

CENTRE UNIVERSITAIRE DE SOUK-AHRAS  
INSTITUT DES LETTRES ET DES LANGUES

المركز الجامعي سوق أهراس  
معهد الآداب و اللغات

Ecole Doctorale de Français

مدرسة الدكتوراه في الفرنسية

Pôle Régional / Est

القطب الجهوي /

Antenne de Souk-Ahras

سوق أهراس



## MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister

Représentations de l'erreur et conceptions de son rôle dans le développement des productions écrites d'élèves des classes de terminale

Filière : Français

Option : Didactique

Par : Mouassa Abdelhak

Sous la direction du :

Pr. DAKHIA Abdelouahab

Membres du jury :

Président : Pr. AOUADI Saddek Université Badji Mokhtar – Annaba

Rapporteur : Pr. DAKHIA Abdelouahab Université Mohamed Khider – Biskra

Examineur : Pr. Manaa Gaouaou Université El-Hadj Lakhdar - Batna

## **Remerciements**

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de recherche le professeur DAKHIA, pour sa disponibilité et surtout pour la rigueur intellectuelle et la générosité avec laquelle il a partagé tous ses savoirs et sa modestie.

Je remercie également les professeurs AOUADI et GUAOUOU qui m'honorent de leur présence en tant que président et examinateur respectivement.

Un grand merci aussi à tous nos enseignants de la post-graduation à Souk-Ahras sans lesquels ce travail n'aurait pas vu le jour.

Un remerciement particulier à tous mes élèves du lycée Boumahra Ahmed et à mes collègues enseignants qui ont accepté de contribuer à ce travail.

Je remercie, enfin, tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin.

## Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Ma mère Khédidja et mon père Tayeb (dit Amor ben El-Hocine) qui m'ont tout donné pour que je devienne ce que je suis.

Mon épouse et mes deux enfants : Mouaad et Chouaïb.

Mes frères et soeurs, leurs épouses et époux, leurs enfants.

Mes oncles et tantes, leurs enfants.

Mes amis : Sami, Samir, Mohamed-Khémissi, Ali Bouzi, Hacène, Mebarek, Zouheir, Ammar.

Mes amis et camarades de la promotion de l'EDAF à Souk-Ahras.

## Résumé

Pour apprendre une langue étrangère (LE) l'erreur est incontournable, c'est un passage forcé à partir duquel on accède au savoir. C'est pourquoi, nous devons reconsidérer l'erreur et d'en faire notre pierre angulaire dans l'édifice de l'enseignement/apprentissage en général et l'apprentissage du FLE en particulier.

Nous essayons dans ce travail de mettre en lumière l'impact des représentations de l'erreur en production écrite chez les enseignants du FLE et chez les élèves au cycle secondaire.

Ce travail de recherche est réparti en deux parties ; l'une théorique pour définir certains concepts qui concernent l'objet de recherche à savoir : l'erreur, sa typologie et son statut. La deuxième partie, est consacrée à l'analyse des données collectées par les techniques mises en place: 1-la technique du questionnaire auto-administré destiné aux enseignants et aux élèves de classes de terminale ; 2- l'analyse des annotations des enseignants apportées sur les copies des élèves dans le but de vérifier l'hypothèse de recherche émise au départ.

Cette analyse (une analyse quantitative et qualitative des données) nous a amené à confirmer que les représentations de l'erreur ont un impact négatif dans l'enseignement/apprentissage du FLE et constituent une entrave et un obstacle au développement des productions écrites des élèves de terminale.

**Mots clés :** didactique de l'erreur, représentations, statuts de l'erreur, typologies, productions écrites, annotations.

## المخلص

لتعلم لغة أجنبية فان الخطأ لا مفر منه، بل هو ممر قسري، حيث نستطيع من خلاله الحصول على العلم. و عليه يجب إعادة الاعتبار إلى الخطأ و جعله حجر الزاوية في صرح التعليم و التعلم بصفة عامة و تعلم الفرنسية لغة أجنبية بصفة خاصة. نحاول من خلال عملنا هذا أن نلقي الضوء على تأثير تصورات الخطأ في التعبير الكتابي بالنسبة إلى أساتذة الفرنسية لغة أجنبية وتلاميذ الطور الثانوي.

