l'erreur comme un acte positif et non négatif, considérer l'erreur comme une opportunité d'apprendre et non un obstacle à la progression, et bien sûr pas un recueil qu'il faut impérativement éviter. L'enseignant devra aussi comprendre que l'erreur n'est pas synonyme d'échec irrémédiable ni un élément perturbateur, mais bel et bien une étape dans l'apprentissage et donc une action bénéfique. Il va falloir aussi habituer l'élève à l'erreur, le déculpabiliser, lui apprendre à ne pas avoir peur de faire des erreurs, l'encourager à en faire et ainsi à lui apprendre à utiliser son erreur pour s'auto-corriger et progresser.

L'erreur peut s'avérer très bénéfique pour l'élève et ce, pour plusieurs raisons, l'une de celles-ci est le développement de la créativité, nous allons expliquer pourquoi et comment :

9- L'erreur développe la créativité de l'élève :

On ne peut dissocier l'erreur et l'échec du processus de créativité et d'innovation. Avant la création de la première ampoule, Thomas Edison a dû expérimenter pas moins de 6000 matériaux. De même pour les frères Wright qui ont subi de nombreux accidents avant de réussir leur premier vol en avion. Tant dit que James Dyson a réussi à créer son premier aspirateur sans sac après lui avoir fallu 5127 prototypes. C'est donc un fait Innover nécessite de savoir essayer, échouer, apprendre et recommencer.

« *Une personne qui n'a jamais commis d'erreurs n'a jamais tenté d'innover* » dit Albert Einstein.

Une invention, ne devient une Innovation qu'à la condition d'être utilisée et diffusée. Or, cela nécessite d'être capable de rentrer en résonance avec l'erreur. Le meilleur moyen d'apprendre et de créer reste donc d'essayer, d'échouer, de commettre des erreurs et de recommencer, tout comme une équipe qui se fraye un chemin dans le noir à la recherche de quelque chose de précis et qui rencontrerait en cours de route des obstacles qu'il lui faudrait contourner pour atteindre son but.

Ken Robinson, auteur et expert en éducation, sa première conférence « Do schools kill creativity ? » a été réalisée il y a maintenant près de douze ans, rendu aujourd'hui à l'une des vidéos les plus populaires et les plus visionnées de ce même cycle de conférences. Durant son invitation au cycle de conférence de l'USI (Unixpected Sources Of Inspiration), l'auteur britannique affirme que nous avons alors un système éducatif qui court à sa perte, empêchant les élèves de commettre des erreurs et ainsi d'exprimer leur créativité.

Le système scolaire n'encourage pas les erreurs. Or, si l'on veut développer la créativité de nos élèves, cela implique donc de les laisser faire des erreurs.

Ken Robinson explique que l'apprentissage passe par l'erreur qui est le chemin menant à la créativité et c'est donc la clé pour faire développer, grandir et mûrir une idée. Faute de programmes trop rigides, ne permettant pas aux apprenants de s'ouvrir la pensée et de voir leurs

erreurs autrement qu'une bêtise menant toujours à une pénalisation et à une sanction. Nos élèves sont dans ce cas toujours exposés à une pression constante à laquelle ils doivent faire face. Cette méthode d'apprentissage s'avère être une mauvaise habitude à laquelle il faudrait très rapidement mettre fin et corriger, afin que les élèves puissent enfin développer leur créativité au sein d'un système scolaire plus à l'écoute de leurs besoins.

Nous allons conclure ce chapitre et représenter brièvement les notions développées ci-dessus.

10- Conclusion :

L'apprenant est souvent amené à faire des erreurs pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout à l'écrit, ces erreurs peuvent se manifester dans son interlangue. Ce qui nous amène à déduire que tout apprentissage d'une langue étrangère passe par des erreurs conformes aux normes de la langue cible.

L'erreur est envisagée comme « *un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue* ⁴ » par H.Besse et R. Pourquoier.

L'erreur n'est pas un acte négatif qu'il faut à tout prix éviter, mais bel et bien une opportunité d'apprendre qu'il faudrait saisir et utiliser de la bonne façon, et qui doit impérativement cesser d'être sanctionnée et pénalisée afin de laisser la chance aux écoliers de développer leur esprit critique.

⁴ Mémoire de ABDALLAH Samir et BABACI Radia « Les erreurs des élèves et leurs difficultés dans l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en FLE »

Chapitre 2 :

Chapitre 1 : Comment traiter l'erreur :

Nous allons voir comment adopter une attitude positive :

1- Adopter une attitude positive :

Certains enseignants ont encore cette conception très négative de l'erreur, alors que la notion de l'erreur et sa représentation ont beaucoup évolué en didactique l'erreur est de nos jours de moins en moins considérée comme une faute et bénéficie donc de plus en plus d'un statut positif. La didactique est en train de réussir à prouver que l'élève apprend et progresse en se trompant.

Certains chercheurs affirment même que l'erreur est un signe de créativité. Expliquant que l'élève peut réutiliser de nouvelles informations données par son enseignant, en les joignant aux données préalablement acquises et en réexploitant le tout à la fois, émettant ainsi une production langagière. C'est la raison pour laquelle on peut également percevoir l'erreur comme les traces d'une stratégie d'apprentissage, car l'erreur aide l'élève à manifester un besoin, et/ou le détournement d'une difficulté, attendant ainsi un retour de son enseignant à savoir une reprise ou une correction.

Nous allons essayer de comprendre la notion de l'erreur :

2- Comprendre l'erreur :

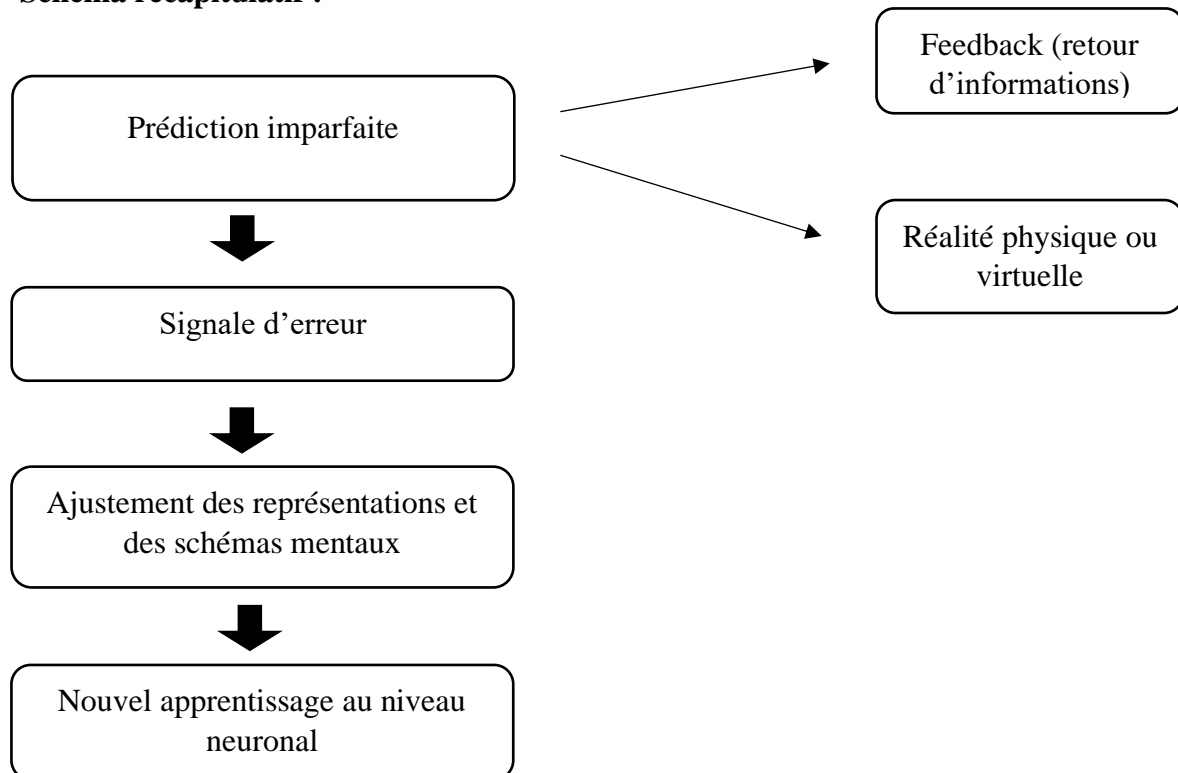
Les erreurs ont souvent été perçues comme négatives et c'est pourquoi nous avons tendance à croire que les élèves qui apprennent le mieux sont les élèves qui commettent le moins d'erreurs.

Toutefois, nous avons appris dans les neurosciences que l'erreur fait naître l'apprentissage. C'est pourquoi les enseignants doivent développer un état d'esprit dynamique chez leurs apprenants. Il faut donc les aider à porter leur attention sur leurs stratégies ainsi que sur les ressources qu'ils possèdent afin de pouvoir maîtriser leurs erreurs. Et c'est comme ça qu'ils réussiront à apprendre.

Nous allons citer un exemple pour illustrer cette notion et présenter un schéma récapitulatif : Pendant une séance de dictée, l'apprenant fait prédit l'orthographe d'un mot et attend la remarque de son enseignant, ce dernier après-avoir examiné sa réponse lui demande alors de relire ce qu'il vient d'écrire en faisant une grille de relecture. Ainsi, l'élève prendra conscience de son erreur, il se concentrera dessus et cherchera des solutions pour se corriger tout seul, il fera alors de nouvelles prédictions qui vont déclencher l'apprentissage.

L'élève qui ne fait pas d'erreur obtient une bonne note, mais sans rien apprendre de plus qu'il ne sait déjà.

Schéma récapitulatif :



Comprendre l'erreur ne suffit pas, et pour cela, nous allons nous concentrer sur le traitement de l'erreur :

3- Le traitement de l'erreur :

Lors du traitement de l'erreur ; deux étapes de cas se présentent :

3-1 La reprise pertinente et la correction peu efficace

Lors de nos expériences d'enseignement, nous avons été confrontés à certaines difficultés concernant le traitement de l'erreur. Quelques fois, nous n'avons pas su gérer la situation efficacement, car le fait d'avoir vécu quelques mauvaises expériences en tant qu'apprenants (Telles que la vision négative de l'erreur, le classement des copies de la meilleure note vers la plus mauvaise, avoir des copies barrées en rouge... etc) ; nous a influencé. Aussi, nous ne nous sommes pas interrogés sur les causes des erreurs ni sur les théories liées à cette notion.

Nous avons mentionné certaines causes de certaines erreurs qui nous ont indiquées que parfois la correction de l'enseignant peut être non pertinente, inadaptée ou même très peu efficace. Cependant, la correction peut aussi dans certains cas être bel et bien pertinente en fonction de l'intervention de l'enseignant, et ce sera ce que nous appellerons « reprise » et non « correction ».

Le tableau suivant illustre notre propos, dans lequel nous y proposons, quelques exemples de reprises pertinentes et de corrections peu efficaces dans le cadre de la production écrite.

| Activités (de communication langagière) | Reprises pertinentes | Corrections peu efficaces |
|---|--|---|
| Production écrite | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en avant certaines productions non-conformes tout en laissant l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire. - Mettre l'accent sur les progrès réalisés par l'apprenant soit en mettant un plus, soit par une appréciation ou des encouragements oraux. - Proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant. - Ne pas tenir compte uniquement de la forme, mais également du sens et de la richesse du contenu (valable également pour la production orale). | <ul style="list-style-type: none"> - Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s). - Rendre des copies entièrement raturées de rouge. - Mettre en évidence uniquement les productions non-conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants. |

Il nous semble nécessaire de noter que les procédures mentionnées dans la colonne « reprises pertinentes » impliquent chez l'enseignant une réflexion sur sa conception d'enseignement/apprentissage (type d'approche, type d'évaluation, etc.) ainsi que sur le dispositif à mettre en place en fonction du contexte.

Nous allons à présent aborder les erreurs commises dans une classe de FLE et son traitement. Car en effet, le traitement de l'erreur varie d'un enseignant à un autre. C'est en partie lui qui est responsable de l'ambiance et du dynamisme du groupe. Daniel Descomps affirme dans son livre « La dynamique de l'erreur » : « *Le statut et le traitement de l'erreur dans la classe de langue dépendent de la philosophie pédagogique de l'enseignant* ⁵ ».

Nous ne pouvons parler du traitement de l'erreur sans parler des sources de l'erreur :

4- Les sources de l'erreur :

Selon J.P.Astolfi il existe huit types d'erreurs ⁶ en fonction de l'analyse des difficultés qui en ont à l'origine et pour lesquelles il propose des médiations et des remédiations que nous allons reprendre en les citant :

1- Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes de travail :

D'une part, ces erreurs sont liées à la difficulté à comprendre des consignes orales ou écrites, à lire des énoncés et des textes, ou encore à comprendre le sens précis de mots particuliers ou de mots utilisés dans chaque discipline. (Expression algébrique, expression génique, expression

⁵ Mémoire d'Irene de Val Traín « La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue »

⁶ http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/les_208_20erreurs_20astolfi.pdf

familière). Et d'autre part, à l'incapacité que l'élève a à déceler les questions qui sont formulées autrement que sous forme interrogative ou qui n'apparaissent pas clairement dans un énoncé, ou l'incapacité de l'apprenant à savoir quel type de réponse est attendu par l'enseignant.

Pour éviter de telles erreurs, les enseignants sont tenus de mettre l'accent sur la compréhension, la sélection et la formulation des consignes. Il doit donc travailler sur les verbes utilisés dans ces consignes comme par exemple : (indiquer, analyser, expliquer, conclure, interpréter...), sur différentes manières de les proposer à partir d'un même support, d'analyser, critiquer et reformuler ces consignes et de faire distinguer ce qui est vraiment utile et essentiel dans un énoncé.

L'enseignant peut aussi traduire des consignes injonctives sous forme de texte narratif et faire en sorte d'établir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses en choisissant alors la « bonne question » ou en inversant les habitudes en rédigeant des consignes correspondant à une réponse donnée ou bien en analysant un ensemble de réponses à partir de la question posée. Lors de la rédaction des consignes, il faut prévoir les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche (planifier les actions nécessaires) et analyser la lisibilité du texte ou de l'énoncé en prenant le point de vue de l'élève et enfin donner les critères de réussite de la tâche, qui sert à vérifier le Contenu généré (liste d'indicateurs d'auto-évaluation, d'autorégulation).

2- Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes :

Celles-ci sont dues à des réponses qui ne sont pas adaptées à la situation et illogiques, ou à une fausse résolution mais utilisant des règles plaquées sans réflexion (ex : orthographe), ces erreurs peuvent également être liées à des difficultés épistémologiques et psychologiques qui n'ont pas été prises en considération durant l'apprentissage.

Pour certains élèves, au regard des exigences du contrat d'enseignement établi par l'enseignant, être un bon élève implique d'être "intelligent, gentil, propre...". Ils ne comprennent pas que pour apprendre, ils doivent être mentalement actifs. C'est pourquoi il est nécessaire d'expliquer le règlement intérieur de l'école, de clarifier le contrat d'enseignement avec l'élève (l'élève doit savoir ce que son enseignant attend de lui), et de prendre en considération les obstacles qui peuvent entraver la construction d'un nouveau concept ou d'une règle qu'il faut appliquer, et analyser comment et quand les appliquer pour comprendre les limites de validité des règles ou des lois, mais surtout pour faciliter l'apprentissage à travers des situations problématiques complexes. Pour ce faire, les erreurs doivent être considérées comme des témoins d'un processus intellectuel en cours (et donc considérées comme « normales » dans le processus d'apprentissage, à la suite d'hypothèses), plutôt que comme des erreurs punissables.

3- Erreurs relevant des conceptions alternatives des élèves :

Dès l'enfance, les enfants développent des systèmes cohérents d'interprétation et de représentation du monde qui résistent parfois au travail d'enseignement. Par ailleurs, la polysémie a parfois un sens différent dans le langage courant que dans certaines disciplines ; elle peut être à l'origine de certaines erreurs que font par les élèves. Dans ce cas, l'enseignant prend en considération la performance des élèves (les laisser déclamer, : les laisser dessiner, poser des questions, leur expliquer un schéma, discutez d'un autre concept, les faire nier un raisonnement, évoquer ou provoquer une contradiction apparente, jouer à des jeux de rôle... etc.), les identifier et essayer de les comprendre que ce soit par comparaison ou par discussion avant d'exécuter la séquence. En classe, les enseignants favorisent les débats idéologiques, les

interactions entre pairs et déclenchent des conflits sociaux- cognitifs pour travailler ensemble à résoudre des tâches.

4- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :

Nous expliquons ce troisième type d'erreur d'abord par le fait que certains concepts sont longs et difficiles à construire comme la soustraction et la division et nécessitent des opérations logiques abstraites et difficiles pour les élèves.

D'autre part, en utilisant des solutions non adaptées à la situation de l'apprenant. Ainsi, il est possible pour l'enseignant de faire d'abord une représentation de ce qui a été demandé (dessin, mime, reformulation orale... etc), et de ne pas rapidement réduire certains apprentissages à la connaissance des mécanismes de base et automatiques, mais de prendre le temps de se référer aux sens, permettant le passage de la recherche de diverses manières. L'enseignant devra aussi se faire à l'idée que les élèves prennent du temps à construire certaines notions, et ce, sans se précipiter de juger que ces derniers ne les ont pas acquises, et analyser les différences entre les exercices semblant similaires.

5- Erreurs portant sur les démarches adoptées :

Certains élèves ont produit des travaux qui ne répondaient pas aux attentes de l'enseignant pour les travaux antérieurs en classe. Lorsque les enseignants démontrent la diversité des procédures possibles pour répondre aux questions, ils ont tendance à les juger fausses. Cette variété est nécessaire pour résoudre un problème donné sans attendre ou exiger un type de réponse spécifique. Ces derniers peuvent également expliquer leurs démarches aux élèves (pourquoi et comment), analysant ainsi collectivement les différentes démarches utilisées, recommandant à chacun de les appliquer, comparant ses forces et ses faiblesses pour favoriser le changement. Et pour cela :

- Promouvoir le conflit socio-cognitif en veillant à ce qu'il s'agisse d'un jeu interactif entre élèves, car cela favorise le progrès intellectuel.
- Favoriser la métacognition, c'est à dire revenir sur le travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement et ainsi dégager des procédures qui permettront l'identification et l'appropriation de savoir et savoir-faire nécessaires pour réemployer un cheminement intellectuel mis en œuvre par d'autres.
- Favoriser la recherche et les explications entre pairs.

6- Erreurs due à une surcharge cognitive (ou effectives) au cours de l'activité :

L'élève est incapable de comprendre et de se souvenir de tout ce qui lui est présenté ou de ce qu'on lui a dit auparavant, et dans des situations similaires à ce qu'il a réussi auparavant, il semble paniqué, il ne peut plus mobiliser ce qu'il sait ou sait déjà comment faire (par exemple, surcharge de la mémoire de travail). Ils sont également incapables de se concentrer sur tous les aspects de la tâche à accomplir. Il est donc préférable de les inciter à leur tour à se concentrer sur des sous-tâches plus gérables (comme la correction de texte), leur permettant de construire de nouvelles connaissances et de les relier aux réseaux de connaissances existants, par exemple sous la forme d'heuristiques de graphes, plutôt que d'avoir des connaissances dans une mémoire de forme linéaire, et leur permet de se préparer mentalement à toute situation ayant des aspects qui peuvent les déstabiliser (comme les bilans), tout en évitant les situations stressantes où les apprenants perdront leurs moyens.

7- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert non acquis) :

Les élèves perçoivent plus les traits de surface que les traits de structure dans une certaine situation, d'un sujet à l'autre, d'une situation à l'autre, parce qu'ils sont sensibles à la situation et à la modification de la situation. Au lieu de cela, il leur arrive d'avoir du mal à transférer des connaissances d'une discipline à une autre, compte tenu de la similitude apparente entre les situations. Les tâches de l'enseignant consistent à amener les élèves à faire des recherches, à imaginer dans quelles autres circonstances ils pourraient utiliser ce qu'ils ont appris ou appris à faire, et à les amener à construire des outils (psychologiques, pratiques et méthodologiques) qu'ils pourront réutiliser dans différentes situations, ce qui prend beaucoup de temps et de patience (essayer, hésiter, tâtonner, expérimenter, tester, vérifier les outils maîtrisés aux nouvelles situations rencontrées), afin de ne pas bousculer ou presser les apprenants en acceptant qu'ils ne réussissent pas du premier coup.

8- Erreurs causées par la difficulté propre du contenu :

L'enseignant doit s'interroger sur le contenu qu'il doit enseigner à ses élèves et sur les méthodes qui lui sont parfois associées.

Nous allons maintenant voir comment l'erreur peut être un facteur d'évolution dans l'apprentissage du FLE :

5- L'erreur, un facteur d'évolution dans l'apprentissage du FLE :

L'erreur peut parfois être considérée de façon négative en pédagogie. Souvent vue comme « faute », qui, cette dernière doit nécessairement être sanctionnée pour disparaître. De plus, le caractère relatif de l'erreur est fréquemment effacé par le caractère absolu qui accompagne son jugement (juste/faux). En outre, il est préférable de séparer la source de l'erreur de son évaluation. Les erreurs qui apparaissent dans le processus d'apprentissage sont des symptômes d'obstacle auxquels la pensée des élèves est affrontée ou, si l'on suit la logique de Piaget, à la façon dont leurs projets sont organisés à un âge particulier. De nombreuses mauvaises réponses sont des productions intellectuelles, démontrant des stratégies cognitives temporaires mis en œuvre par les élèves pour construire de nouvelles choses. Les erreurs se manifestent comme des traces d'une activité intellectuelle authentique, évitant les copies stéréotypées et les directives étroites, comme compagnon de tout véritable traitement mental. C'est une preuve et un signe, en même temps, qu'un véritable apprentissage met en jeu ses performances antérieures et ses compétences actuelles. Une erreur correspond à une connaissance, qui peut parfois être mal utilisée, mais représente un savoir en cours d'acquisition. Il serait donc préférable de « faire avec pour aller contre », comme le désigne le modèle de Vecchi. Il repère ce qui est faux dans les productions des élèves comme indice d'obstacles à dépasser mais en même temps comme appui pour les échanges, dans la même mesure que le « vrai ». L'enseignant doit donc analyser les erreurs en essayant de déterminer leurs sources. Cependant la prise en compte ne touche pas encore à sa fin. Les élèves se doivent de prendre conscience de leurs erreurs. Et c'est exactement Stella BARUK nous explique ; affirmant que lorsque l'apprenant identifie lui-même son l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience. Pour faciliter cela, l'enseignant devra mettre en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition.

Nous allons maintenant aborder les typologies de l'erreur :

6- Typologie de l'erreur :

Besse et Porquier estiment qu'afin d'analyser une erreur, il faut commencer par une identification provisoire de cette dernière, à base des repères distincts :

- Le système de la langue cible, qui renvoie aux descriptions linguistiques et implique ainsi des changements de normes et d'acceptabilité.
- L'exposition antérieure à la langue étrangère, liée à une description pédagogique, ce qui a déjà été acquis dans un cadre institutionnel.
- L'interlangue de l'apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal.

Ce troisième repère ne dispose pas vraiment d'éléments de description, sauf les explications des apprenants même de leurs erreurs ou l'examen externe de leur statut (systématique ou non, relatives ou absolues). Une analyse des erreurs fait plus souvent appel aux deux derniers repères et plus rarement au premier.

P.Corder l'a démontré en expliquant alors que l'apparition d'erreurs en langue étrangère ou en langue maternelle chez les élèves, constitue un phénomène naturel inévitable et nécessaire.

On distingue ainsi deux types d'erreurs :

6-1- Les erreurs de performance :

Comme les erreurs d'inattention ou les lapsus, ce sont souvent des erreurs aléatoires, s'expliquant par une perturbation dans l'application d'une règle connue. Elles peuvent être dues à la fatigue, au stress ou même à l'émotion occasionnés par les conditions du devoir. L'élève commet l'erreur alors qu'il connaît la règle ; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment la faute.

6-2- Les erreurs de compétence :

Cette dernière révèle une activité intellectuelle de l'élève, c'est une « erreurs intelligentes », c'est-à-dire une erreur systématique que l'élève est incapable de corriger, mais en même temps capable d'expliquer la règle qu'il a appliquée selon son propre raisonnement. Dans ce cas-là, l'erreur devient à la fois inévitable car elle est liée à la nature du développement cognitif de l'élève, et utile car elle a son rôle dans le processus d'apprentissage. Ceci correspond à ce qu'on appelle couramment l'erreur, et l'erreur est humaine tout comme son analyse. Ce sont les erreurs de compétence qui font l'objet d'analyse. En effet, il y a des erreurs de compétence provenant de l'influence de la langue maternelle telles que les interférences et des erreurs due à une surgénéralisation des règles de la langue cible.

Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons distinguer deux grandes catégories d'erreurs :

1- Les erreurs interlinguales :

Py et Porquier affirment : « l'influence de la langue maternelle peut suffire à expliquer certaines formes relevées, voire certaines particularités des règles sous-jacentes à sa production, mais non à décrire ces règles ». Ce qui signifie que le rôle de la langue mère sur la langue cible, peut

apparaître au niveau de l'explication des résultats de ce contact, sans une description détaillée à des règles implicites sauf quelques généralités de ces règles.

En effet, les erreurs interlinguales sont des erreurs dues à l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type d'erreur est considérée comme un transfert négatif causé par les divergences entre les systèmes de langues, pour les décrire.

2- Les erreurs intralinguales :

Les erreurs intralinguales, celles-ci ne sont pas dues aux interférences, mais proviennent des caractéristiques intrinsèques d'une langue étrangère. Une surgénéralisation des règles de cette langue en est la cause, qui est elle-même causée par la méconnaissance des règles d'une nouvelle langue, où l'apprenant applique toutes les structures de la langue cible d'une manière générale. Comme par exemple le « s » du pluriel peut être généralisé à des verbes : « Les enfants joues ».

Afin d'enseigner avec l'erreur, il existe des étapes à suivre :

7- Comment enseigner avec l'erreur ?

Nous allons commencer par voir comment l'enseignant peut dédramatiser l'erreur :

7-1- Dédramatisation de l'erreur :

Si nous avons su inculquer aux élèves que l'idée de se tromper et commettre des erreurs était une si mauvaise chose, si mal vu et interdit, nous pouvons à nouveau leur apprendre que faire des erreurs peut tout aussi bien être d'une piste de progrès importante.

Nous pouvons supposer que l'erreur est le résultat d'un manque de concentration, d'intelligence ou de compétence. Nous pouvons faire le choix d'y voir un témoignage de courage et d'initiative.

Thomas Edison a passé des milliers de tentatives pour perfectionner l'ampoule. « *N'est-ce pas épuisant d'échouer autant de fois ?* », a demandé un journaliste en présentant son invention au public. « *Pas du tout* » répondrait-il, pour moi, fabriquer une ampoule à incandescence n'est qu'un processus en deux mille étapes ».

« *Essayez. Echouez encore. Echouez mieux* »⁷, conseille Samuel Beckett aux apprentis écrivains. Sans propositions, il n'y a pas de retour, et pas de possibilité d'amélioration. Il n'y a tout simplement aucun projet.

L'erreur peut parfois être la cause du manque de confiance en soi, l'enseignant doit alors faire en sorte que ça ne soit pas le cas, en y accordant de l'importance :

⁷ https://www.liberation.fr/culture/2017/02/14/echoue-encore-echoue-mieux-comment-beckett-inspire-les-sportifs-et-businessmen_1548442/

7-2- Accorder de l'importance à l'estime et la confiance en soi :

Le besoin de respect est l'un des besoins humains fondamentaux. L'élève ressent le besoin d'être précieux et important, or la peur de la critique ou de ne pas être à la hauteur peut amener l'élève à supprimer ses pensées et ses initiatives dans le seul but de protéger son image. Oser commettre des erreurs est un état d'esprit qui s'apprend, l'enseignant doit alors lui-même accepter l'erreur et d'apprendre à ses élèves d'accepter leurs erreurs et leurs échecs, et leur apprendre à déconstruire leurs croyances limitantes (les petites voix dans leurs têtes qui leur promettent l'échec, déclarent l'échec ou soulignent toujours leurs lacunes). L'autocensure entrave leurs initiatives. S'ils n'osent pas, ils n'apprendront jamais.

Nous allons maintenant voir comment apprendre aux élèves à utiliser leurs erreurs pour apprendre et ainsi progresser.

7-3- Apprendre de ses erreurs :

L'enseignant doit apprendre aux élèves à repérer leurs erreurs, de les analyser, d'en tirer des enseignements et d'inventer une nouvelle manière de penser et/ou de faire. Les inciter à chercher à comprendre comment une erreur a été commise, quelle leçon en retirer et quels moyens mobiliser pour avancer en les prenant en compte. Les élèves doivent comprendre que leurs erreurs sont ce qui fait leurs forces, car c'est de l'erreur qu'on apprend et qu'on progresse.

Nous procédons à présent à la conclusion de notre chapitre :

8- Conclusion :

L'école est le lieu de l'erreur et c'est la raison pour laquelle elle a été créée, elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage, elle doit faire l'objet d'une action de remédiation afin d'améliorer les qualités des acquis. L'apprenant produit des erreurs pendant son apprentissage d'une langue étrangère soit à l'oral ou à l'écrit qui se manifestent dans son interlangue. Cela signifie que tout apprentissage d'une langue étrangère passe par des erreurs par rapport aux normes de la langue cible. De plus, H. Besse et R. Porquier envisagent l'erreur comme « *un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue* ».

La pédagogie de l'erreur est une partie importante du processus d'apprentissage. En effet, l'enseignant doit travailler avec ses élèves de manière constructive pour comprendre et pouvoir analyser leurs erreurs, et de cette façon leur apprendre à leur tour à comprendre, analyser pour pouvoir s'autocorriger et ainsi apprendre.

L'erreur est un privilège, pouvoir se tromper est une chance car c'est grâce à cela que l'élève va pouvoir analyser, rectifier l'erreur ce qui est une vraie situation d'apprentissage. Dans ce cas, l'erreur oblige l'élève à prendre des dispositifs de remédiation.

Chapitre 3 :

Chapitre 3 : Analyse et interprétation des données :

3-1- Présentation du corpus :

1- Introduction :

Notre corpus de mémoire est composé d'un questionnaire destiné à des enseignants de 3AS et de copies d'élèves de 3AS de productions écrites menées sur le terrain. Nous avons opté pour ce choix, car les deux représentent un moyen rapide pour collecter des informations.

Le questionnaire est une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages, c'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables.

Le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective, contrairement à l'entretien et à l'observation.

C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon dans notre cas) qui doit permettre des inférences statistiques.

On parle de questionnaire, lorsque le participant est seul pour répondre aux questions posées.

A l'écrit ou à l'oral, chaque individu répond aux mêmes questions, mais dans l'ordre qu'il souhaite.

L'usage du questionnaire pour mener une enquête de travail à grande échelle permet de cibler un grand nombre de personnes. Le nombre de participants n'est pas limité par le temps (le questionnaire est rapide à diffuser, le participant répond à son rythme sans avoir à déboursier les coûts de déplacements et de frais téléphoniques).

La diffusion des questionnaires s'est faite personnellement pour une partie et pour l'autre par un réseau de collègues, et par une voie institutionnelle.

Les graphiques en secteurs choisis sont les camemberts qui illustrent des répartitions en pourcentage ou en fréquence entre différentes catégories.

Dans l'analyse de notre corpus composé d'une enquête et de copies de production écrites, nous exposons les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte de données et leurs traitements servant de base aux résultats présentés dans les chapitres subséquents.

Notre instrument de collecte de données empiriques sous forme d'un questionnaire s'est fondé sur des considérations théoriques portant sur l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique (Cas des élèves de 3AS).

Nous traitons la notion de l'erreur dans l'enseignement/ apprentissage.

Nous avons élaboré un questionnaire à choix multiples soumis à des enseignants qui a constitué la base de notre corpus.

Le personnel enseignant a été sollicité sur les éléments jugés immédiatement liés à l'enseignement /apprentissage de l'exploitation pédagogique de l'erreur orthographique en 3AS.

De cette partie se dégagent quatre volets distincts :

- Le profil des enseignants sur le terrain (deux questions)
- La formation et suivi pédagogique sur le terrain (six questions)
- La perception de l'erreur par les enseignants (dix-sept questions)

- L'interaction de l'enseignant face à l'erreur (douze questions)

2- Objectifs :

L'objectif de notre recherche, est de voir si l'exploitation pédagogique de l'erreur est mise en pratique dans l'enseignement/ apprentissage par les enseignants en classe de 3AS et de cerner les causes et les difficultés que rencontrent ces élèves en ce qui concerne l'orthographe de leurs écrits.

3- Présentation du lieu :

Notre expérimentation s'est faite dans les deux établissements scolaires : Kasdi Merbah qui se trouve à Bordj El Behri et Mohamed Hadjres qui se trouve à « 5 maisons », dans des classes de 3AS.

4- Présentation du corpus :

Notre corpus a été recueilli entre janvier 2022 et mai 2022. Il est constitué d'un questionnaire destiné à des enseignants de la langue française et de copies de production écrites à des apprenants de 3AS.

5- Le terrain :

Notre expérimentation a été réalisée au lycée Kasdi Merbah et Mohamed Hadjres qui se situent dans notre wilaya Alger, précisément à Bordj el behri et à « 5 maisons ». Ce choix est lié au fait que j'ai été élève à ce même lycée de Kasdi Merbah et au fait que j'ai des contacts avec des enseignants du lycée Mohamed Hadjres.

Nous avons choisi les apprenants de 3 AS car ils sont hétérogènes sur tous les plans : leurs niveaux, leurs idées et leurs cultures.

3-2- Analyse des données du corpus :

1- Descriptif du questionnaire destiné aux enseignants :

Pour affirmer la fiabilité des concepts liés à notre thème, nous avons distribué des questionnaires à des enseignants du cycle secondaire de 3^{ème} année des deux lycées Kasdi Merbah et Mohamed Hadjres, pour comprendre pourquoi la pédagogie de l'erreur n'est pas mise en pratique dans l'enseignement/ apprentissage par les enseignants et identifier les causes et les origines des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension de l'orthographe.

Ce questionnaire comprend 39 questions.

1 / Sexe :

| Homme | Femme |
|-------|-------|
| 0 % | 100 % |

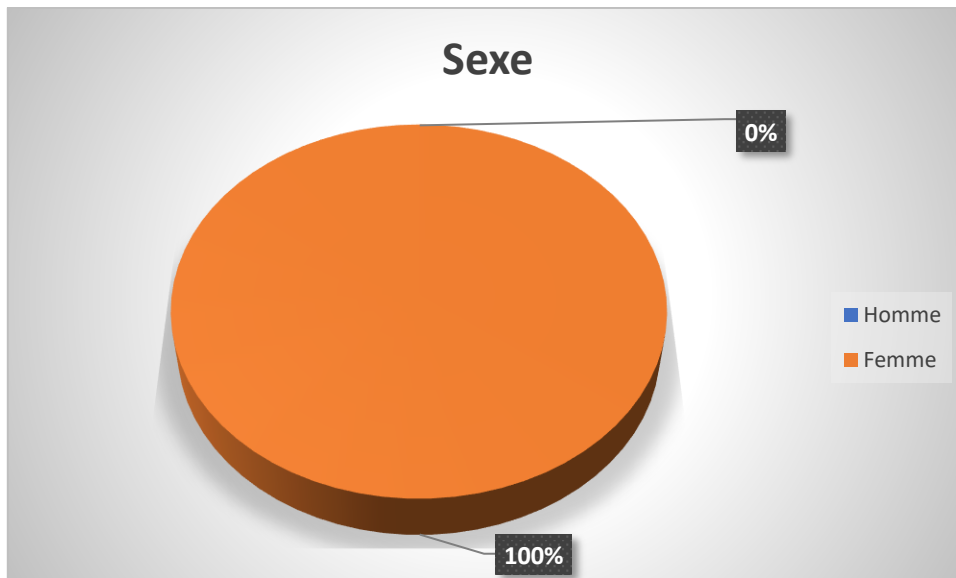


Figure 1 : Sexe

Commentaire :

A partir de l'étude faite, nous remarquons que tous les enseignants ayant répondu à ce questionnaire s'avèrent être des femmes, il n'y a aucun homme qui y a répondu. Chose due au taux élevé des femmes dans le domaine de l'enseignement qui offre beaucoup de possibilités de confort, comme la flexibilité des emplois du temps ou le fait de pouvoir garder ses enfants près de soi, ou encore le fait de bénéficier des vacances d'été chaque année en même temps que leurs enfants.

2/ Age :

| 20 ans -30 ans | 31 ans - 40 ans | + de 40 ans |
|----------------|-----------------|-------------|
| 33 % | 45 % | 22 % |

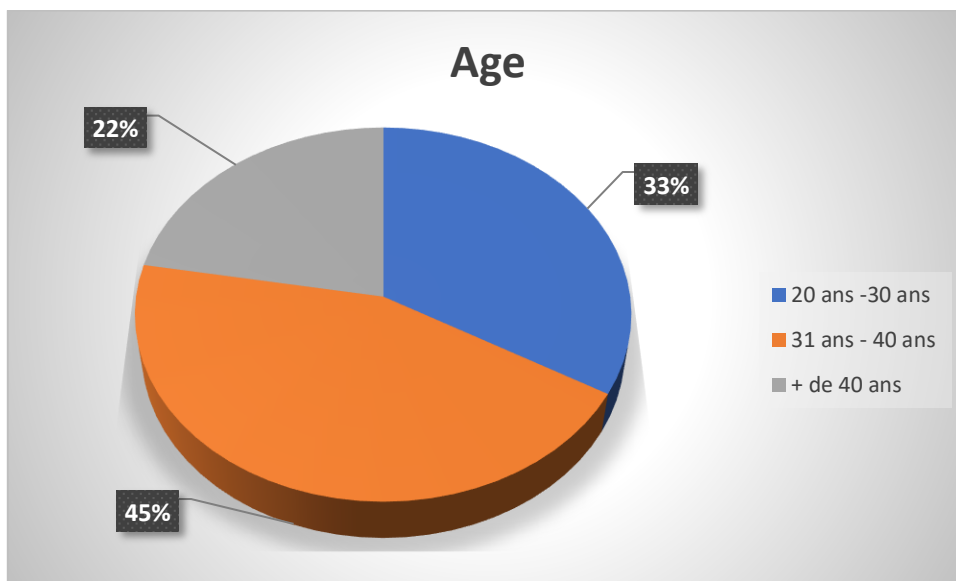


Figure 2 : Age

Commentaire :

Nous avons pu constater que le nombre d'enseignants âgés entre 31 ans et 40 ans est le plus élevé, c'est-à-dire le nombre majoritaire soit 45 %, un peu moins âgés de 20 ans à 30 ans ce qui équivaut à 33 % et 22 % seulement âgés de plus de 40 ans.

3/ Ancienneté professionnelle :

| Moins de 5 ans | De 5 à 10 ans | De 10 à 15 ans | Plus de 15 ans | Pas de réponse |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| 33 % | 11 % | 33 % | 22 % | 0 % |

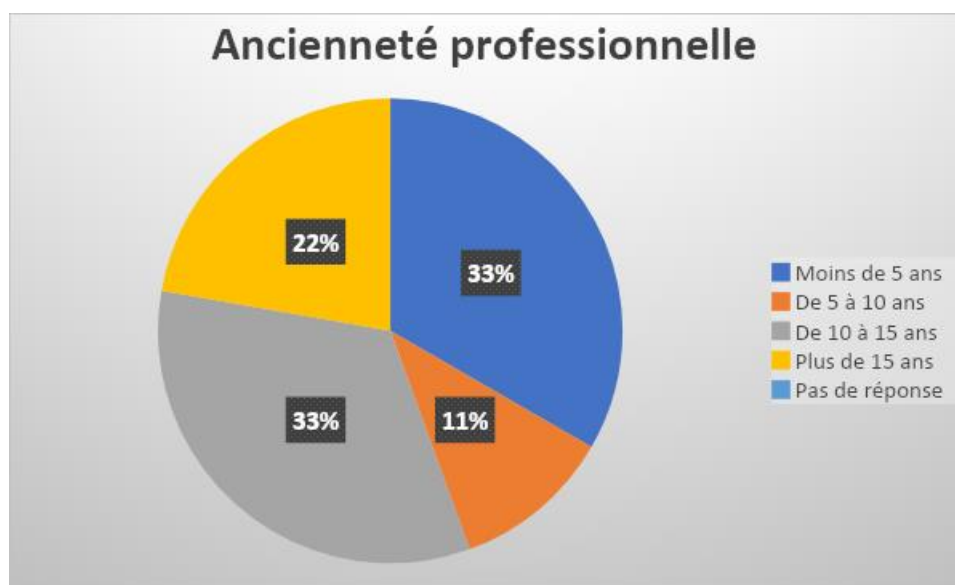


Figure 3 : Ancienneté professionnelle

Commentaire :

Nous constatons que, l'ancienne génération des enseignants n'est pas nombreuse, nous trouvons 22 % des enseignants ayant plus de 15 ans d'ancienneté, de même pour la tranche de 5 à 10 ans nous avons seulement 11 %, et 33 % des enseignants dont l'ancienneté s'élève de 10 à 15 ans, ce qui veut dire que la majorité des enseignants en activité ne dépassent pas 5 ans d'ancienneté.

4/ Cursus scolaire :

| Licence classique | Licence LMD | Magistère | Master | Doctorat | Autre | Pas de réponse |
|-------------------|-------------|-----------|--------|----------|-------|----------------|
| 33 % | 22 % | 0 % | 45 % | 0 % | 0 % | 0 % |

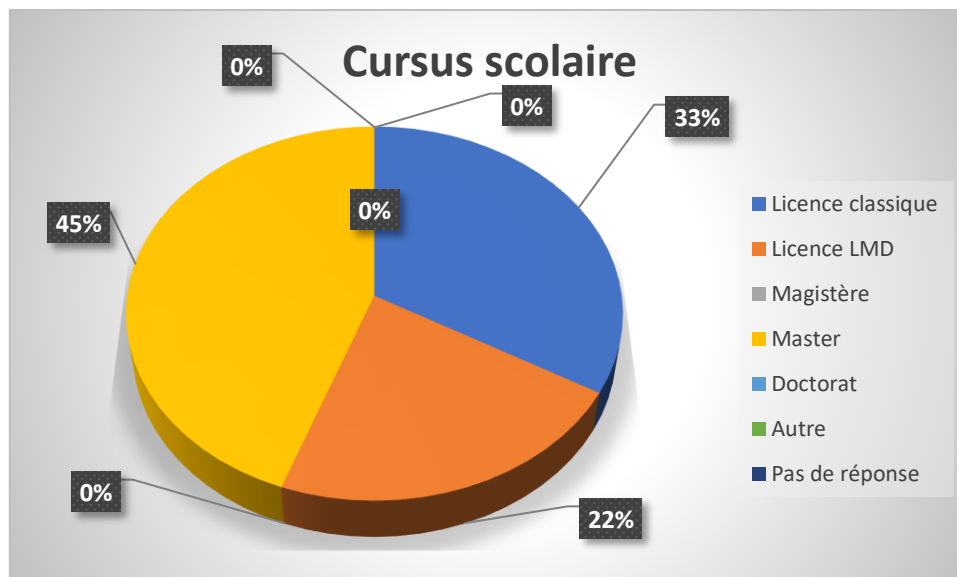


Figure 5 : Cursus scolaire

Commentaire :

A partir de ce tableau, nous déduisons que la majorité des enseignants ont suivi le système LMD, dont 45 % ont obtenu un diplôme de Master et 22 % ont obtenu un diplôme de licence, contrairement aux 33 % des enseignants possédant une licence classique.