ينقسم هذا البحث إلى جزأين؛ الجزء الأول نظري من أجل التعرف بالمفاهيم التي تخص موضوع بحثنا للعلم الخطأ، أنماطه و تطور مفهومه. ي التطبيقي، فقد خصصناه إلى تحليل المعطيات التي تحصلنا عليها من خلال تقنية الاستفسار المغلق الذي أسند إلى أساتذة الطور الثانوي وكذا تلاميذ الأقسام النهائية لغرض التحقق من الفرضية المطروحة في أول البحث.

من خلال هذا التحليل العددي و الكمي في آن واحد، توصلنا إلى إثبات و تأكيد بأن التصورات السلبية للخطأ لها تأثير سلبي على التعليم و التعلم للفرنسية لغة أجنبية و تعتبر انسدادا و حاجزا يمنع و يعيق تطور التعبير الكتابي لدى تلاميذ الأقسام النهائية للطور الثانوي.

ية : تصورات الخطأ، أنماطه، بير أو الإنجاز الكتابي،

## **Abstract**

To learn a foreign language (LE) the error is unavoidable, it is a forced passage from which you access to knowledge. Therefore, we must reconsider the error and make our cornerstone in the edifice of the teaching / learning in general and learning FFL in particular.

In this work we try to highlight the impact of representations of the error in written production in FLE teachers and pupils to secondary schools.

This research is divided into two parts, one to define theoretical concepts concerning the subject of research namely: the error, its type and status. The second part is devoted to analysis of data collected by the technique of self-administered questionnaire for teachers and students of classes end in order to verify the research hypothesis originally issued.

This analysis (a quantitative and qualitative data) led us to confirm that representations of the error have a negative impact in the teaching / learning and FFL are an impediment and an obstacle to the development of written work of students terminal.

Keywords: learning from error, representations, statuses of the error types, written work, annotations.

## Table des matières

<b>Introduction générale:</b> .....	<b>08</b>
-------------------------------------	-----------

### **Première partie : Cadre théorique**

#### **Chapitre 1. L'erreur, son évolution et sa typologie**

1. L'historique.....	12
2. Distinguer l'erreur et la faute.....	13
2.1. Erreur.....	14
2.2. Faute.....	14
3. Typologie de l'erreur.....	15
3.1. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangères.....	15
3.1.1. Erreurs de contenu .....	15
3.1.2. Erreurs de forme .....	16
3.2. Types de corrections envisagées en classe du FLE.....	19
3.2.1. La correction directe.....	20
3.2.2. La correction stratégique .....	21
3.3. Quelles erreurs corriger?.....	22
3.4. Comment corriger les erreurs?.....	23
3.5. Pour qui corriger?.....	25
3.6. Pourquoi corriger?.....	25

#### **Chapitre 2. Représentations de l'erreur**

1. Représentations de l'erreur .....	28
1.1. Les causes de l'erreur.....	28
1.1.1 Erreurs relevant de la compréhension des consignes.....	28
1.1.2. Les problèmes liés au transfert.....	28
1.1.3. Complexité interne du contenu.....	29
1.1.4. Décodage de la coutume didactique.....	30
1.1.5. Etat de surcharge cognitive au cours d'un apprentissage.....	31
1.1.6. Opérations intellectuelles disponibles.....	32
1.1.7. Ecart par rapport aux démarches attendues.....	33
1.1.8. Représentations alternatives.....	33
1.2. Une pièce clé de l'apprentissage.....	34

#### **Chapitre 3. La prise en compte des représentations des élèves**

Qu'est-ce qu'une représentation?.....	40
1. Prendre en compte les représentations des élèves.....	43

1.1. On n'apprend pas à partir de rien.....	44
1.2. Pour oser, il est nécessaire de penser que l'on sait .....	44
2. L'erreur est révélatrice des besoins.....	45
3. Des dispositifs pédagogiques qui facilitent la prise en compte des représentation...45	
4. Des séquences qui visent des apprentissages complexes.....	46
5. Quelle démarche pour mettre l'élève au centre de la construction de son savoir?...47	
6. L'importance des représentations.....	50
7. Les représentations des enseignants et leurs effets.....	50