Nous remarquons également que nous sommes parvenus à 0 % de résultat en Magistère et en Doctorat.

5/ Statut professionnel :

| Stagiaire | Titulaire | Vacataire | Autre | Pas de réponse |
|-----------|-----------|-----------|-------|----------------|
| 11 % | 67 % | 11 % | 0 % | 11 % |

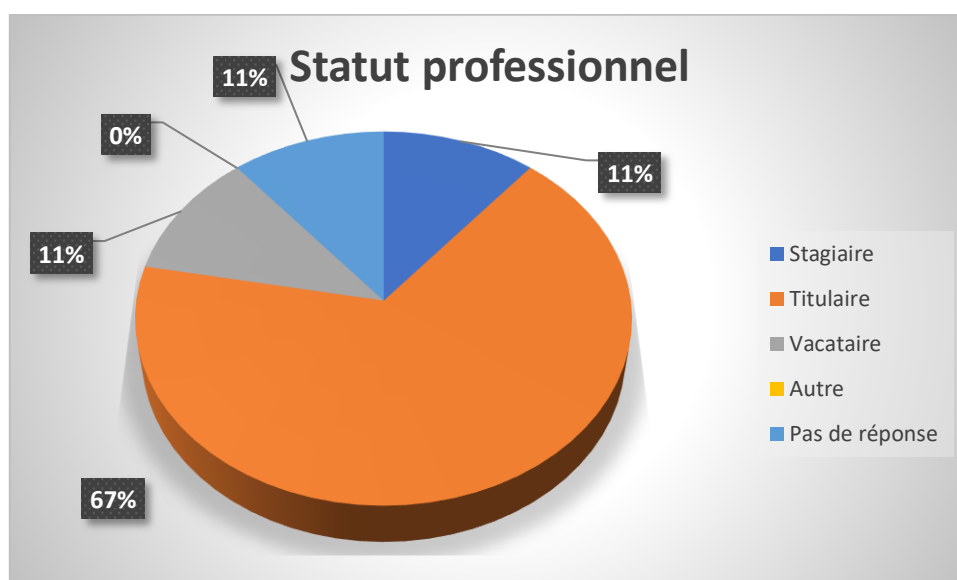


Figure 6 : Statut professionnel

Commentaire :

De ce graphique, nous relevons un total de 67 % des enseignants titulaires soit la majorité et seulement 11 % de vacataires et aussi de stagiaires.

Nous notons également que nous avons seulement 11 % d'enseignant ayant coché la case « pas de réponse ».

Chose due au système d'avant dans lequel le diplôme de licence permettait avant d'enseigner au lycée, tant dis que maintenant avec le système LMD la licence n'est plus suffisante on requiert le diplôme de Master pour pouvoir enseigner au cycle secondaire.

6/ Formation :

a. Quelles formations avez-vous suivi ?

| Stage | Séminaire | Réunion pédagogique | Autre | Pas de réponse |
|-------|-----------|---------------------|-------|----------------|
| 17 % | 25 % | 33 % | 17 % | 8 % |

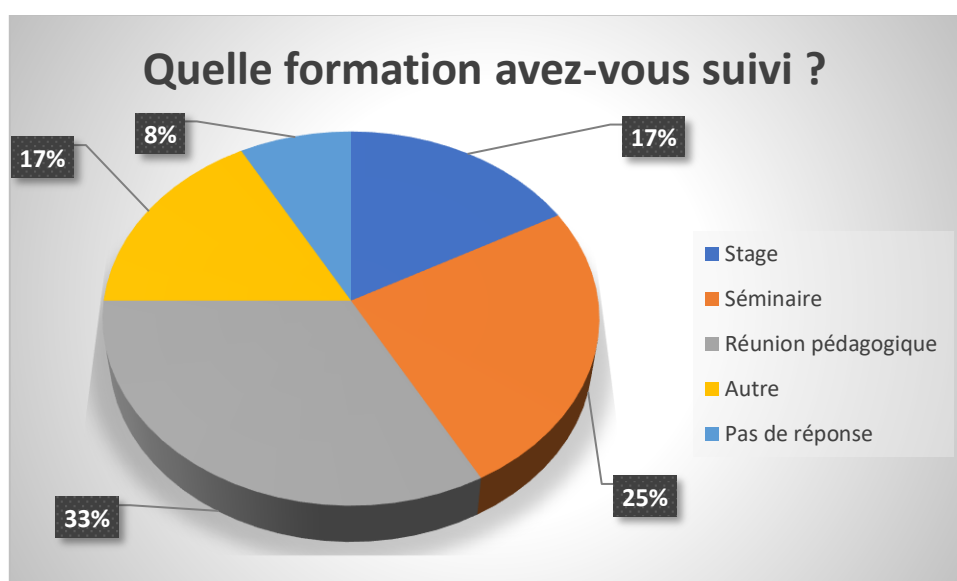


Figure 7 : a- Quelles formations avez-vous suivi ?

Commentaire :

Nous constatons à travers ce graphique que la majorité des enseignants ont assisté à des réunions pédagogiques, car elles sont imposées par la tutelle soit 33 %, et 25 % qui ont eu recours à des séminaires et seulement 17 % qui ont suivi des stages ou qui ont coché la case « autre », nous sommes donc sur une égalité.

Nous remarquons également que, certains enseignants ont suivi deux formations chacun.

b. Avez-vous suivi des stages à l'étranger ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|-----|-------|----------------|
| 0 % | 100 % | 0 % |

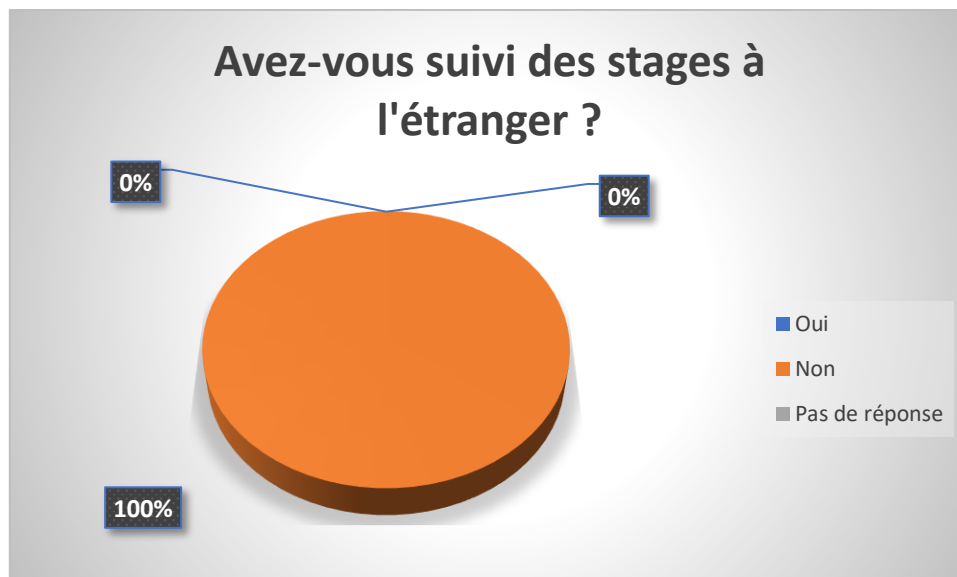


Figure 6 : b- : Avez-vous suivi des stages à l'étranger ?

Commentaire :

Nous avons la totalité des enseignants qui ont coché la case « non », ce qui veut dire qu'aucun enseignant n'a suivi de stage à l'étranger.

c. Si oui :

| Où ? | Quand ? | Pas de réponse |
|------|---------|----------------|
| 0 % | 0 % | 100 % |

Commentaire :

Nous constatons que nous n'avons aucune réponse, car aucun prof n'a suivi un stage à l'étranger

d. Si non, pourquoi ?

| Pas eu L'occasion | Manque d'argent | Pas de réponse |
|-------------------|-----------------|----------------|
| 37 % | 25 % | 38 % |

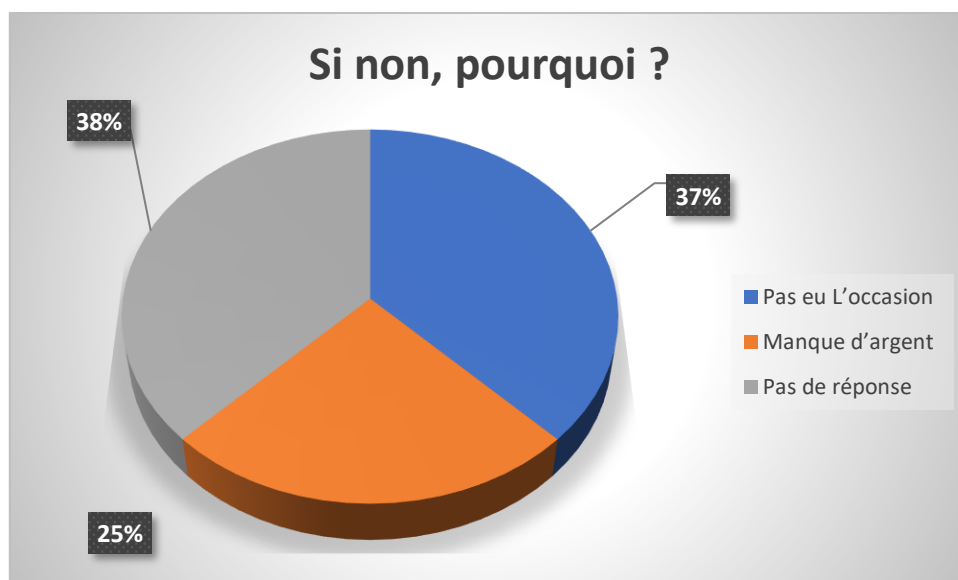


Figure 6 : c- Si non, pourquoi ?

Commentaire :

Nous constatons que 37 % des enseignants ont répondu qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de suivre un stage à l'étranger, 38 % affirment ne pas avoir les moyens pour financer les frais nécessaires pour un stage et 25 % n'y ont pas répondu. Ce qui nous amène donc à déduire que cela est peut-être dû au fait que le ministère de l'enseignement n'organise plus de stages à l'étranger.

Par ailleurs, nous avons eu une réponse unique d'un des enseignants affirmant que les stages à l'étranger sont réservés aux inspecteurs.

7/ Vous êtes enseignant (e) de français parce que vous :

| Vous aimez enseigner | C'est un choix personnel | Autre | Pas de réponse |
|----------------------|--------------------------|-------|----------------|
| 56 % | 33 % | 0 % | 11 % |

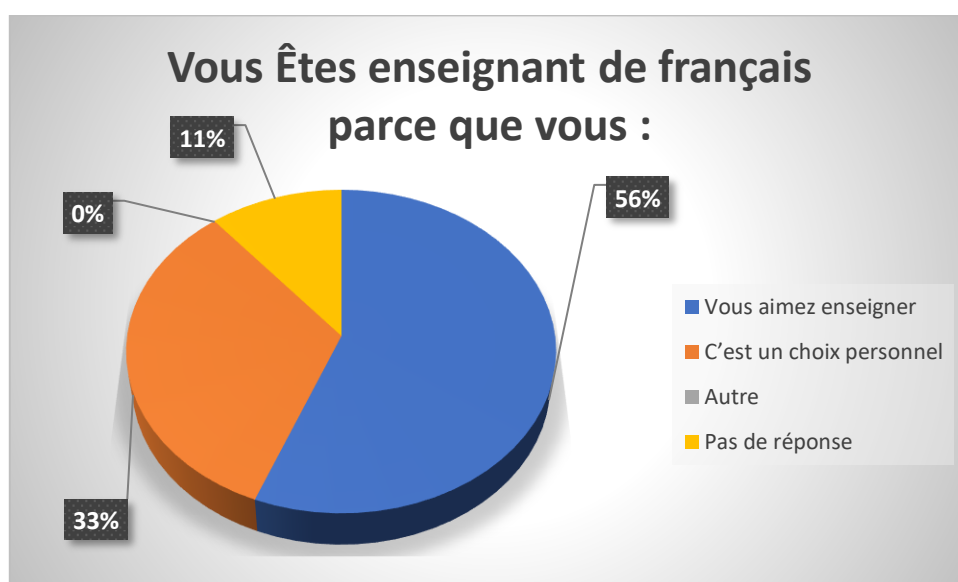


Figure 7 : Vous êtes enseignant (e) de français parce que vous ?

Commentaire :

Nous constatons que 56 % des enseignants enseignent le français pour l'amour qu'ils portent à l'enseignement soit la majorité, ce qui nous laisse penser que l'enseignement est un métier que l'on fait par passion. Par conséquent, nous voyons que 33 % des enseignants enseignent parce que ce fut un choix personnel et 11 % n'ont pas du tout répondu à la question.

8/ Le niveau des apprenants est :

| Bon | Moyen | Faible | Pas de réponse |
|-----|-------|--------|----------------|
| 0 % | 67 % | 33 % | 0 % |

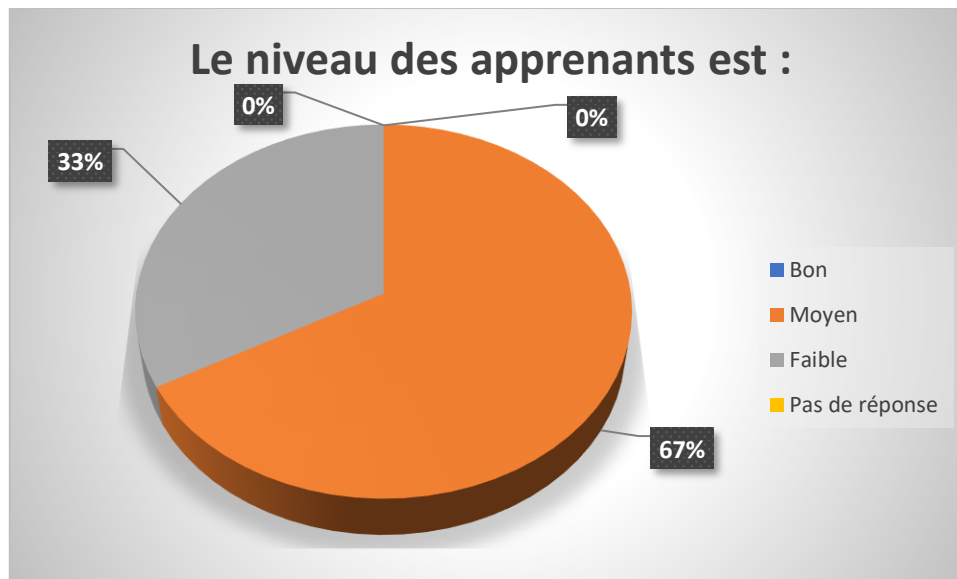


Figure 8 : Le niveau des apprenants

Commentaire :

Nous remarquons que 67 % des enseignants trouvent que le niveau des apprenants est moyen, contrairement au 33 % qui déclarent que leurs apprenants ont un niveau faible.

Aucun enseignant n'a témoigné avoir des apprenants ayant un bon niveau. Nous déduisons que le niveau des élèves est différent. Ces résultats montrent que les apprenants s'expriment difficilement en FLE.

Cela pourrait être dû à plusieurs raisons telles que : l'utilisation restreintes du français dans le milieu extrascolaire des élèves, l'insécurité linguistiques due à un bagage lexical très faible... etc.

9/ Avez-vous une certaine représentation de l'erreur ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 33 % | 11 % | 56 % |

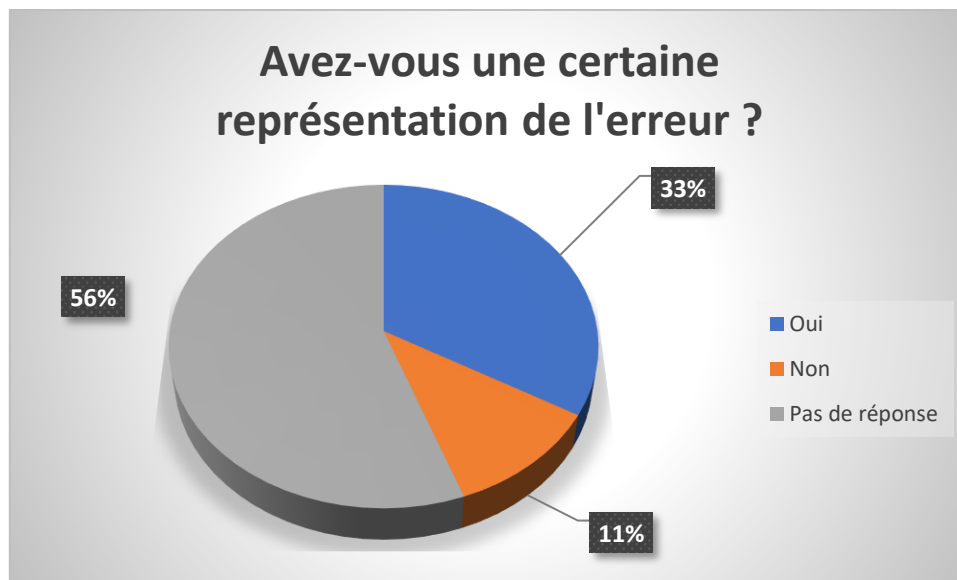


Figure 9 : Avez-vous une certaine représentation de l'erreur ?

Commentaire : Nous constatons à travers ce graphique que, la majorité des enseignants n'ont pas répondu à cette question ce qui fait un total de 56 %. Par ailleurs, 33 % ont coché la case « oui » et seulement 11 % ont répondu « non ».

Si oui, laquelle ?

Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Réponses 1 : L'activité de production écrite

Commentaire : Nous constatons d'après la réponse donnée par l'enseignant, qu'il entend par là que soit l'erreur se manifeste le plus dans la production écrite, soit qu'il n'a pas compris la question posée.

Réponse 2 : C'est l'erreur commise par l'élève lors des expressions écrites, orthographe

Commentaire : Nous constatons que l'enseignant représente l'erreur comme étant celle que l'élève commet en rédigeant les expressions écrites, alors que les élèves commettent aussi de nombreuses erreurs en répondant aux questions posées point qui n'a pas été relevé par les enseignants

Réponse 3 : C'est une pédagogie alternative qui sert à améliorer le travail d'un apprenant (s'auto-corriger)

Commentaire : Nous constatons d'après la réponse de l'enseignant que ce dernier perçoit l'erreur comme un acte positif visant à améliorer et à faire progresser le niveau de l'apprenant.

Réponse 4 : L'erreur est tout ce qui peut faire l'objet d'une séance de remédiation après une séquence pédagogique

Commentaire : Nous constatons d'après la réponse de l'enseignant que ce dernier n'a pas très bien compris la question posée.

Pas de réponse : 56 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

10 / Réagissez-vous à l'erreur de vos élèves ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 89 % | 0 % | 11 % |

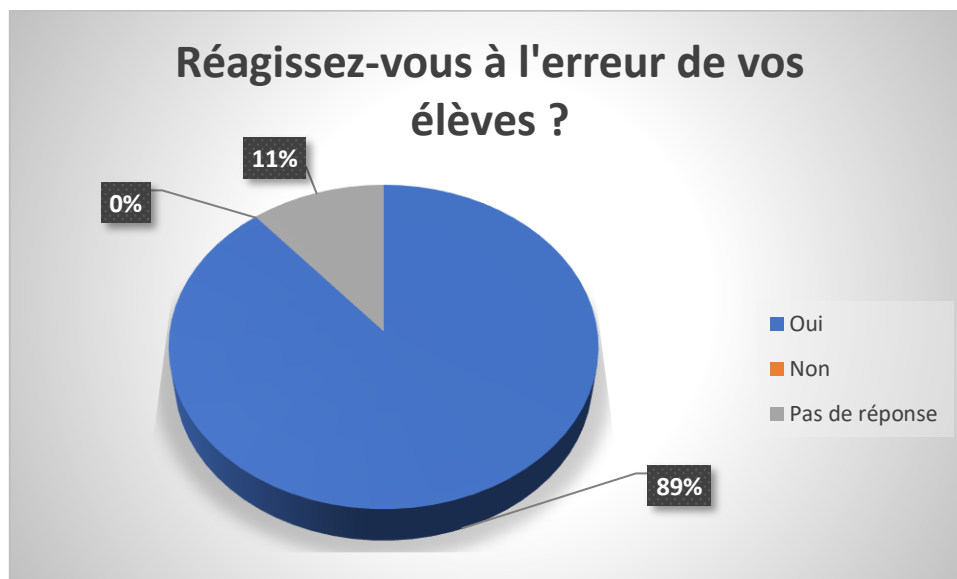


Figure 10 : Réagissez-vous à l'erreur de vos élèves ?

Commentaire : Nous sommes arrivés à travers ce graphique à la conclusion de la majorité des enseignants réagissent bel et bien à l'erreur de leurs élèves ce qui équivaut à un total de 89 %. 11 % par contre n'ont pas du tout répondu à cette question et 0 % de réponse « non ».

Si oui, comment ? Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Réponse 1 : En les corrigeant, en les suscitant à faire face à cette erreur et s'auto-corriger. L'erreur est une étape principale dans l'apprentissage. Ignorer leurs erreurs, cela veut dire les encourager à l'abandon.

Réponse 2 : En faisant la remarque, en les mettant dans des situations de façon à ce qu'ils se rendent eux-mêmes compte de l'erreur et ensuite la rectifier.

Réponse 3 : En demandant à l'élève de revoir son erreur quand elle est d'inattention ou alors si c'est une erreur de connaissance, je la corrige moi-même.

Réponse 4 : En les corrigeant lors des comptes rendus sur les expressions écrites individuelles et lors des exercices sur le tableau.

Réponse 5 : En proposant des solutions.

Commentaire : Nous constatons que certains enseignants ont donné des réponses qui se rapprochent, ce qui veut dire que ces derniers ont plus ou moins le même avis et utilisent donc pratiquement la même réaction à l'erreur de leurs élèves, qui est inciter ce dernier à s'autocorriger. Cependant, certains enseignants corrigent eux-mêmes les erreurs de leurs élèves.

Dans ce cas, la réalisation du graphique s'avère impossible.

Pas de réponse : 44 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

11 / Est-ce que vous arrivez à gérer l'erreur de vos élèves ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|-----|-----|----------------|
| 3 | 3 | 3 |

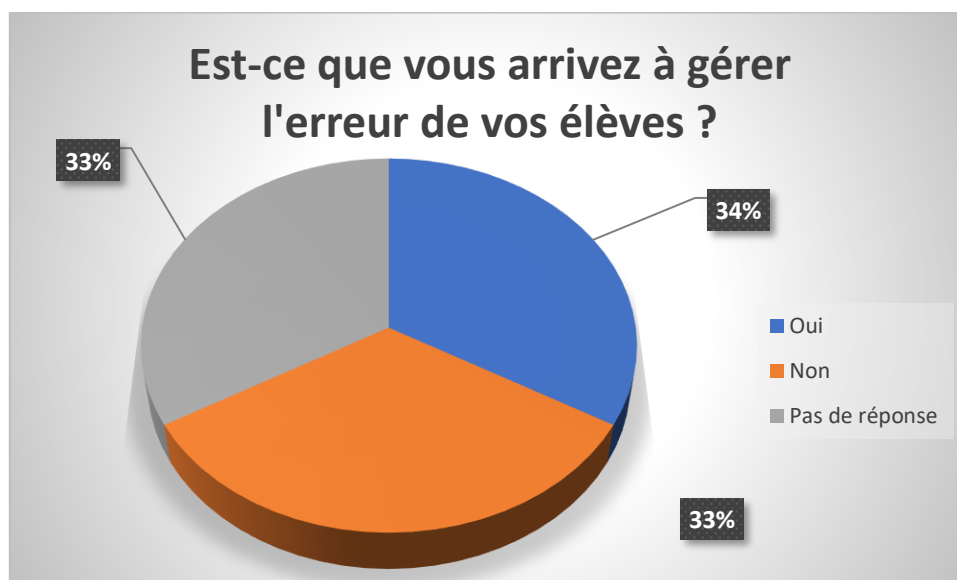


Figure 11 : Est-ce que vous arrivez à gérer l'erreur de vos élèves ?

Commentaire : Nous constatons à travers ce graphique que les réponses des enseignants sont presque à égalité soit 34 % ayant répondu « oui », 33 % ayant répondu « non » et 34 % qui n'ont pas répondu à cette question. Ce qui veut dire que certains enseignants arrivent à gérer l'erreur de leurs élèves, d'autres non.

Si oui, comment ? Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Réponse 1 : Le plus souvent oui car c'est des erreurs évidentes.

Réponse 2 : En cherchant les lacunes de l'apprenant, et en proposant par la suite des solutions.

Réponse 3 : Dans la plupart des cas, ce sont des erreurs de base répétitives même corrigées, nous les retrouvons sur les copies de nos élèves. (Exemple : orthographe d'un mot, accord etc..).

Commentaire : D'après les réponses des enseignants, nous constatons que certains d'entre eux affirment avoir souvent affaire à des élèves qui commettent des erreurs répétitives et évidentes qu'ils retrouvent sur les copies de leurs élèves même après avoir effectué à une correction.

D'autres déclarent gérer l'erreur de leurs élèves en cherchant les lacunes de ces derniers, ensuite en proposant des solutions.

Pas de réponse : 67 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

12 / Réagissez-vous face à l'erreur répétitives ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 87 % | 0 % | 13 % |



Figure 12 : Réagissez-vous face à l'erreur répétitives ?

Commentaire : Nous constatons que la majorité des enseignants réagissent à l'erreur répétitives ce qui équivaut à 87 %. Seulement 13 % n'ont pas répondu à cette question et donc 0 % de réponses « non ».

Si oui, laquelle ?

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Un des enseignants a expliqué comment il procède au traitement de l'erreur de ses élèves, en répondant « *en essayant à chaque fois de remédier* » ce qui n'était pas la question, au lieu de citer les erreurs répétitives que commettent ses élèves.

Tant dis que la majorité des enseignants citent les erreurs répétitives telles que les accords, les pluriels les « s », l'incohérence lors des productions écrites, l'enchaînement des idées et surtout les erreurs d'orthographe, la fausse prononciation lors de la lecture des textes, et les erreurs grammaticales.

Certains enseignants trouvent que les apprenants lisent mal et prononcent mal. Ils donnent un exemple d'une des erreurs répétitives que commettent leurs apprenants lors des séances de lecture : la terminaison d'un verbe au pluriel « ent » est sensée se prononcer « e », alors que ses apprenants la prononce « on ».

D'autres enseignants ne citent pas les erreurs répétitives mais affirment qu'ils réagissent à ces dernières en essayant d'y remédier car cela relève de leur devoir.

Pas de réponse : 22 %

Comment ?

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes d'après lesquelles nous constatons que l'ensemble des enseignants procède pratiquement de la même façon soit

sensibiliser pour ne pas répéter les mêmes erreurs et par la même apprendre de ces dernières, analyser, comprendre l'erreur pour bien la traiter et la dépasser, préparer des exercices d'application de remédiation et des expressions écrites en remettant l'élève dans une situation problème où il doit exploiter le point corrigé.

Pas de réponse : 44 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

13 / Est-ce que vous arrivez à gérer l'erreur répétitive ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 56 % | 11 % | 33 % |

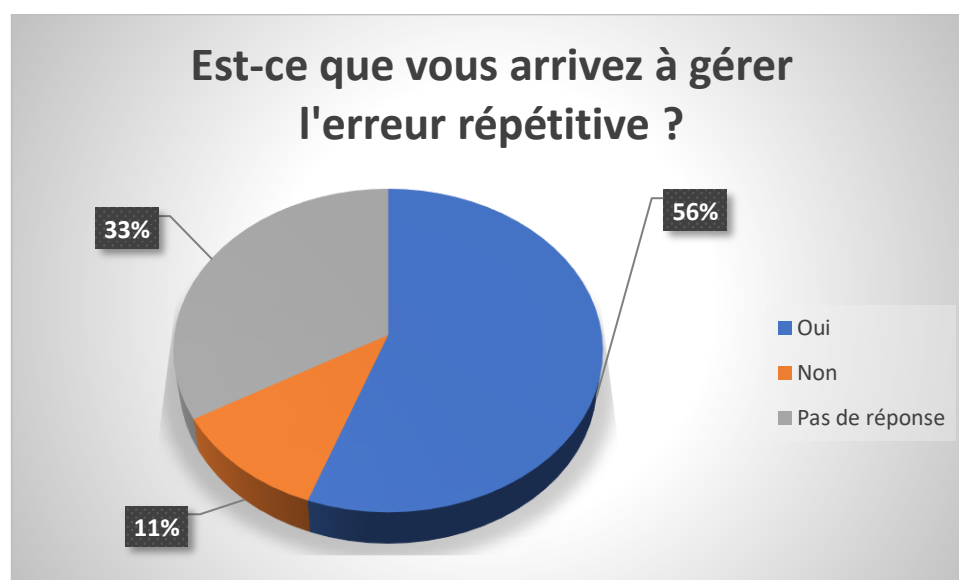


Figure 13 : Est-ce-que vous arrivez à gérer l'erreur répétitive ?

Commentaire : Nous remarquons que la majorité des enseignants arrivent à gérer l'erreur répétitive soit 56 % qui ont donc répondu « oui », 33 % n'ont pas répondu et seulement 11 % qui ont répondu « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 33 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 78 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes par lesquelles nous comprenons que certains enseignants corrigent les erreurs à chaque fois ou organisent des séances de rattrapage. D'autres affirment que les erreurs répétitives sont souvent d'ordre social ou même phonétique par exemple le « p » transformé en « b » souvent par les élèves.

Par contre une infime partie des enseignants ne sont pas du même avis ; ces derniers déclarent qu'ils n'arrivent pas tout le temps à gérer l'erreur répétitive, car il s'agit d'erreurs de base que les élèves répètent et que les élèves sont souvent distraits et démotivés.

14 / L'erreur a-t-elle une signification précise pour vous ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 89 % | 0 % | 11 % |

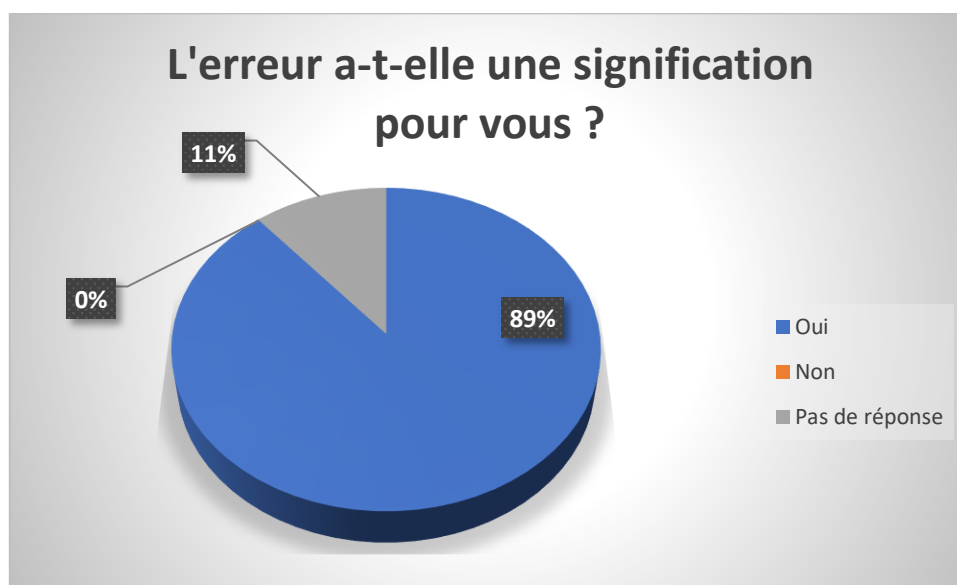


Figure 14 : L'erreur a-t-elle une signification précise pour vous ?

Commentaire : Nous constatons que la majorité des enseignants ont répondu « oui » c'est à dire qu'ils ont bel et bien une représentation de l'erreur, ce qui équivaut à 89 %, et seulement 11 % n'ont pas répondu.

0 % de réponse « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 44 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes et nous voyons que les enseignants ont répondu à cette question assez différemment, car certains d'entre eux définissent l'erreur de manque de concentration. D'autres que l'erreur est un facteur très important dans l'apprentissage, ou que l'erreur est humaine mais due à une méconnaissance, insuffisance ou même inattention. Ou encore l'erreur peut être due à plusieurs facteurs sociaux et psychiques de l'enfant.

Cependant, nous avons eu une réponse unique d'un enseignant affirmant « Oui et non selon le type d'erreur, pour les erreurs comme le « p » et le « b » certains élèves ne font pas attention.
Ex : « police » « bolice » ».

15 / Selon vous, l'erreur devrait-elle être punie ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|-----|------|----------------|
| 0 % | 78 % | 22 % |

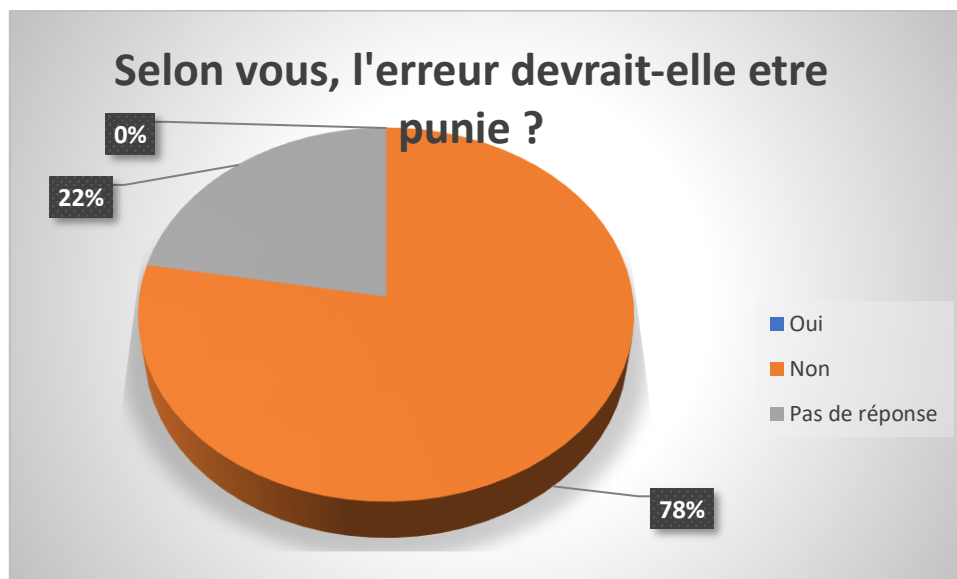


Figure 15 : Selon vous, l'erreur devrait-elle être punie ?

Commentaire : Nous déduisons par-là que 78 % des enseignants ont répondu « non » l'erreur ne devrait pas être punie, et seulement 22 % n'ont pas donné de réponse et 0 % de réponse « oui ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 100 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 22 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes des enseignants ayant répondu à cette question et nous comprenons qu'ils ont tous contre la punition de l'erreur, le montrant avec plus ou moins les mêmes réponses telles que « C'est à travers des erreurs que les élèves apprennent », « Ce serait catastrophique » ou encore « on apprend avec les erreurs », « Nullement, elle doit être signalée, expliquée, rectifiée », « Car elle peut être positive dans les apprentissages », ou enfin « Punie non, mais essayer d'y remédier. Je suis contre la punition de nos temps car les enfants sont déjà victimes de beaucoup de choses ».

16 / Selon vous, l'erreur devrait-elle être rectifiée ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 67 % | 11 % | 22 % |



Figure 16 : Selon vous, l'erreur devrait-elle être rectifiée ?

Commentaire : Nous comprenons à travers ce graphique que la plupart des enseignants trouvent que l'erreur devrait-elle être rectifiée soit 67 %, contrairement aux 11 % ayant répondu « non ». 22 % n'ont pas donné de réponse.

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 89 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes et nous déduisons que la plus grande partie des enseignants ayant répondu à cette question ont été pour la rectification de l'erreur, affirmant que le fait de rectifier les erreurs de leurs élèves, orienter et corriger était leur rôle. Un des enseignants déclare : « rectifier l'erreur pour ne pas laisser les élèves dans l'incompréhension ». D'autres affirment rectifier l'erreur avec une batterie d'exercices selon la nature de l'erreur ou que l'erreur doit être relevée et expliquée de façon à amener l'apprenant à comprendre son erreur.

Certains enseignants répondent à la question que cela dépend surtout des niveaux des apprenants.

17 / Considérez-vous l'erreur comme un acte négatif ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|-----|------|----------------|
| 0 % | 44 % | 56 % |

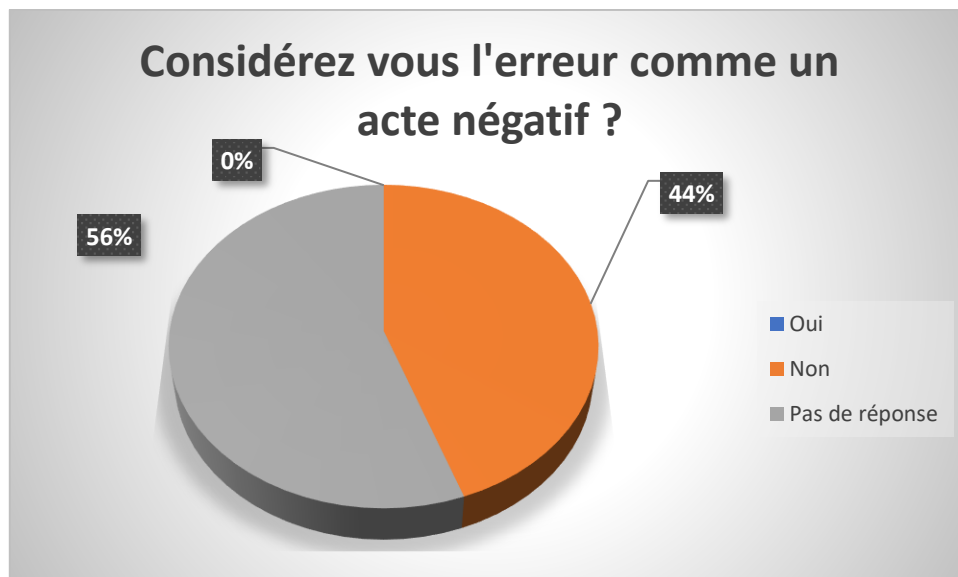


Figure 17 : Considérez-vous l'erreur comme un acte négatif ?

Commentaire : Nous déduisons à partir de ce graphique que 56 % des enseignants n'ont pas répondu à cette question, ce qui représente donc la majorité. 44 % ont répondu « non » et nous n'avons aucune réponse « oui ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 100 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 56 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes où nous voyons que ici tous les enseignants se mettent d'accord sur le même point, à savoir ne pas considérer l'erreur comme un acte négatif, car à travers l'erreur viendrait la correction, l'élève est en perpétuel apprentissage, l'élève est en apprentissage donc il a le droit à l'erreur, ou encore l'erreur est un droit, elle est induite dès l'enfance, si on la considère comme un acte négatif, on crée un sentiment de peur, de crainte et une certaine désorganisation intellectuelle.

18 / Considérez-vous l'erreur comme un acte positif ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|-----|-----|----------------|
| 4 | 1 | 4 |

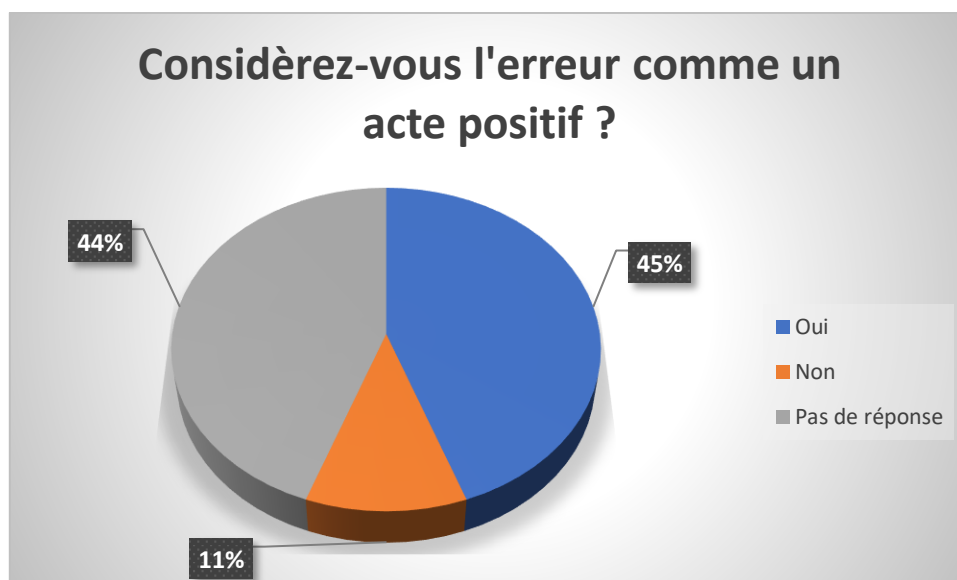


Figure 18 : Considèrez-vous l'erreur comme un acte positif ?

Commentaire : Nous apprenons à travers ce graphique que les résultats des deux réponses « oui » et « pas de réponse » sont pratiquement à égalité soit 44 % et 45 %, et nous avons donc seulement 11 % de réponses « non ». Ce qui nous laisse constater que la majorité considèrent l'erreur comme un acte positif.

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 86 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes par lesquelles nous remarquons que les enseignants semblent être d'accord sur la question quand il s'agit de considérer l'erreur comme un acte positif. Les réponses de ces derniers sont plus ou moins proches, voire identiques, ils affirment qu'en faisant des erreurs on s'auto-évalue, l'extériorisation de l'information erronée est pour l'élève l'occasion de se rectifier et donc ne plus faire d'erreur qui d'ailleurs permet à l'élève d'avancer et à l'enseignant de rectifier l'assimilation chez ses apprenants. L'erreur est un acte nécessaire car on apprend de nos erreurs et c'est alors une arme à double tranchants.

Cependant, certains enseignants s'avèrent être contre le fait de considérer l'erreur comme un acte positif, affirmant donc : « Si l'erreur est répétitive c'est-à-dire que l'élève ne comprend pas, et n'arrive pas à apprendre le français ».