## **Deuxième partie : Cadre pratique**

### **L'enquête**

1. La méthodologie de l'enquête.....	54
2. L'analyse des annotations.....	54
3. L'enquête par questionnaire.....	55
4. L'échantillon (la population à interroger) .....	55
5. Collecte et analyse des annotations.....	57
5.1. Caractéristiques d'une annotation de copie utile à l'apprentissage.....	58
5.2. Annotation des travaux ou des copies d'élèves à éviter.....	58
5.3. Le déroulement de la recherche.....	61
5.4. Description et analyse des données.....	61
5.4.1. Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants.....	62
5.5. Conclusion de 1 <sup>ère</sup> étape de recherche.....	66
6. Résultats et analyse des données des questionnaires.....	69
6.1. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants.....	69
6.2. Résultats du questionnaire destiné aux élèves.....	70
7. Analyse des données des deux questionnaires.....	71
7.1. L'analyse des données du tableau 1.....	71
7.2. L'analyse des données du tableau 2.....	73
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>76</b>

<b>Bibliographie.....</b>	<b>80</b>
---------------------------	-----------

### **Annexes**

Annexe1.....	83
Annexe2 .....	84
Annexe3.....	85
Annexe4.....	89

# **Introduction générale**

Pour apprendre une langue étrangère (LE) l'erreur est incontournable, c'est un passage forcé à partir duquel on accède au savoir. C'est pourquoi, nous devons reconsidérer l'erreur et d'en faire notre pierre angulaire dans l'édifice de l'enseignement/apprentissage en général et l'apprentissage du FLE en particulier.

Une enquête<sup>1</sup> faite auprès des lycéens et des étudiants algériens (Tlemcen, février 1992) concernant les relations existant entre « erreur » et « émotion », a montré que le pourcentage de mots, qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action, reste faible et constant (10%). Par contre, le pourcentage d'association directe entre l'erreur et la culpabilité reste plus ou moins élevé. Ce qui met en lumière la représentation dramatique de l'erreur chez le public intellectuel algérien.

En plus de ce jugement qui dramatise l'erreur et inculpe celui qui la commet (l'apprenant); les représentations des enseignants peuvent être identifiées à travers les annotations (observations) apportées sur les copies des élèves telles que : « Y a trop de fautes d'orthographe! » ; « Revoir la grammaire ! » ; « Ni fond ni forme ! » ; « Hors sujet ! » ; « revoir la conjugaison ! », etc.

C'est à partir de ce constat négatif avancé par des enseignants du FLE, surtout les nouvelles recrues dans le domaine, que l'idée de faire ce travail nous est parvenue. En effet, c'est très facile de porter des jugements sur les autres (Dans ce cas, les élèves), mais, chercher le comment et le pourquoi est difficile. Ce constat nous pousse également à nous poser la question de recherche relative à ce sujet : Quel est le rôle des représentations de l'erreur que se font les enseignants et les élèves du cycle secondaire ?

---

<sup>1</sup>Voir annexe 3

Ce travail a pour objectif de vérifier notre hypothèse de recherche. En effet, nous estimons que les représentations que se font les enseignants et les enseignés de l'erreur ont un impact négatif sur le développement et l'amélioration des productions écrites des élèves de terminale. La première partie de notre mémoire est consacrée aux concepts théoriques relatifs au statut de l'erreur dans l'enseignement. Nous abordons notamment la question des représentations de l'erreur, que ce soit du côté de l'apprenant ou de l'enseignant.

La partie pratique de notre mémoire s'articule ensuite sur l'analyse des données recueillies des deux questionnaires afin d'identifier les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'erreur, car notre hypothèse est qu'il y a des représentations et des conceptions négatives sur le rôle joué par l'erreur dans l'enseignement/apprentissage. On a beau entendre au cours des conversations entre enseignants du FLE que : « les élèves sont très faibles ! » ; « Ils sont nuls ! » ; « aucune base ! » « C'est plein de fautes ! », etc.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons opté pour l'analyse d'un corpus composé d'un ensemble d'annotations sur les copies des élèves et pour le questionnaire, (donc, une recherche quantitative et qualitative) pour identifier et analyser les représentations du public visé, à savoir :

\* Les enseignants du secondaire (environ le tiers du personnel enseignant du cycle secondaire exerçant au secteur éducatif de Guelma), vu l'ampleur de ce pallier de transition du lycée vers l'université.