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

19 / Voyez-vous l'erreur comme un obstacle à la progression de l'apprentissage ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 22 % | 67 % | 11 % |

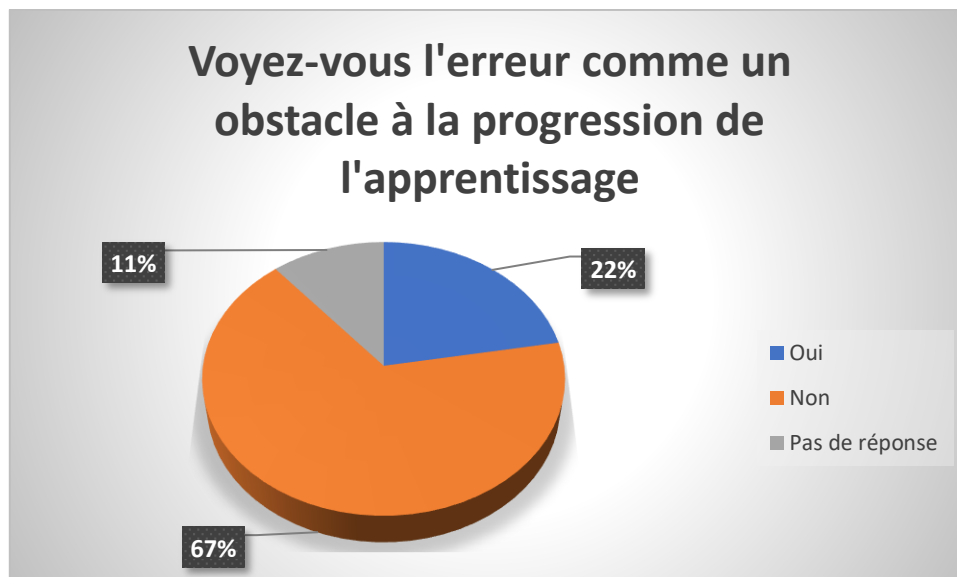


Figure 19 : Voyez-vous l'erreur comme un obstacle à la progression de l'apprentissage ?

Commentaire : Nous apprenons cette fois-ci à travers ce graphique que 67 % des enseignants ayant répondu à la présente question ont coché la case « non », ce qui veut dire que la majorité ne voit pas l'erreur comme un obstacle à la progression de l'apprentissage. Et nous avons donc seulement 22 % de réponses « oui » et 11 % de pas de réponses.

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 87 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 33 %

Commentaire : Nous voyons que les enseignants ayant répondu à cette question sont majoritairement d'accord sur ce même point, l'erreur n'est pas un obstacle à la progression de l'apprentissage, tout au contraire, elle est un signe d'intelligence, un facteur important dans l'apprentissage, un moyen d'apprentissage et de progrès automatique après avoir été repérée.

Par ailleurs, nous avons certains enseignants qui se diffèrent des autres, affirmant que cela dépend de l'erreur, si cette dernière est orthographique ou grammaticale, elle n'altérera pas beaucoup le sens donc elle ne représente pas un obstacle. Par contre, si elle est relative à la compréhension textuelle, elle freinera l'apprentissage.

20 / Voyez-vous l'erreur comme une opportunité d'apprendre ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 67 % | 0 % | 33 % |



Figure 20 : Voyez-vous l'erreur comme une opportunité d'apprendre ?

Commentaire : Nous déduisons de ce graphique que 67 % des enseignants perçoivent l'erreur comme une opportunité d'apprendre, et 33 % n'ont pas répondu à cette question, et donc 0 % de réponse « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 44 %

Commentaire : Les enseignants ont donné de nombreuses réponses qui renvoient toutes au même point, soit l'erreur est une opportunité d'apprendre car cette dernière peut être une véritable source de motivation, soit elle pousse l'élève à faire plus d'effort s'il est bel et bien désireux d'apprendre, il se corrigera donc et apprendra.

Si non, comment ?

Pas de réponse : 100 %

21 / Corrigez-vous l'erreur de vos élèves ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 89 % | 0 % | 11 % |

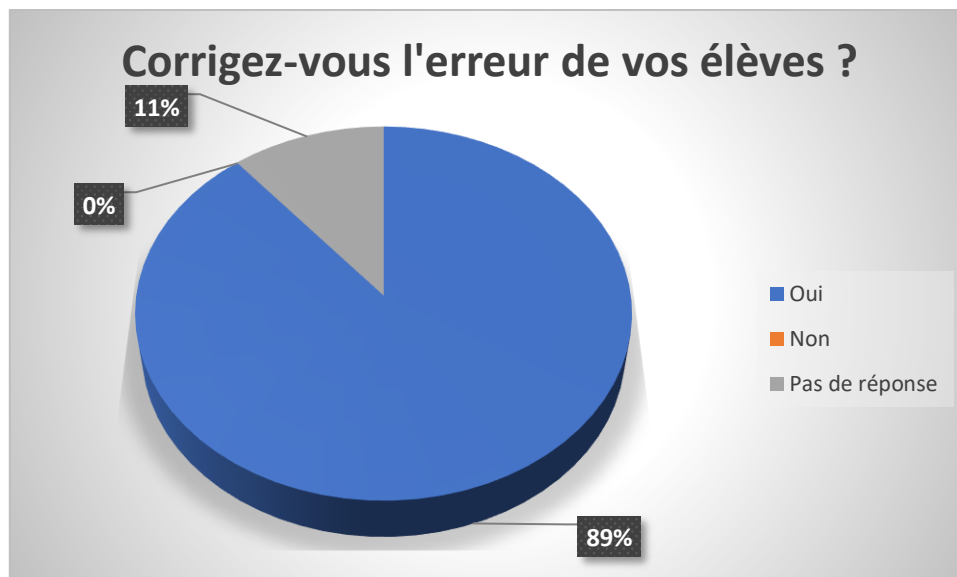


Figure 21 : Corrigez-vous l'erreur de vos élèves ?

Commentaire : Nous constatons que les enseignants corrigent pratiquement tous l'erreur de leurs élèves car c'est 89 % des enseignants qui ont répondu « oui » et seulement 11 % n'y ont pas répondu, et donc 0 % de réponse « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 22 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

Commentaire : Les enseignants ayant répondu par un « oui » à la question précédente ont chacun une méthode de correction propre à eux, selon leur propre présentation des choses, soit la remarque, l'explication, la mise en situation ensuite correction, soit des exercices sur le plan phonétique et orthographique, ou en proposant une solution, en analysant, traitant puis en corrigeant, ou bien en rectifiant la prononciation lors de la lecture du texte car la correction de l'erreur des élèves est nécessaire que ce soit sur la feuille ou sur le tableau.

Une réponse unique d'un des enseignants : « Cela dépend du niveau des apprenants, si je juge qu'ils ont les capacités nécessaires qui leur permettent de comprendre leurs erreurs, je corrige et je m'étais sur la question. Dans le cas contraire je fais la sourde oreille et je passe à la suite ».

22 / Incitez-vous vos élèves à l'autocorrection ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 78 % | 0 % | 22 % |

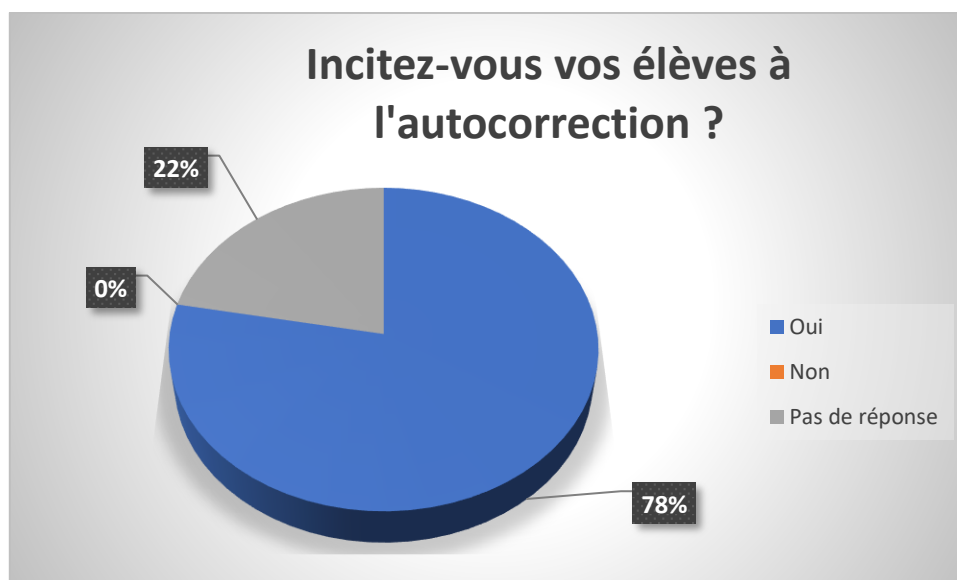


Figure 22 : Incitez-vous vos élèves à l'autocorrection ?

Commentaire : Nous voyons que la pluralité des enseignants a répondu à cette question par un « oui » à l'incitation à l'autocorrection, c'est-à-dire 78 %, et seulement 22 % n'ont pas donné de réponse, aucun d'entre eux n'a répondu par un non.

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 22 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

Commentaire : Les enseignants ont expliqué leurs différentes méthodes de faire pour inciter leurs élèves à l'autocorrection, qui sont donc soit donner des productions écrites en relevant l'erreur et en demandant de proposer autre chose quand ils ne manquent pas de temps, soit conseiller les élèves de revoir leurs leçons, soit en incitant l'élève à identifier la nature de son erreur puis la corriger, ou bien en élaborant une grille d'observation.

Cependant certains enseignants ont donné des réponses uniques : « Avant avec la méthode des 3 jets : 1er jet en évaluation diagnostique, 2ème jet : la rédaction et 3ème jet où l'élève s'autocorrige mais avec la nouvelle méthode non ».

« Comme nous l'indiquent les programmes et les progressions, nous devons soumettre l'élève à une auto-correction ».

23 / Quand vous repérez l'erreur, amenez-vous l'apprenant à en prendre conscience ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 56 % | 0 % | 44 % |



Figure 23 : Quand vous repérez l'erreur, amenez-vous l'apprenant à en prendre conscience ?

Commentaire : Nous comprenons que la majorité des enseignants ont répondu « oui » soit 56 %, cependant 44 % n'ont pas répondu et aucun enseignant n'a répondu « non ».

Si oui, expliquez comment ?

Pas de réponse : 44 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes desquelles nous avons remarqué que ces dernières sont assez différenciées, certains enseignants ont affirmé que les erreurs commises par un grand nombre d'élèves sont plus prises en charge, on les reprend en compte rendu de l'expression écrite, ou en les relevant au tableau de façon à faire profiter l'ensemble des apprenants.

D'autres ont déclaré amener l'élève à prendre conscience de son erreur en expliquant à l'apprenant que l'erreur est humaine ou en répétant ce que l'apprenant vient de dire

Un autre a témoigné revoir l'erreur et de l'expliquer. Dans certains cas l'apprenant trouve la faute et la modifie, dans le cas contraire, il se contente de se rendre compte de ce qu'il fait, sans plus.

24 / Selon vous, faut-il encourager l'élève à ne pas avoir peur de faire des erreurs ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 78 % | 0 % | 22 % |

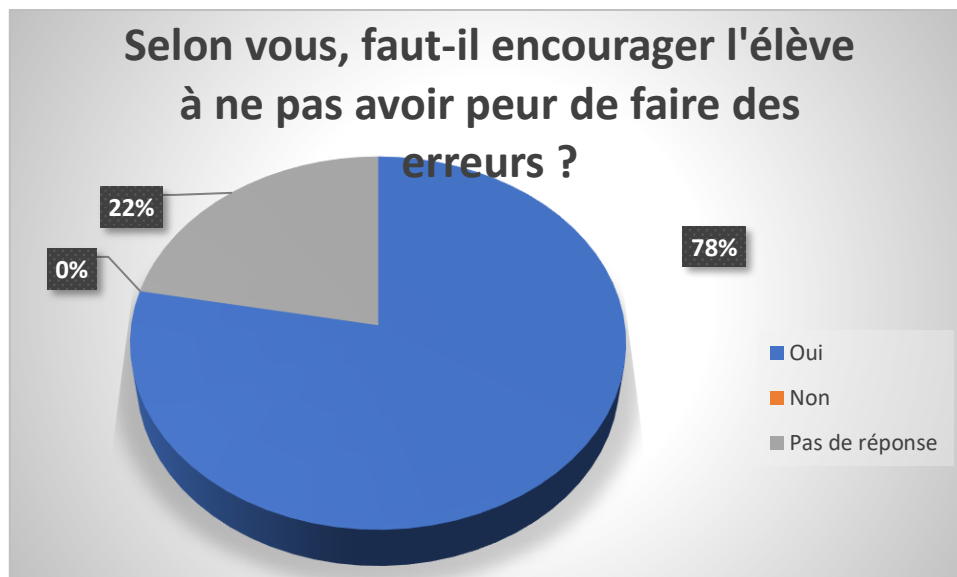


Figure 24 : Selon vous faut-il encourager l'élève à ne pas avoir peur de faire des erreurs ?

Commentaire : Nous avons constaté que la plupart des enseignants ont coché la case « oui » soit pas moins de 78 %, alors que 22 % uniquement n'ont donné aucune réponse et donc 0 % ayant répondu « non ».

Si oui, comment ? Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Réponse 1 : L'élève est à l'école pour apprendre, si on développe chez lui la phobie de faire une erreur, il n'apprendra pas à la corriger, et ne saura jamais faire face aux différentes situations de la vie.

Réponse 2 : Je les mets très à l'aise dans mon cours, tout le monde peut prendre la parole, et personne n'a le droit de critiquer ou de mettre des remarques désobligeantes.

Réponse 3 : C'est avec les erreurs qu'on apprend et qu'on avance dans les études.

Réponse 4 : Il faut les faire comprendre que l'erreur n'est jamais un obstacle ou une honte, c'est juste une manière qui va les pousser à s'améliorer.

Réponse 5 : Je les mets à l'aise, pour que chaque élève participe, le bon, le moyen et le faible.

Réponse 6 : En lui expliquant que c'est légitime, que c'est « l'apprentissage » tout en incitant à ne pas refaire la même erreur, et ce en s'appliquant et en étant attentif.

Réponse 7 : En le poussant à écrire les expressions écrites, en le rassurant que les fautes d'orthographe sont des fautes qu'on peut supprimer par la lecture, que ce n'est pas un grand problème et qu'il peut être réglé par la lecture.

Pas de réponse : 22 %

Commentaire : Tous les enseignants se mettent d'accord sur le même point qui est d'encourager l'élève à ne pas avoir peur de faire des erreurs, cependant chacun d'entre eux explique comment y parvenir différemment.

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

25 / Croyez-vous que l'enseignant doit proposer à son élève un moyen de comprendre son erreur pour qu'il puisse y remédier tout seul ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 33 % | 22 % | 44 % |

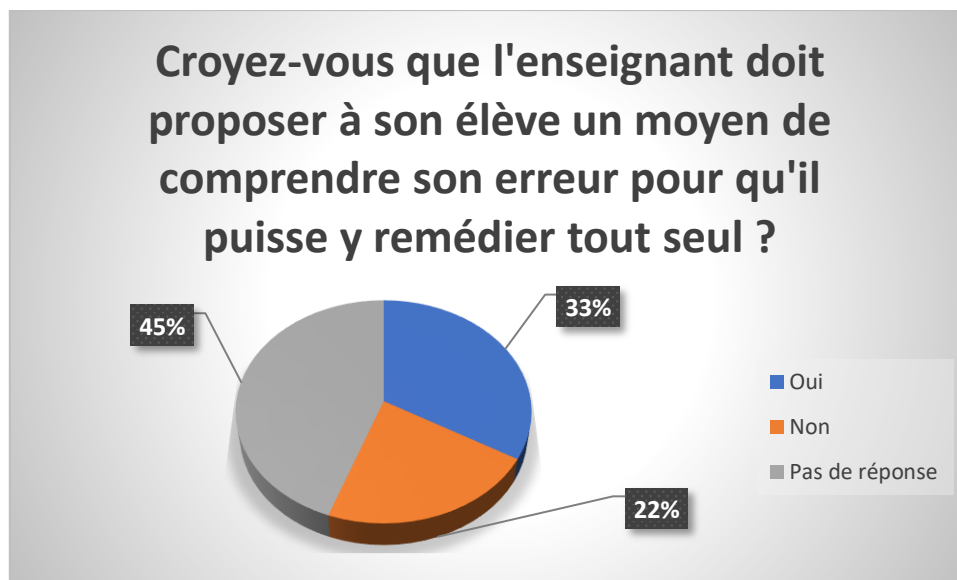


Figure 25 : Croyez-vous que l'enseignant doit proposer à son élève un moyen de comprendre son erreur pour qu'il puisse y remédier tout seul ?

Commentaire : D'après ce graphique, nous déduisons que la majeure partie des enseignants n'a pas répondu à cette question soit 45 % de non réponse, 33 % de réponse « oui » et seulement 22 % de réponse « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 78 %

Commentaire : Les enseignants ayant répondu « oui » à la précédente question expliquent comment proposer à son élève un moyen de comprendre l'erreur pour y remédier soit en lui montrant les clefs d'apprentissage pour qu'il participe à sa propre formation ou bien avec un exercice ludique où il propose le vrai et le faux dans une situation problème. Ainsi l'élève comprendra rapidement et en y prenant un plus.

Par contre certains enseignants n'ont pas été du même avis, ces derniers affirment être face à des apprenants démotivés et inconscients, et ne peuvent malheureusement pas venir en aide à une personne qui ne veut pas de leur aide.

Il y a des situations où l'enseignant doit intervenir pour corriger parce que l'apprenant aurait essayé mais en vain.

26 / Percevez-vous l'erreur de votre élève comme un élément perturbateur ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 22 % | 45 % | 33 % |

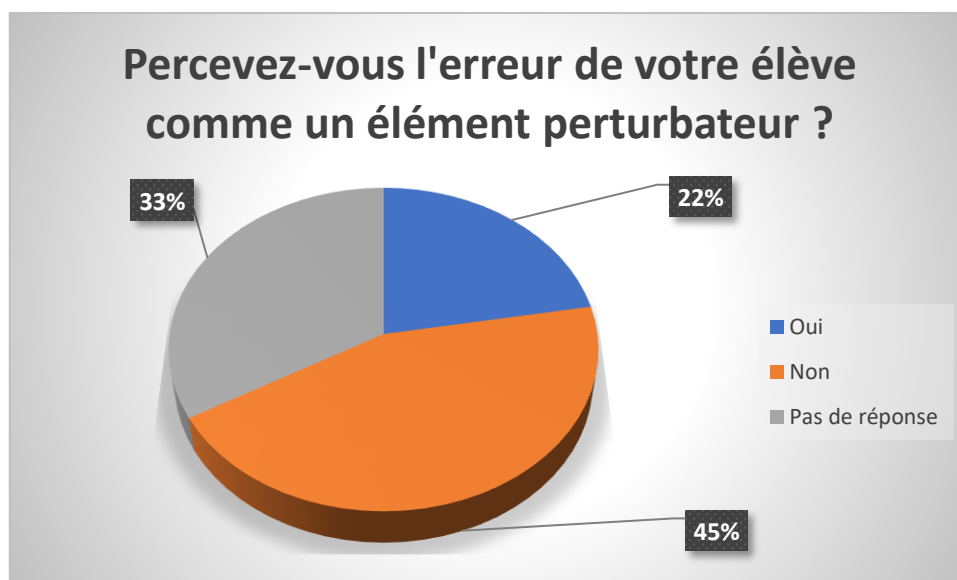


Figure 26 : Percevez-vous l'erreur de votre élève comme un élément perturbateur ?

Commentaire : Nous voyons qu'une grande partie des enseignants ayant répondu à cette question ne perçoit pas l'erreur de leurs élèves comme un élément perturbateur, ce qui représente donc 45 %, contrairement à 22 % des enseignants ayant coché la case « oui ». 33 % n'ont pas donné de réponse.

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 78 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 52 %

Commentaire : Nous comprenons à travers les réponses des enseignants qui perçoivent l'erreur comme un élément perturbateur, une certaine ressemblance, certains affirment « Parfois, on a beau se répéter, ça ne sert à rien », d'autres déclarent : « Parfois, en cas de récurrence, on rectifie toujours la même erreur, ça fait perdre du temps »

Cependant, quelques-uns ayant répondu « non » expliquent pourquoi en affirmant qu'au contraire l'erreur est un moyen d'apprentissage et fait partie de la situation d'apprentissage, les élèves sont là pour apprendre, et c'est pourquoi l'enseignant est là, cela fait partie de sa tâche pendant le cours (expliquer et corriger).

27 / Avez-vous déjà remarqué si votre élève progresse après la correction de son ou ses erreurs ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 56 % | 11 % | 33 % |

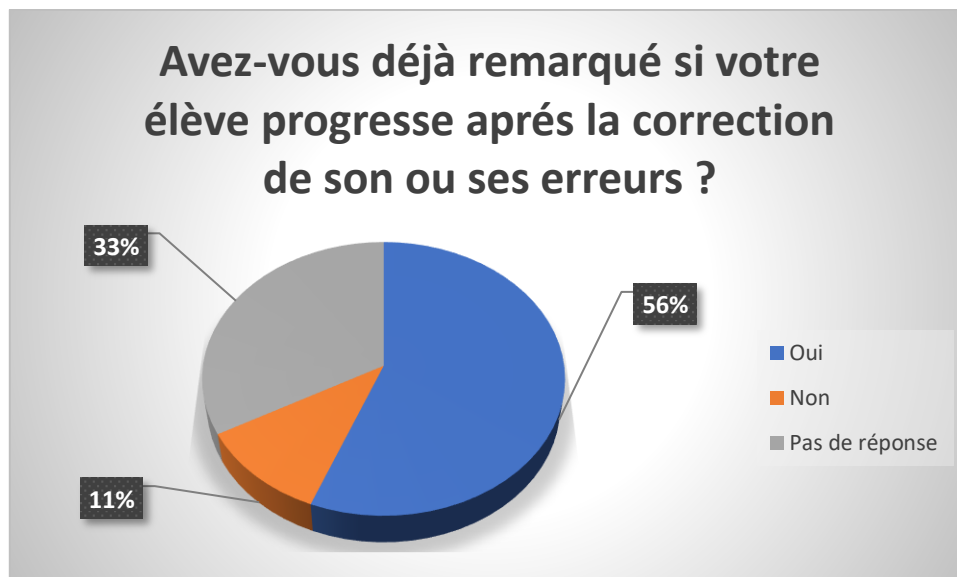


Figure 27 : Avez-vous déjà remarqué si votre élève progresse après la correction de son ou ses erreurs ?

Commentaire : Nous remarquons sur ce graphique que le pourcentage de la réponse « oui » est le plus élevé soit 56 %, ce qui veut dire la majorité des élèves progressent après la correction. 33 % de pas réponse et 11 % de réponse « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 56 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 89 %

Commentaire : Les réponses des enseignants sont pour la plupart positives. Ils déclarent que les élèves font attention à ce qui est écrit, ils apprennent de nouvelles démarches et de nouvelles méthodes d'apprentissage, les corrections faites en classe portent leurs fruits.

Contrairement à certains enseignants qui affirment ne remarquer que très rarement des progrès chez leurs élèves après la correction.

28 / Considérez-vous l'erreur comme une étape d'apprentissage ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 78 % | 0 % | 22 % |

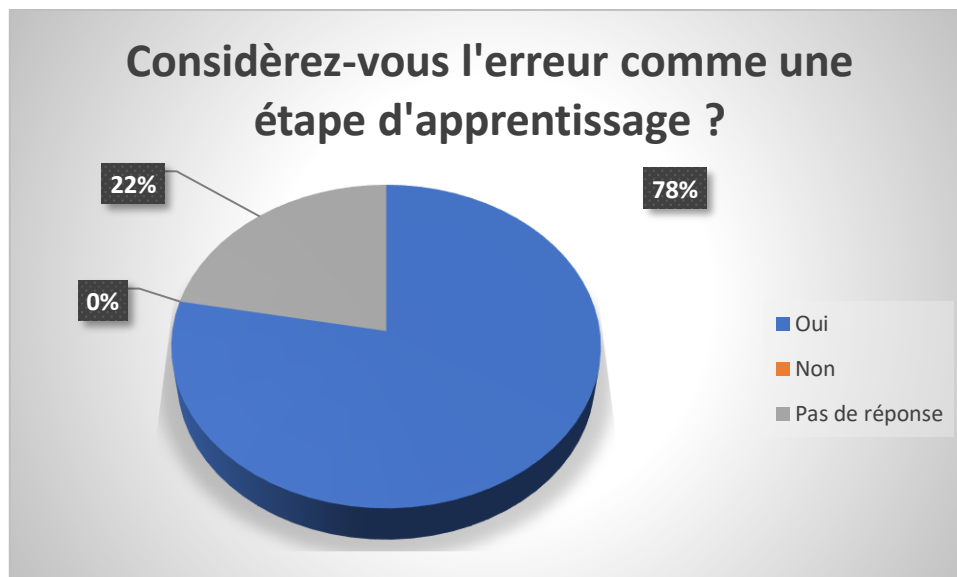


Figure 28 : Considérez-vous l'erreur comme une étape d'apprentissage ?

Commentaire : Nous apprenons de ce graphique que la majorité des enseignants considèrent l'erreur comme une étape d'apprentissage soit 78 % de réponse « oui », et seulement 22 % d'enseignants qui n'ont pas répondu à la question. Aucun n'a répondu par un « non ».

Si oui, comment ?

Réponse 1 : A travers les erreurs que les élèves apprennent.

Réponse 2 : Un apprenant qui ne fait pas d'erreurs n'avance pas dans son apprentissage.

Réponse 3 : C'est cela l'apprentissage, on apprend de nos erreurs.

Réponse 4 : C'est en faisant des erreurs qu'on apprend. C'est bien connu d'ailleurs.

Réponse 5 : Car on progresse automatiquement en se corrigeant et en prenant conscience de l'erreur.

Pas de réponse : 44 %

Commentaire : Nous constatons que les enseignants ont tous eu la même réponse ; l'élève apprend en faisant des erreurs.

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

29 / Peut-on suggérer des solutions à des erreurs répétitives ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 33 % | 11 % | 56 % |

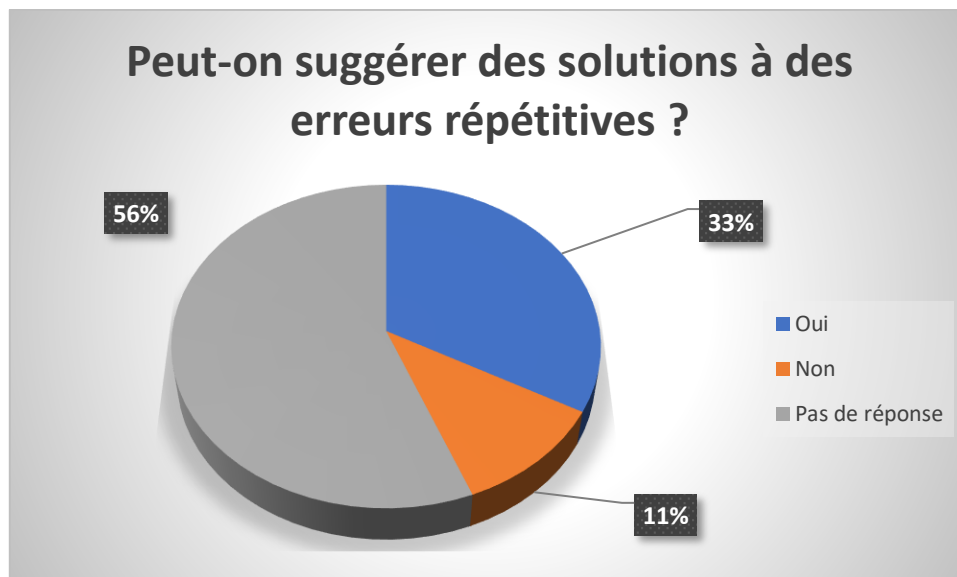


Figure 29 : Peut-on suggérer des solutions à des erreurs répétitives ?

Commentaire : Nous voyons sur le graphique que cette fois-ci 56 % des enseignants n'ont pas répondu à la question, 33 % ont répondu « oui » on peut suggérer des solutions à des erreurs répétitives, et seulement 11 % ont répondu « non ».

Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse : 67 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 89 %

Commentaire : Les enseignants ont suggéré différentes solutions telles que revoir d'abord ses leçons, faire plus d'efforts, avoir la volonté d'apprendre, la lecture.

Une seule réponse d'un enseignant qui a été contre le fait de suggérer des solutions à des erreurs répétitives, affirmant : « Je ne vois pas comment ».

30 / Utilisez-vous l'erreur pour progresser ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 22 % | 11 % | 67 % |

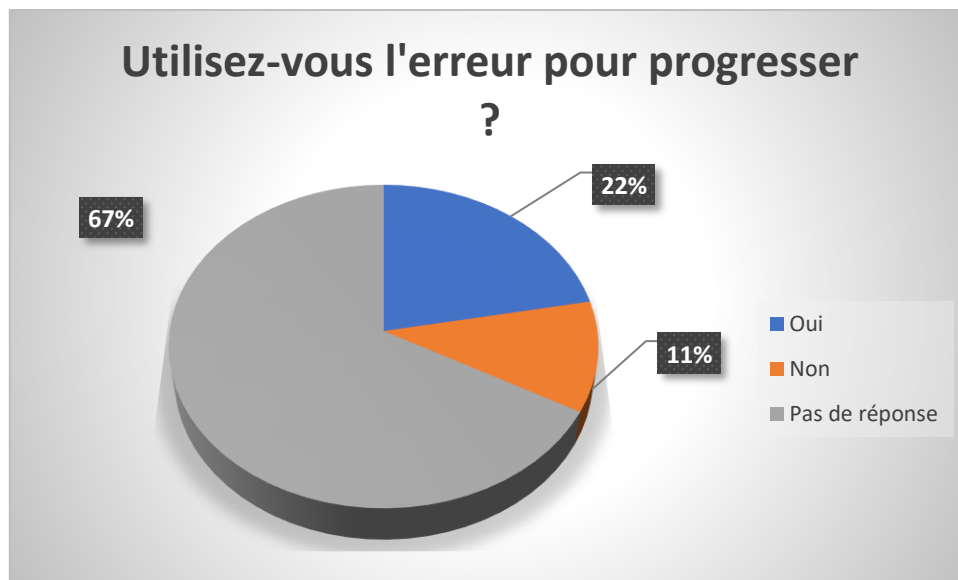


Figure 30 : Utilisez-vous l'erreur pour progresser ?

Commentaire : Dans cette question, 67 % des enseignants n'y ont pas du tout répondu, 22 % ont répondu par un « oui » et 11 % de « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 78 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 100 %

Commentaire : Seulement une infime partie des enseignants a répondu à cette question affirmant qu'une erreur peut être un début d'apprentissage, mais que tout est relatif à ce qu'on veut transmettre à nos élèves, d'autres ont répondu qu'ils utilisent l'erreur pour progresser en découvrant de nouvelles méthodes d'apprentissage.

31 / Est-il nécessaire de corriger toutes les erreurs pour pouvoir progresser ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 56 % | 11 % | 33 % |

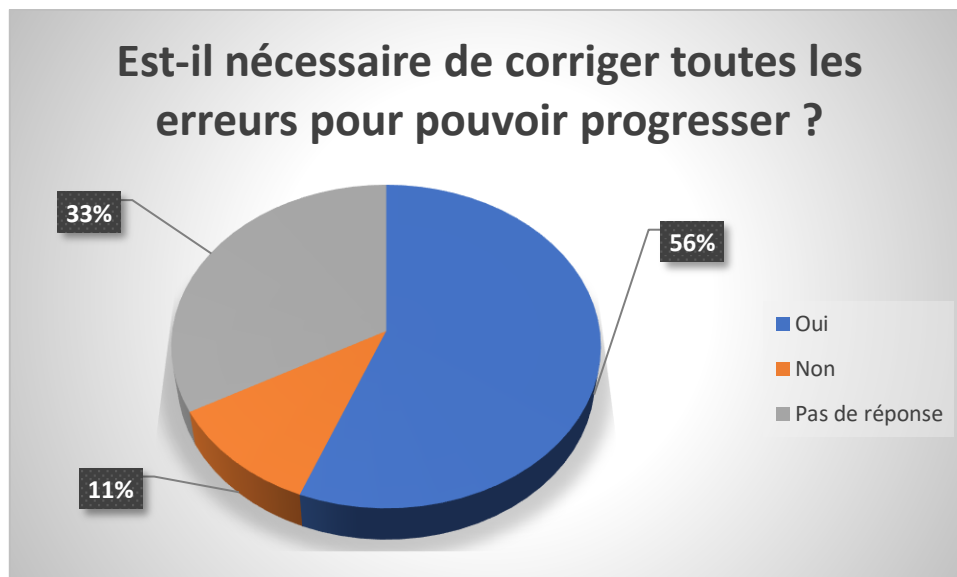


Figure 31 : Est-il nécessaire de corriger toutes les erreurs pour pouvoir progresser ?

Commentaire : Sur ce graphique, nous observons 56 % d'enseignants ayant répondu « oui » la correction de toutes les erreurs est nécessaire pour pouvoir progresser, 33 % n'ont donné aucune réponse et 11 % ont répondu « non ».

Si oui, comment ?

Pas de réponse : 56 %

Si non, pourquoi ?

Pas de réponse : 89 %

Commentaire : Les enseignants dévoilent leurs méthodes de correction de l'erreur en affirmant accorder le temps nécessaire à l'élève en fonction du type de l'erreur et de sa gravité et proposer des corrigés.

Cependant certains enseignants n'ont pas été d'accord sur ce point, et déclarent « Vu le niveau rédactionnel des élèves, arriver à gérer et corriger les erreurs relève de l'impossible », « ça pourrait être un frein, il faut aller progressivement, étape par étape ».

32 / Vous sanctionnez vos élèves en :

| Enoncé | Mettant une mauvaise note | Mettant une remarque dans le carnet de correspondance | Donnant une convocation aux parents | Vous excluez l'élève du cours | Autres | Pas de réponse |
|-------------------|---------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------|---|----------------|
| Nombre de réponse | 0 % | 33 % | 33 % | 0 % | 44 % - Mettant une remarque sur la copie. - En corrigeant l'erreur. | 22 % |

Commentaire : Nous remarquons sur le tableau 33 % de réponses « en mettant une réponse sur le carnet de correspondance », 33 % de réponses « en donnant une convocation aux parents », aucune réponse dans la case « en mettant une mauvaise note » et « vous excluez l'élève du cours », 22 % n'ont pas fournis de réponse et 44 % d'enseignants ont coché la case « autres », cependant seulement certains d'entre eux ont développé en affirmant : « en mettant une remarque sur la copie » ou « en corrigeant l'erreur ».

Un des enseignants déclare aussi « rien de cela ».

Justifiez votre réponse : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes :

Réponse 1 : Rien de cela.

Réponse 2 : Une remarque servira à l'élève à faire attention et à donner de l'importance à ce qu'il écrit.

Réponse 3 : Ce sont des erreurs d'orthographe qui peuvent être corrigées.

Réponse 4 : Mettre une remarque dans le carnet de correspondance car c'est l'outil de communication entre le prof et le parent, mais aussi mettre lien entre les parents et l'équipe pédagogique, on pourra à travers ce dernier avertir leurs parents.

Réponse 5 : Pour sanctionner un élève on commence d'abord à mettre au courant ses parents de la gravité des choses, après on pourra passer à l'application d'autres méthodes de sanction si c'est nécessaire.

Pas de réponse : 44 %

Commentaire : Nous constatons que chaque enseignant utilise la méthode de sanction qui lui semble la plus efficace car chacun a son propre avis sur le sujet.

33 / Considérez-vous l'erreur comme un synonyme d'échec irrémédiable ? Expliquez.

| Oui | Non | Pas d réponse |
|------|------|---------------|
| 22 % | 56 % | 22 % |

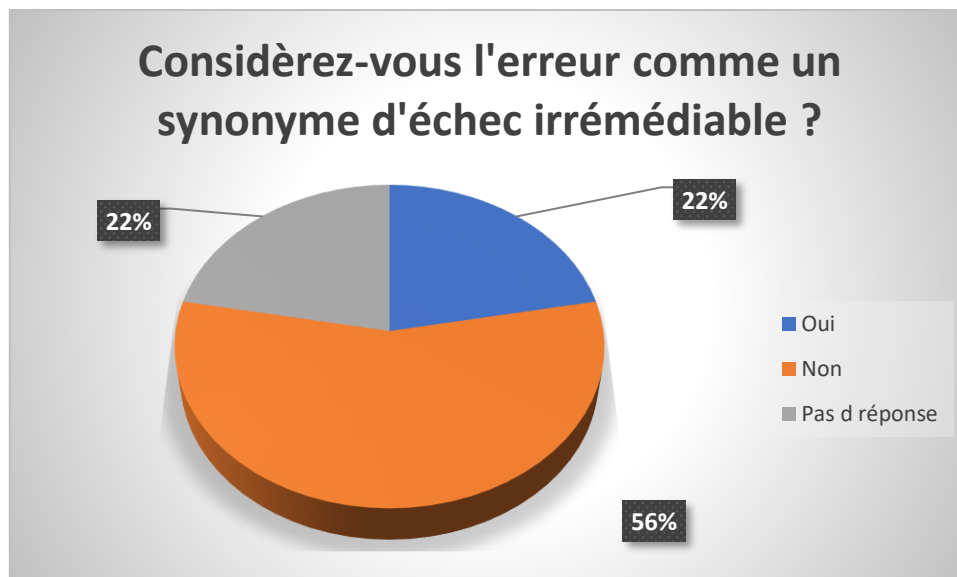


Figure 33 : Considèrez-vous l'erreur comme un synonyme d'échec irrémédiable ?

Commentaire : 56 % ont répondu « non », 22 % ont coché la case « oui » et pas de réponse. La majorité des enseignants ayant répondu à cette question ne voit pas l'erreur comme un synonyme d'échec, certains pensent qu'elle est un moyen d'apprentissage, qu'il faut se tromper pour pouvoir comprendre, qu'elle permet de se corriger et que c'est un appui pour un meilleur élan.

34 / L'erreur devrait-elle sévèrement sanctionnée ? Qu'en pensez-vous ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 11 % | 67 % | 22 % |

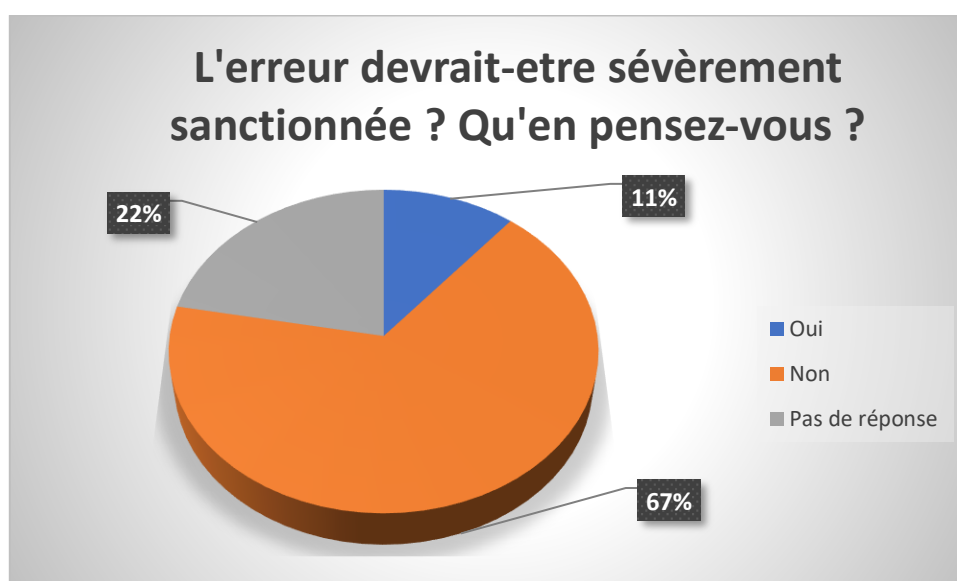


Figure 34 : / L'erreur devrait-elle sévèrement sanctionnée ? Qu'en pensez-vous ?

Commentaire : La plupart des enseignants sont donc contre la sanction sévère mais pour une sanction docile et intelligente ou de placer l'apprenant au centre d'une démarche pédagogique.

Cependant, Certains ont répondu « Tout dépend de la gravité de l'erreur », ce qui sous-entend qu'ils sont d'accord de sanctionner leurs élèves sévèrement pour une erreur si cette dernière s'avère être assez grave.

35 / L'erreur peut développer la créativité de l'élève. Qu'en pensez-vous ?

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 56 % | 22 % | 22 % |

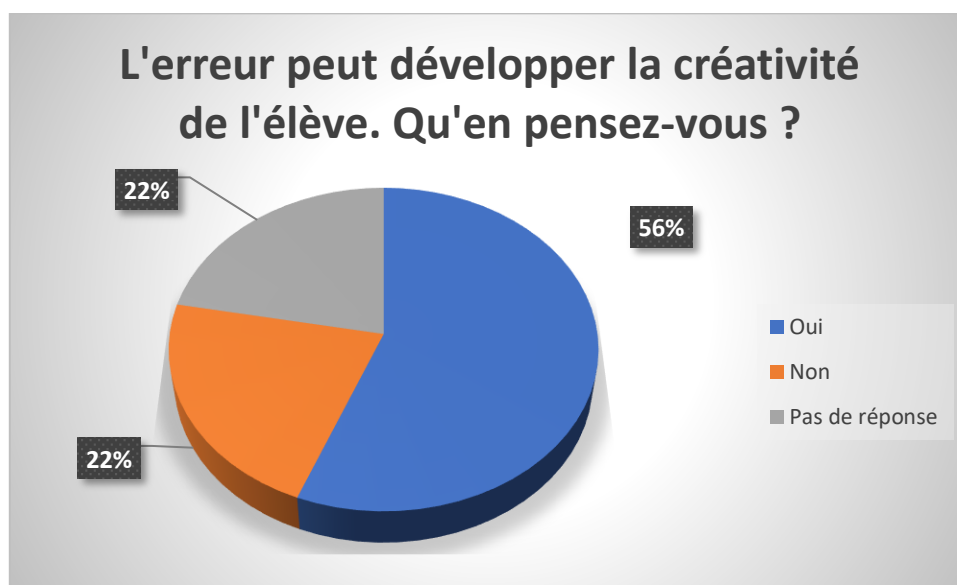


Figure 35 : L'erreur peut développer la créativité de l'élève ? Qu'en pensez-vous ?

Commentaire : 56 % des enseignants pensent que l'erreur peut effectivement développer la créativité de l'élève, car ce dernier muni d'une forte volonté d'apprendre se corrige puis apprend de ses erreurs, l'erreur peut donc s'avérer l'une des conséquences positives de l'erreur, mais bien sûr ce n'est pas toujours le cas.

Par ailleurs, 22 % des enseignants ne croient pas à la théorie de l'erreur qui développe la créativité. Les 22 % restants n'ont donné aucune réponse.

36 / Considérez-vous l'erreur comme une faute ? Expliquez.