\* Les élèves de terminale du lycée Boumahra-Guelma faisant partie de trois filières différentes : Lettres et philosophie, Sciences expérimentales et Gestion et économie.

**Première partie**  
**Cadre théorique**

# Chapitre 1

## L'erreur, son évolution et sa typologie

## 1. Historique

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « *Manières de langage* » de Walter de Bibbeswort en 1296 (cité par Cuq et *al*, 2004 : p.86) sur la grammaire de la langue française.

Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (*Ibid.*, p.86) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. Ces deux derniers travaux ont tenté de comparer les microsystemes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (*Id.*, p.86), dans son ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes*, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (*Id.*, p.86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystemes grammaticaux et d'analogies.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans chacune de ces courants que nous venons de présenter précédemment et dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Claude Germain en 1993. En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « *trois repères fondamentaux* » (cité par Marquilló Larruy, 1993 : pp. 56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;

- De 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Nous ne voulions plus nous attarder sur les détails d'un tel rappel historique, car nous souhaitons entrer tout de suite dans le vif du sujet pour pouvoir montrer clairement la distinction entre l'erreur et la faute.

## **2. Distinguer l'erreur de la faute**

De nos jours, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y remédier. C'est parce qu'elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit.

Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte.

Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute. Nous essaierons de les définir en détail:

## 2.1. Erreur

Étymologiquement parlé, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (*Le petit Robert*, 1985 : p.684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : p.86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* »<sup>1</sup>. Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

## 2.2. Faute

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (*Le petit Robert*, 1985 :p.763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (*Id.*, p.684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : p.420). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* ». <sup>2</sup>Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.

---

<sup>1</sup>Martine MARQUILLO LARRUY. L'interprétation de l'erreur, Paris, clé internationale, 2003 : p.120

<sup>2</sup> Idem.

### 3. Typologie de l'erreur

#### 3.1 Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangères

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les élèves ne commettent pas les mêmes erreurs, vu leur niveau hétérogène.

Il existe deux types d'erreurs ; *les erreurs dites de contenu* et *les erreurs de langue*.

##### 3.1.1-Erreurs de contenu

Une mauvaise lecture du sujet peut entraîner une réponse mal cadrée : totalement ou partiellement hors sujet ou encore une réponse très lacunaire.

**-Le manque de plan est très fréquent** : une fois le sujet lu, on commence à écrire sans savoir où l'on va aboutir, d'où les dérives « *hors sujet* ».

C'est toujours ce manque d'organisation qui empêche une bonne articulation du texte : les idées se succèdent, juxtaposées sans mots de liaison appropriés, ce qui ôte de sa force au raisonnement et peut rendre l'expression confuse.

**- Le respect du plan n'est pas respecté** ; ainsi l'introduction se trouve plus longue que le développement, et la conclusion se contente de résumer sèchement et parfois avec les mêmes mots la réponse que l'on vient de développer à la question posée par le sujet.

**- Consignes non respectées** : les sujets insistent maintenant explicitement sur une longueur précise de la production écrite, notamment dans le deuxième et troisième palier de l'éducation nationale ; mais les copies sont souvent trop courtes par manque de temps, parfois d'ignorance, soit beaucoup plus longues, par erreurs incontrôlées et ce ne sont pas les mieux écrites.

- Autre consigne souvent négligée, le **type de texte**, une lettre par exemple peut prendre la forme d'un récit ordinaire, même pas adressé à un destinataire particulier ou aucun compte n'est tenu des relations entre les deux correspondants.

### 3.1.2. Erreurs de forme

Les erreurs linguistiques fréquemment rencontrées sont souvent liées au *parasitage de L2 par L1*, d'où l'emploi du concept de *l'emprunt* de la langue cible par la langue maternelle.