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 11 % | 44 % | 44 % |

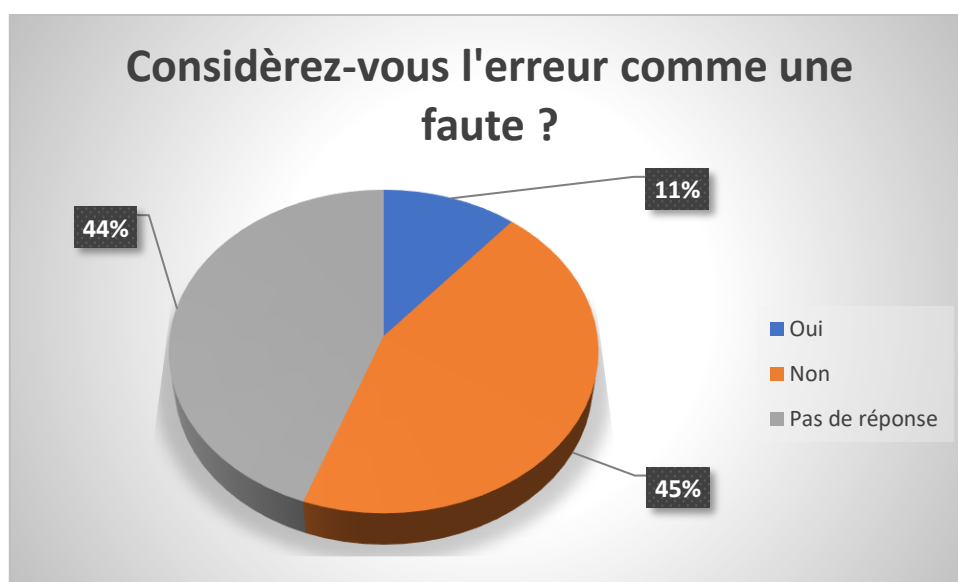


Figure 36 : Considérez-vous l'erreur comme une faute ?

Commentaire : Nous remarquons que 11 % des enseignants ont répondu « oui » c'est-à-dire qu'ils considèrent l'erreur comme une faute affirmant que dans certains cas cette dernière est due à des omissions comme les élèves qui font des erreurs même s'ils connaissent les règles des accords.

Par ailleurs, 45 % des enseignants ne considèrent nullement l'erreur comme une faute, affirmant qu'on parle de faute lorsqu'on ne peut se corriger. Et 44 % n'ont pas répondu à la question.

37 / Sanctionnez-vous vos élèves pour une erreur ? Expliquez comment.

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 33 % | 44 % | 22 % |

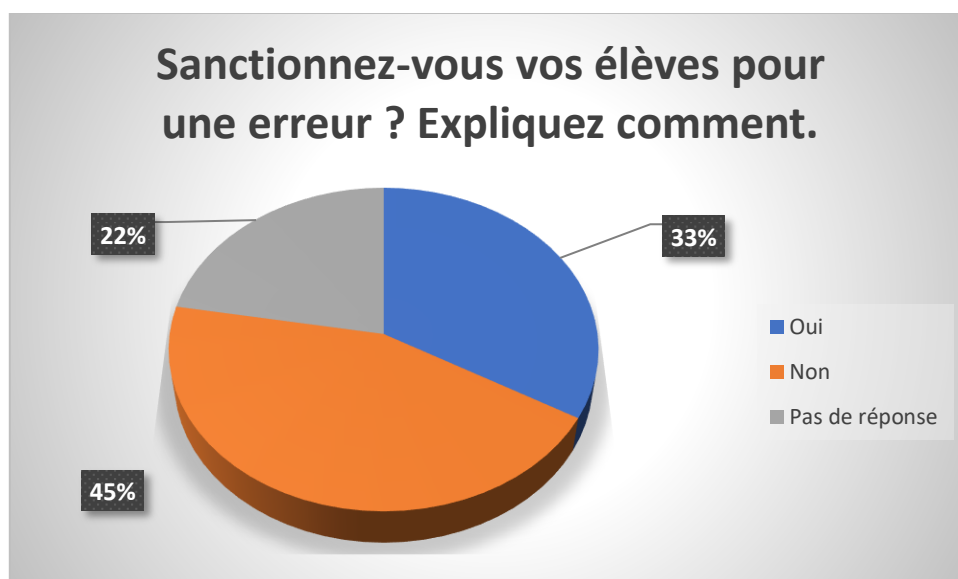


Figure 37 : Sanctionnez-vous vos élèves pour une erreur ?

Commentaire : 33 % des enseignants ont répondu « oui », ils sanctionnent leurs élèves lors des devoirs, à la composition, sur le plan grammatical, lexical ou lorsque l'erreur est répétitive.

Tant dis que 45 % des enseignants ont répondu « non » affirmant ne jamais sanctionner leurs élèves pour une erreur et qu'après les avoir sensibilisés et leurs avoir expliqué, ils leurs proposent des méthodes de remédiation, corrigent et les aident à apprendre.

38 / Utilisez-vous la méthode de la compréhension de l'erreur avant de corriger ? Expliquez comment.

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|------|----------------|
| 34 % | 33 % | 33 % |

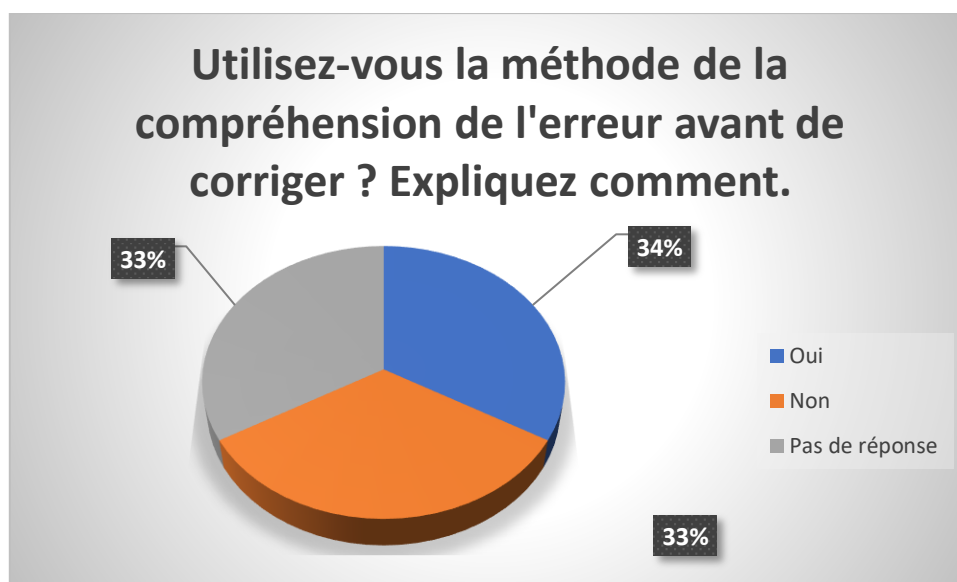


Figure 38 : Utilisez-vous la méthode de la compréhension de l'erreur avant de corriger ?

Commentaire : 33 % des enseignants ont répondu avec un simple non. Cependant, 34 % des enseignants affirment utiliser la méthode de la compréhension de l'erreur avant de corriger en cherchant l'origine de cette dernière ou en travaillant dessus comme un outil d'apprentissage, ou même utiliser la méthode de l'exploitation des prérequis donc accorder aux élèves l'opportunité d'expliquer à leurs camarades leurs erreurs. 33 % n'ont pas répondu à la question.

39 / L'erreur ne peut-elle pas être bénéfique ? Justifiez votre réponse.

| Oui | Non | Pas de réponse |
|------|-----|----------------|
| 67 % | 0 % | 33 % |

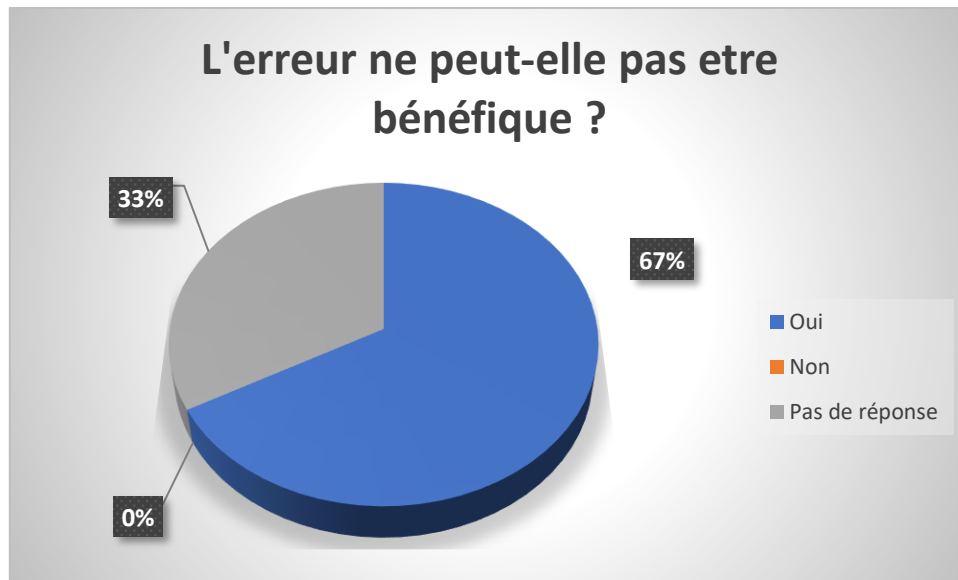


Figure 39 : L'erreur ne peut-elle pas être bénéfique ?

Commentaire : Nous constatons d'après ce graphique que tous les enseignants ayant répondu à cette question ont coché la case « oui », ce qui veut dire qu'ils pensent que l'erreur est en effet bénéfique, expliquant que si l'élève fait bien attention à ne pas refaire la même erreur, il apprendra de cette dernière. Cependant, 33 % des enseignants n'ont fourni aucune réponse et aucun n'a répondu « non ».

La réalisation du graphique est impossible.

40 / Quels sont les facteurs qui causent les erreurs ?

Commentaire : Les réponses des enseignants étaient assez rapprochées, donc nous avons sélectionnés les plus pertinentes :

Négligence, manque de concentration, manque d'attention, manque de volonté et manque d'intérêt, manque d'activité de lecture et d'écriture, absence du suivi parental et l'environnement non-francophone dans lequel évolue l'enfant, faible base en langue française dès le primaire et être privé de la chance d'avoir de bons professeurs.

Pas de réponse : 33 %

Il est impossible de réaliser un graphique.

41 / Quelle méthode utilisez-vous pour corriger l'erreur ?

Commentaire : Nous avons sélectionné les réponses les plus pertinentes dans lesquelles nous avons remarqué que les enseignants utilisent des méthodes de correction propres à eux, soit identifier l'erreur, l'analyser puis la corriger, soit repérer l'erreur, l'expliquer, la corriger en donnant des exemples, faire des séances de remédiation après l'apprentissage et des séances de consolidation à la fin de la séquence, utiliser une méthode de correction adéquate au cas de chaque élève.

Il est impossible de réaliser un graphique.

La présentation de l'erreur par l'enseignant n'est pas suffisante, et pour cela nous avons voulu voir celle des apprenants en optant pour un second outil d'investigation à savoir des copies de productions écrites.

2- Descriptif des copies :

Nous avons collecté des copies de productions écrites des élèves de 3AS, du lycée Kasdi Merbah dans le but d'identifier les erreurs orthographiques les plus fréquentes chez les élèves et découvrir pourquoi rencontrent-ils autant de difficultés dans l'orthographe de leurs productions écrites. Nous leurs avons proposé une consigne :

Peut-on dire que la pratique d'un sport est nécessaire à l'épanouissement de la personne et bénéfique pour sa santé ?

Donnez votre avis en rédigeant un texte argumentatif ne dépassant pas les 15 lignes.

Nous avons relevé les différentes erreurs recensées par Nina Catach, et les avons appliquées pour chaque copie.

3- Inventaire des copies :

| Copie numéro 1 | | |
|---|--|-----------------------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | Bonneur – décompresser - moien - | Bonheur – moyen – décompresser |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | RAS | |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | Lidée | L'idée |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |

| | | |
|---|----------------|-----------|
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. Erreur d'emploi de temps | Aura augmenter | Augmente |
| 20. Erreur de forme pronominale | Sentir | Se sentir |

Commentaire :

Nous remarquons que cet élève a fait plusieurs erreurs à dominante phonogrammique et quelques-unes de reconnaissance et coupures de mots, temps d'emploi et forme pronominale.

| Copie numéro 2 | | |
|---|----------------|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : sport | Sport |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragrammiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |

| | | | |
|-----|--------------------------------------|--------|------|
| 14. | Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. | Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. | Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. | Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. | Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. | Erreur de conjugaison | jouent | joue |

Commentaire :

Nous avons constaté que l'élève refait constamment la même erreur concernant les idéogrammes de majuscule et une seule erreur de conjugaison.

| Copie numéro 3 | | |
|---|---------------|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : Sport | sport |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | Sois - gangé | Soit - gagner |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |

| | | |
|---------------------------|------------|---------|
| 19. Erreur de conjugaison | protégeons | protège |
|---------------------------|------------|---------|

Commentaire :

Nous avons constaté que l'élève a répété plusieurs fois la même erreur concernant les idéogrammes de majuscule et quelques erreurs de conjugaison.

| Copie numéro 4 | | |
|---|---------------------|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | Genre : positive | positif |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : Avanatge | avantage |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | beauqu | beaucoup |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | phisique | physique |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |

Commentaire :

Nous constatons que l'élève a fait plusieurs erreurs répétitives à dominante morphogrammique de genre, erreurs concernant les idéogrammes, erreurs à dominante extragraphiques en particulier phonétique et aussi erreurs de morphogrammes lexicaux.

Copie numéro 5

| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
|---|---|---|
| 1. Erreur à dominante phonétique | Lobasité – deprission | L'obésité |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | Fisique – defois | Physique – des fois |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | Genre : important Nombre : tout – age – les – eu Marques finales de dérivation : danger | Importante Tous – âges – le – eux Dangereuses |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : ensuite – enfin | Ensuite – Enfin |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | Encort | Encore |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | Meme | Même |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. Erreur de conjugaison | Faire – aider – éliminer – donner | Fait – aide - élimine – donne |
| 20. Confusion de prépositions | De | à |

| | | |
|---|--------|-------|
| 21. Erreur de confusion de langues étrangères | effect | Effet |
|---|--------|-------|

Commentaire :

Nous avons constaté que l'élève répète de nombreuses et mêmes erreurs à plusieurs reprises, telle que les erreurs à dominante phonétique, les erreurs à dominante phonogrammique, les erreurs à dominante morphogrammique de genre et de nombre, les erreurs concernant les homophones et les logogrammes, les erreurs concernant les idéogrammes de majuscule, les erreurs concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant, les erreurs à dominante phonographique, les erreurs de conjugaison, les erreurs de confusion de prépositions et les erreurs de confusion de langues étrangères.

| Copie numéro 6 | | |
|---|---------------------------|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | Genre : humain | Humaine |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : L'épanouissement | l'épanouissement |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | Davantage | D'avantages |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |

| | | | |
|-----|--------------------------------------|-------|---|
| 18. | Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. | Erreur de conjugaison | Avait | A |

Commentaire :

Nous constatons que l'élève répète assez souvent l'erreur concernant les idéogrammes de majuscule et quelques fois seulement les erreurs à dominante morphogrammique, les erreurs de reconnaissance et de coupures de mots et les erreurs de conjugaison.

| Copie numéro 7 | | |
|---|------------------------------|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | Travaille | Travail |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Maj : Sport Genre : le | sport la |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. Confusion entre auxiliaire avoir et préposition | A | à |

Commentaire :

Nous remarquons que l'élève fait rarement quelques erreurs à dominante phonogrammique, erreurs concernant les idéogrammes de majuscule et de genre et des erreurs de confusion entre l'auxiliaire avoir « a » et la préposition « à ».

| Copie numéro 8 | | |
|---|---|---------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | Fatigue | Fatigue |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | Marques finales de dérivation : avi Genre : le Nombre : nos | Avis La Notre |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | RAS | |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. Confusion entre auxiliaire avoir et préposition | a | à |
| 20. Erreur de conjugaison | devient | devienne |

Commentaire :

Nous constatons que l'élève répète assez fréquemment certaines erreurs telles que les erreurs à dominante morphogrammique de marques finales et verbaux, les erreurs concernant les idéogrammes de genre, les erreurs de confusion entre la conjonction de coordination « et » et l'auxiliaire être « est », les erreurs de confusion entre l'auxiliaire avoir « a » et la préposition « à » ou encore les erreurs de conjugaison.

| Copie numéro 9 | | |
|---|--|-------------------|
| Catégorie d'erreur | Erreur | Correction |
| 1. Erreur à dominante phonétique | RAS | |
| 2. Erreur à dominante phonogrammique | RAS | |
| 3. Erreur à dominante morphogrammique | Marques finales de dérivation : encort Morphogrammes Verbaux : apport | Encore Apporte |
| 4. Erreur concernant les homophones / logogrammes | RAS | |
| 5. 5- Erreur concernant les idéogrammes | Genre : plein | Pleine |
| 6. Erreur concernant les lettres non-justifiables d'un enseignant | RAS | |
| 7. Erreur à dominante calligraphique | RAS | |
| 8. Reconnaissance et coupures des mots | RAS | |
| 9. Erreur à dominante extragraphiques en particulier phonétique | RAS | |
| 10. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes | RAS | |
| 11. Erreur à dominante phonographique | RAS | |
| 12. Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes | RAS | |
| 13. Erreur à dominante morphogrammique | RAS | |
| 14. Morphogrammes grammaticaux | RAS | |
| 15. Morphogrammes lexicaux | RAS | |
| 16. Erreur à dominante logramique | RAS | |
| 17. Erreur à dominante idéogrammique | RAS | |
| 18. Erreur à dominante non fonctionnelle | RAS | |
| 19. Confusion entre auxiliaire être et préposition | Et | Est |

| | | |
|---|-------|--------|
| 20. Confusion entre auxiliaire avoir et préposition | A | à |
| 21. Erreur de conjugaison | permé | Permet |

Commentaire :

Nous remarquons que l'élève ne fait que très rarement quelques erreurs comme les erreurs à dominante phonétique, les erreurs à dominante morphogrammique de marques finales, de genre et de nombre et les erreurs de conjugaison.

- Parmi les erreurs redondantes relevée dans les copies des apprenants, nous notons celles qui suivent :

| Catégorie de l'erreur | Numéro de la copie |
|--|-------------------------------|
| 1/ Erreur à dominante phonique | 5 – 8 |
| 2/ Erreur à dominante phonogrammique | 5 – 7 – 1 |
| 3/ Erreur à dominante morphogrammique | 4 – 5 – 6 – 8 – 9 |
| 5/ Erreur concernant les idéogrammes | 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 9 |
| 6/ Erreur concernant les non-justifiables d'un enseignant | 5 |
| 8/ Reconnaissance et coupures des mots | 1 – 6 |
| 9/ Erreur à dominante extragraphique en particulier phonétique | 4 |
| 11/ Erreur à dominante phonographiique | 5 |
| 15/ Morphogrammes lexicaux | 3 – 4 |
| 19/ Erreur d'emploi de temps | 1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 |
| 20/ Erreur de forme pronominale | 1 |

4- Commentaire :

D'après le tableau, nous constatons que certaines catégories d'erreurs se répètent plus que d'autres dans plusieurs copies, que nous allons citer :

- L'erreur à dominante phonogrammique 33 %.
- L'erreur à dominante morphogrammique 55 %
- L'erreur concernant les idéogrammes 77 %

- L'erreur d'emploi de temps 88 %

Ces dernières sont des erreurs de base, ce qui nous laisse déduire qu'elles peuvent être dues au fait que les élèves n'ont pas été bien formés dès le début de leur scolarité. Leurs enseignants ne se sont probablement pas attardés sur leurs erreurs orthographiques malgré leurs répétitions assez fréquentes, ou alors leurs parents n'ont pas fait assez attention à l'apprentissage (incluant les révisions des cours à la maison, les exercices et devoirs à faire à la maison, ainsi que les notes de leurs devoirs et compositions) de leurs enfants.

Cependant, nous relevons quelques catégories d'erreurs qui ont été commises que très rarement :

- Erreur à dominante phonique 22 %
- Erreur concernant les non-justifiables d'un enseignant 11 %
- Erreur à dominante extragraphique en particulier phonétique 11 %
- Erreur à dominante phonographique 11 %
- Erreur de forme pronominale 11 %

Cela est peut-être dû au fait que nous ayons proposé aux élèves de rédiger des textes argumentatifs, dans lesquels on évite ce genre d'erreurs.

Par ailleurs, nous remarquons aussi que certaines erreurs n'ont pas du tout été commises par les élèves telles que :

- Erreur à dominante calligraphique
- Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes
- Morphogrammes grammaticaux
- Erreur à dominante logrammique
- Erreur à dominante non fonctionnelle

Cela nous a fait penser que ces erreurs sont assez faciles ayant des règles simples qu'on peut facilement apprendre, retenir et appliquer.

5- Conclusion :

Après analyse complète du questionnaire, nous avons constaté que les erreurs orthographiques que commettent les élèves sont liées d'une part à un grand manque d'attention qui les empêche de se concentrer et ne font pas attention aux erreurs, et d'autre part à un manque de motivation. Les élèves n'ont pas envie d'apprendre et ne font donc pas d'efforts, ni pour apprendre ni pour faire attention à leurs erreurs pour ainsi les rectifier.

Nous avons également compris que la majorité des enseignants ne considèrent pas l'erreur comme un acte négatif, et ils exploitent bel et bien l'erreur et ils incitent aussi les élèves à s'auto-corriger.

Ce questionnaire nous a ainsi permis d'observer la préoccupation et l'intérêt principal que porte l'enseignant à l'erreur orthographique des apprenants de 3AS.

Cependant, l'analyse des copies de productions écrites nous a fait remarquer que certaines erreurs orthographiques se répètent beaucoup plus que d'autres. Ces dernières sont des erreurs de base, et c'est ce qui nous a fait déduire qu'elles sont probablement dues à une mauvaise formation des élèves dès le début de leur scolarité, ce qui veut dire que leurs enseignants ne se

sont peut-être pas attardés sur leurs erreurs malgré le fait qu'elles soient fréquemment répétées, ou alors à une négligence de l'apprentissage de la part des parents des élèves.

Conclusion générale et perspectives :

Notre travail se compose de deux volets : le cadre théorique dans lequel nous avons d'abord défini les notions fondamentales de l'erreur. Nous avons ensuite traité les différentes façons du « Traitement de l'erreur ». Dans le cadre analytique nous avons analysé les réponses des questionnaires et des copies de productions écrites que nous avons distribué aux enseignants et aux élèves de 3AS.

L'objectif de notre recherche était de répondre à la question principale que nous nous sommes posés, à savoir pourquoi la pédagogie de l'erreur n'est pas souvent mise en pratique dans l'enseignement/ apprentissage par les enseignants de 3AS, essayer de découvrir pourquoi les élèves rencontrent-ils autant de difficultés dans l'orthographe de leurs productions écrites. Et comprendre également pourquoi l'enseignant ne perçoit pas l'erreur comme une opportunité d'apprendre.

Nos recherches dans la didactique et l'analyse des questionnaires, nous ont permis de répondre aux différents éléments de notre problématique.

Les résultats des questionnaires et des copies de productions écrites que nous avons distribués étaient particulièrement intéressants, car certaines des hypothèses que nous avons développées au début de notre travail se sont confirmés, d'autres non. Ce qui nous a alors fait découvrir certaines choses que nous ignorions.

L'enquête menée auprès des enseignants nous a montré qu'il y a une attention plus ou moins relative au processus d'enseignement/ apprentissage, en ce qui concerne le traitement de la notion de l'erreur.

Cependant, après traitement et analyse des questionnaires et des copies de productions écrites, nous avons constaté que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sont pas conformes.

Les enseignants que nous avons questionnés nous apprennent à travers leurs réponses que les élèves commettent autant d'erreurs à cause de leur manque d'attention, qui les empêchent de se concentrer et ainsi de ne pas faire attention à leurs erreurs. Les enseignants nous apprennent également que cela est aussi dû à leur manque de motivation, les élèves ne font pas d'efforts car ils n'ont pas envie d'apprendre.

Nous avons également compris que la majorité des enseignants ne considèrent pas l'erreur comme un acte négatif, et ils exploitent bel et bien l'erreur et ils incitent aussi les élèves à s'auto-corriger.

L'analyse du questionnaire nous a ainsi permis de réaliser l'intérêt que porte les enseignants à l'erreur orthographique des élèves de 3AS.

Par ailleurs, l'analyse des copies de productions écrites nous a fait remarquer que certaines erreurs orthographiques sont plus redondantes que d'autres. Alors que ce sont des erreurs de base, chose qui a attiré notre attention et ne nous a pas empêcher de penser que ces dernières sont probablement dues au fait que les élèves ont été mal formés dès le début de leur scolarité, chose que nous avons relié au fait que leurs enseignants ne se sont peut-être pas attardés sur leurs erreurs malgré le fait qu'elles soient fréquemment répétées, ou alors à une négligence de l'apprentissage de la part des parents des élèves.

Cela nous permet donc de dire que l'analyse des copies de productions écrites nous a permis de confirmer notre deuxième hypothèse qui est « L'élève aurait mal compris un certain point où il aurait des lacunes ».

Néanmoins, nous déduisons que les réponses des enseignants et celles des élèves de 3AS ne sont pas compatibles, car elles ne nous renvoient pas au même point.

Toutefois, nous avons pensé qu'il serait judicieux de réfléchir à quelques suggestions qui pourraient aider les enseignants à éviter à leurs apprenants la répétition des erreurs orthographiques :

1- Multiplier les séances de production écrites :

La production est l'activité qui permet d'identifier le plus les erreurs que commettent les élèves. Elle requiert un long écrit de l'élève, ce qui veut dire un large choix de mots. L'élève pendant sa rédaction devra alors se remémorer diverses règles d'orthographe, ce qui lui permet donc de pratiquer et mettre à l'épreuve ses compétences ainsi que ses connaissances en matière « d'orthographe ».

2- Multiplier les séances de lecture :

La lecture comprend le visuel, et ce dernier est très bon facteur de mémorisation. L'élève pendant sa séance de lecture est confronté à regarder chaque mot écrit, il est amené à se concentrer à la lecture de chaque terme, chose qui l'aidera à mieux assimiler et donc mémoriser plus facilement.

3- Multiplier les séances d'exercices d'orthographe :

Ces derniers sont le moyen pour l'élève de tester ses compétences orthographiques, car en effet après une séance de correction, l'élève se rend compte des erreurs qu'il aura commises et assistera donc à l'explication et à la correction de l'enseignant. Il pourra également demander à son enseignant de lui réexpliquer si jamais il ne comprend pas un certain point.

4- Les séances de dictée :

La dictée est une excellente activité pour faire pratiquer l'orthographe. Elle pousse l'élève à réfléchir vite aux règles de l'orthographe préalablement acquises.

5- La combinaison des lettres :

L'enseignant peut faire un petit jeu pour voir ce que les apprenants connaissent déjà de l'orthographe en français. Une bonne façon de tester le niveau de l'élève tout en l'amusant. L'enseignant devra prononcer chaque son en français, un à la fois. Les apprenants écrivent toutes les combinaisons de lettres qui peuvent faire ce son. L'enseignant doit remarquer les sons et les groupes de lettres qui causent le plus de problèmes. Il peut aussi faire le contraire : Ecrire des combinaisons de lettres sur le tableau et demander aux apprenants comment les prononcer. Exemples : eau, au, th, oi, in, on, ph, eu, an, en, em, ...

6- Se servir du dictionnaire :

En cas de doute sur l'orthographe d'un mot, il serait utile d'instaurer aux élèves le réflexe de consulter le dictionnaire, prendre le temps d'analyser chaque lettre qui le compose en se focalisant sur la partie qui les fait douter afin d'assimiler l'orthographe précise. L'utilisation du dictionnaire doit être fréquente pour devenir d'abord une habitude, puis un réflexe et ainsi l'élève mémorisera l'orthographe des mots dont il doute plus facilement. L'élève doit alors garder un dictionnaire à portée de main (ou de clavier), afin de pouvoir à tout instant, vérifier l'écriture correcte du mot. C'est bien connu, la répétition est un facteur clé de la mémorisation sur le long terme.

7- Corriger des erreurs :

L'enseignant devra prendre un court texte en français, changer l'orthographe de dix mots. Donner la copie modifiée aux apprenants. Ils doivent trouver les erreurs et les corriger. Les apprenants peuvent aussi aller voir des commentaires sous une vidéo en français sur YouTube et repérer quelques erreurs d'orthographe.

8- Utiliser le correcteur d'orthographe :

Enfin, il ne faudrait pas hésiter à recourir au très classique correcteur d'orthographe (que l'on trouve dans les logiciels de traitement de texte et qui peuvent également être intégrés à des messageries de courriels).

9- Les homophones :

La connaissance des homonymes pourrait aider les apprenants à bien identifier les regroupements de lettres qui font les mêmes sons. L'enseignant doit fournir aux apprenants une liste d'homonymes, leurs demander de créer une phrase avec plusieurs homophones pour bien voir s'ils distinguent les différents mots (et pour voir s'ils les prononcent de la même façon quand ils lisent leur phrase).

Par exemple : **Sans/ sang**, il ne **sent** rien et il **s'en** va au ciel avec **cent** anges.

Donc l'objectif de ces différentes démarches est de conduire l'élève à s'améliorer en écrit, rédiger des productions écrites correctes et répondre aux questions de compréhension écrites correctement et avec le moins d'erreurs orthographiques possibles.

Références bibliographiques :

Adila, Mebeida. 2016/ 2017. L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4ème année moyenne en zone rurale cas d'étude : CEM20 Aout 1955. Bouguirat Mostaganem : Université Abdelhamid Ibn Badis, Didactique du plurilinguisme et politique éducatives, 2016/ 2017.

Aliouat, Fatima Zohra. 2011. L'enseignement/ apprentissage de FLE à l'école Al-Nadha d'Abu Dhabi. s.l. : Université Paris sorbonne Abu Dhabi. UFR de langue française , 2011.

Astolfi, Jean-Pierre. 2020. *L'erreur un outil pour enseigner.* 2020.

Boulahfir, Djebaili Imene et Nesrine. 2020/ 2021 . Les difficultés de la compréhension de l'écrit cas des élèves de 2AM. Alger : Université d'Alger 2, didactique des langues, Encadré par DR CHIKH, 2020/ 2021 .

Chikh, DR. 2015/2016. Enseignement du FLE en Algérie : L'écrit au cycle primaire . Alger : Université Abou El Kacem Saadallah Alger 2, Didactique, 2015/2016.

Hakima, Maouch Ghania et Sari. 2016/ 2017. Analyse des erreurs en production écrite au secondaire cas du lycée KrimBekacem de Souk El Tennine. Béjaia : Université Abderahmane Mira, Sciences du langage, 2016/ 2017.

Léa, Baumard. 2015. Quelle place l'erreur a-t-elle dans les apprentissages ? s.l. : Parcours : Métiers de l'enseignement et de la formation, 2015.

Radia, Abdellah Samir Babaci. 2017. Les erreurs des élèves de leurs difficultés dans l'emploi des temps verbaux (imparfait/ passé simple) dans la rédaction d'un texte narratif en FLE. Tizzi Ouezou : Université Mouloud Mammeri, Master en didactique des langues étrangères, 2017.

[En ligne] [Citation :] http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/les_208_20erreurs_20astolfi.pdf.

[En ligne] [Citation :] https://www.liberation.fr/culture/2017/02/14/echoue-encore-echoue-mieux-comment-beckett-inspire-les-sportifs-et-businessmen_1548442/.

[En ligne] [Citation :] <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>.

[En ligne] [Citation :] <https://revistas.um.es/analesff/article/view/analesff.26.1.352441>.

[En ligne] [Citation :] <https://pourcocreer.com/unite-4-osser-se-tromper/>.

[En ligne] [Citation :] <https://journals.openedition.org/apliut/105>.

[En ligne] [Citation :] <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2012-1-page-71.htm>.

[En ligne] [Citation :] <https://www.bienenseigner.com/pourquoi-la-pedagogie-de-lerreur-est-une-source-dapprentissage/>.

[En ligne] [Citation :] [file:///C:/Users/AL-ATHIR/Downloads/24846-66521-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/AL-ATHIR/Downloads/24846-66521-1-PB%20(1).pdf).

[En ligne] [Citation :] https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/glardon_faire_ecole_classe.pdf.

[En ligne] <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/grille-erreurs-nina-catach.pdf>.

[En ligne] <http://parler-francais.eklablog.com/erreur-faute-a5553353>.

[En ligne] <http://mecaserreur.blogspot.com/2006/11/les-causes-de-lerreur.html>.

[En ligne] <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lerreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html>.

[En ligne]

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/06/29062018Article636658542933698078.aspx>.

[En ligne] DEVAL Karine, L'Erreur : un obstacle à analyser, Dossier professionnel : concours de recrutement des professeurs des écoles, session 2000..

[En ligne] https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234.

[En ligne] FIARD Jacques, AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle, L'Erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire, Paris, L'Harmattan, 2006..

[En ligne] GIORDAN André, FAVRE Daniel, TARPINIAN Armen, « L'erreur en pédagogie », École changer de cap, décembre 2013..

[En ligne] https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2013_num_54_1_1989.

[En ligne] <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=976&action=pdf>.

[En ligne] <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-erreur-pour-apprendre/>.

[En ligne] https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/lle/fra1/modul_1/section_2.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements : | 2 |
| Dédicace..... | 3 |
| Acronymes : | 4 |
| Liste des figures : | 5 |
| Sommaire : | 8 |
| Introduction générale..... | 1 |
| Introduction : | 2 |
| Chapitre 1 : | 6 |
| Chapitre 1 : Comprendre la notion de l'erreur : | 7 |
| 1- Qu'est-ce que l'erreur ? | 7 |
| 2- Définition de la faute :..... | 7 |
| 3- La distinction entre "erreur" et "faute" : | 8 |
| 4- Apprentissage : | 8 |
| 5- Définition de la production écrite : | 8 |
| 6- La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage : | 9 |
| 7- La place de l'erreur dans l'apprentissage : | 9 |
| 8- Considérer l'erreur comme une opportunité d'apprentissage : | 9 |
| 9- L'erreur développe la créativité de l'élève : | 10 |
| 10- Conclusion : | 11 |
| Chapitre 2 : | 12 |
| Chapitre 1 : Comment traiter l'erreur : | 13 |
| 1- Adopter une attitude positive : | 13 |
| 2- Comprendre l'erreur : | 13 |
| 3- Le traitement de l'erreur : | 14 |
| 3-1 La reprise pertinente et la correction peu efficace | 14 |
| 4- Les sources de l'erreur : | 15 |
| 1- Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes de travail : | 15 |
| 2- Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes : | 16 |
| 3- Erreurs relevant des conceptions alternatives des élèves : | 16 |
| 4- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées : | 17 |
| 5- Erreurs portant sur les démarches adoptées : | 17 |
| 6- Erreurs due à une surcharge cognitive (ou effectives) au cours de l'activité : | 17 |
| 7- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline (transfert non acquis) : | 18 |
| 8- Erreurs causées par la difficulté propre du contenu : | 18 |
| 5- L'erreur, un facteur d'évolution dans l'apprentissage du FLE : | 18 |

| | |
|---|-----------|
| 6- Typologie de l'erreur : | 19 |
| 6-1- Les erreurs de performance : | 19 |
| 6-2- Les erreurs de compétence : | 19 |
| 7- Comment enseigner avec l'erreur ? | 20 |
| 7-1- Dé dramatisation de l'erreur : | 20 |
| 7-2- Accorder de l'importance à l'estime et la confiance en soi : | 21 |
| 7-3- Apprendre de ses erreurs : | 21 |
| 8- Conclusion : | 21 |
| Chapitre 3 : | 22 |
| Chapitre 3 : Analyse et interprétation des données : | 23 |
| 3-1- Présentation du corpus : | 23 |
| 1- Introduction : | 23 |
| 2- Objectifs : | 24 |
| 3- Présentation du lieu : | 24 |
| 4- Présentation du corpus : | 24 |
| 5- Le terrain : | 24 |
| 3-2- Analyse des données du corpus : | 24 |
| 1- Descriptif du questionnaire destiné aux enseignants : | 24 |
| 2- Descriptif des copies : | 61 |
| 3- Inventaire des copies : | 61 |
| 4- Commentaire : | 71 |
| 5- Conclusion : | 72 |
| Conclusion générale et perspectives : | 74 |
| 1- Multiplier les séances de production écrites : | 75 |
| 2- Multiplier les séances de lecture : | 75 |
| 3- Multiplier les séances d'exercices d'orthographe : | 75 |
| 4- Les séances de dictée : | 75 |
| 5- La combinaison des lettres : | 75 |
| 6- Se servir du dictionnaire : | 76 |
| 7- Corriger des erreurs : | 76 |
| 8- Utiliser le correcteur d'orthographe : | 76 |
| 9- Les homophones : | 76 |
| Références bibliographiques : | 77 |
| Table des matières | 79 |
| Annexes : | i |

- 1- Questionnaire à l'intention des enseignants de la langue française de 3^{ème} année secondaire : i
- 2- Les copies de productions écrites : xi

Annexes :

- 1- Questionnaire à l'intention des enseignants de la langue française de 3^{ème} année secondaire :

Fiche signalétique :

1) *Le sexe :*

| Homme | Femme |
|-------|-------|
| | |

2) *L'Age :*

| De 20 à 30 ans | De 31 à 40 ans | Plus de 40 ans |
|----------------|----------------|----------------|
| | | |

3) *L'ancienneté professionnelle :*

| Moins de 5 ans | De 5 à 10 ans | De 10 à 15 ans | Plus de 15 ans | Pas de réponse |
|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| | | | | |

4) *Cursus scolaire :*

| Licence classique | Licence LMD | Magistère | Master | Doctorat | Autre | Pas de réponse |
|-------------------|-------------|-----------|--------|----------|-------|----------------|
| | | | | | | |

5) *Statut professionnel :*

| Stagiaire | Titulaire | Vacataire | Autre | Pas de réponse |
|-----------|-----------|-----------|-------|----------------|
| | | | | |

6) *Formation :*

| Questions | Stage | Séminaire | Réunion pédagogique | Autre | Pas de réponse |
|--------------------------------------|-------|-----------|---------------------|-------|----------------|
| Quelles formations avez-vous suivi ? | | | | | |

7)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Avez-vous suivi des stages à l'étranger ? | | | |

Si oui :

| Où ? | Quand ? |
|------|---------|
| | |

Si non, pourquoi ?

.....
.....

8) *Vous êtes enseignant(e) de français parce que :*

| <i>Vous aimez enseigner</i> | <i>C'est un choix personnel</i> | <i>Autre</i> | <i>Pas de réponse</i> |
|-----------------------------|---------------------------------|--------------|-----------------------|
| | | | |

9) *Le niveau des apprenants est :*

| <i>Bon</i> | <i>Moyen</i> | <i>Faible</i> | <i>Pas de réponse</i> |
|------------|--------------|---------------|-----------------------|
| | | | |

1)

| <i>Enoncé</i> | <i>Oui</i> | <i>Non</i> | <i>Pas de réponse</i> |
|---|------------|------------|-----------------------|
| Avez-vous une certaine représentation de l'erreur ? | | | |

Si oui, laquelle ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

2)

| <i>Enoncé</i> | <i>Oui</i> | <i>Non</i> | <i>Pas de réponse</i> |
|---|------------|------------|-----------------------|
| Réagissez-vous à l'erreur de vos élèves ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

3)

| <i>Enoncé</i> | <i>Oui</i> | <i>Non</i> | <i>Pas de réponse</i> |
|--|------------|------------|-----------------------|
| Est-ce-que vous arrivez à gérer l'erreur de vos élèves ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

4)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Réagissez-vous face à l'erreur répétitive ? | | | |

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

Comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

5)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Est-ce-que vous arrivez à gérer l'erreur répétitive ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

6)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| L'erreur a-t-elle une signification précise pour vous ? | | | |

Si oui, laquelle ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

7)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Selon vous, l'erreur devrait-elle être punie ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

8)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Selon vous, l'erreur devrait-elle être rectifiée ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

9)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Considérez-vous l'erreur comme un acte négatif ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

10)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Considérez-vous l'erreur comme un acte positif ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

11)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Voyez-vous l'erreur comme un obstacle à la progression de l'apprentissage ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

12)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Voyez-vous l'erreur comme une opportunité d'apprendre ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

13)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Corrigez-vous l'erreur de votre élève ? | | | |

Si oui, comment ?

.....

Si non, pourquoi ?

.....

14)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Incitez-vous votre élève à l'auto-correction ? | | | |

Si oui, comment ?

.....

Si non, pourquoi ?

.....

15)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Quand vous repérez l'erreur, faites-vous en sorte de l'amener à prendre conscience de cette dernière ? | | | |

Si oui, expliquez comment ?

.....

Si non, pourquoi ?

.....

16)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Selon vous, faut-il encourager l'élève à ne pas avoir peur de faire des erreurs ? | | | |

Si oui, expliquez comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

17)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Croyez-vous que l'enseignant doit proposer à son élève un moyen de comprendre son erreur pour qu'il puisse y remédier tout seul ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

18)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Percevez-vous l'erreur de votre élève comme un élément perturbateur ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

19)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Avez-vous déjà remarqué si votre élève progresse après la correction de son ou ses erreurs ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

20)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|---|-----|-----|----------------|
| Considérez-vous l'erreur comme une étape dans l'apprentissage ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

21)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Peut-on suggérer des solutions à des erreurs répétitives ? | | | |

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

22)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Utilisez-vous l'erreur pour progresser ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....

Si non, pourquoi ?

.....
.....

23)

| Enoncé | Oui | Non | Pas de réponse |
|--|-----|-----|----------------|
| Est-il nécessaire de corriger toutes les erreurs pour pouvoir progresser ? | | | |

Si oui, comment ?

.....
.....
Si non, pourquoi ?
.....
.....

24)

| Enoncé | Mettant une mauvaise note | Mettant une remarque dans le carnet de correspondance | Donnant une convocation aux parents | Vous excluez l'élève du cours | Autres | Pas de réponse |
|----------------------------------|---------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------|--------|----------------|
| Vous sanctionnez vos élèves en : | | | | | | |

Justifiez votre réponse :

.....
.....

1) Considérez-vous l'erreur comme synonyme d'échec irrémédiable ? Expliquez.

.....
.....

2) L'erreur devrait-elle sévèrement sanctionnée ? Qu'en pensez-vous ?

.....
.....

3) L'erreur peut développer la créativité de l'élève ? Qu'en pensez-vous ?

.....
.....

4) Considérez-vous l'erreur comme une faute ? Expliquez.

.....
.....

5) Sanctionnez-vous vos élèves pour une erreur ? Expliquez comment.

.....
.....

6) Utilisez-vous la méthode de la compréhension de l'erreur avant de corriger ? Expliquez comment.

.....
.....

7) L'erreur ne peut-elle pas être bénéfique ? Justifiez votre réponse.

.....
.....

8) Quels sont les facteurs qui causent des erreurs ?

.....
.....
9) Quelle méthode utilisez-vous pour corriger l'erreur ?
.....
.....

- Merci pour le temps consacré à répondre à notre questionnaire

2- Les copies de productions écrites :

Consigne : Peut-on dire que la pratique d'un sport est nécessaire à l'épanouissement de la personne et bénéfique pour sa santé.

Donnez votre avis en rédigeant un texte argumentatif ne dépassant pas les 15 lignes.