#### ■ L'emploi des temps des verbes

Des confusions ont été constatées ; *présent /passé composé, présent / futur simple*.

Mais le problème se pose aussi pour la concordance des temps.

Ce sont les méconnaissances ou les négligences qui entraînent les fautes de conjugaison, que ce soit dans les formes les plus courantes (*confusion entre parle /parles, l'oubli du « s » à la troisième personne du singulier*) ou dans certains cas *l'emploi de l'impératif à la place de l'indicatif*.

Les pronoms sont une autre source de difficulté : *le /les, je /tu, Possessif /démonstratif...*

Pour les adjectifs, une apparition récente est celle de la marque du pluriel : *la fille est jolient*.

Si ce sont là les erreurs de conjugaison les plus communes, nous semble-t-il, il existe d'autres erreurs de forme qui, elles aussi, entravent la transmission du sens et c'est sur quoi nous travaillons, car nous avons constaté en passant dans les classes algériennes que ces dernières sont les plus soulignées dans les productions écrites (l'orthographe).

## ■ L'orthographe

Vu le grand nombre d'erreurs d'orthographe effectué par les élèves, établir une typologie s'imposait.

Celles qui suivent s'inspirent des travaux de *Nina Catach* et de *Jean Pierre Jaffré*.

On distingue ainsi pour l'**orthographe lexicale** et **grammaticale** quatre erreurs types, renvoyant à quatre procédures de pensées différentes.

Pour ce qui est de l'*orthographe lexicale*, on peut tout d'abord distinguer les erreurs renvoyant à la **logographie**, autrement dit, l'écriture du mot, ou les erreurs **phonogrammiques** qui ont trait à la transcription des sons.

A ce premier type s'ajoutent certaines erreurs à dominante **logogrammique** (selon la terminologie de Nina Catach)<sup>3</sup>, qui concernent les *homophonies nominales* et renvoient à l'association de formes graphiques et de concepts.

Deux autres catégories relèvent de l'analyse de la langue, et de l'orthographe grammaticale, il s'agit des catégories de *covariation* (erreurs à dominante **morphogrammique**, selon Nina Catach) et des *homophonies verbales* (autres types d'erreurs à dominante **logogrammique**).

### a-Erreurs renvoyant à la logographie

Elles concernent l'orthographe lexicale et tiennent pour partie à la complexité de la langue française.

---

<sup>3</sup> CATACH Nina, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan Université, 1986.

La question de doublement de consonne (personification) constitue pour l'élève une difficulté majeure, il en va de sorte pour une erreur récurrente, touchant la terminaison des substantifs féminins en « té » (ambiguïté).

### **b- Erreurs sur les homophonies lexicales**

Elles se distinguent des erreurs sur les homophones grammaticaux dans la mesure où il ne s'agit pas de la même procédure de pensée.

Selon *Bentolila*, ces erreurs relèvent de « la connaissance du monde ». Elles se rencontrent surtout chez les jeunes enfants, ou plus tard, en cas de méconnaissance du lexique, ce qui est le cas, dans les classes de collège et notamment celles de première année moyenne.

On peut en donner des exemples, il va ainsi pour la confusion :

- *Mère / mer/ maire*
- *Foi / foie / fois*
- *Court / cours /cour*

### **c- Erreurs sur les homophonies verbales**

Dans cette catégorie, on peut affiner des erreurs dans la mesure où elles sont fréquentes dans les copies.

On peut noter les suivantes :

Confusion entre :

- *Ses / ces/ sait / c'est /s'est*
- *Ce / se / ceux*
- *A / à, ex : il pense a moi.*
- *Est /ait /et : elle et courageuse est jolie.*
- *On / ont, ex : ont peut faire mieux*
- *Son /sont, ex : ils son arrivé*
- *Ou /où, ex : ou est-il ?*
- *Peu/ peut, ex : peut de gens me connaissent*
- *Ça / sa, ex : sa va*

- *Leur /leurs* : adjectif possessif et pronom.

**d- Erreurs de covariation** : Les confusions portent sur :

\* *la catégorie grammaticale des mots* ; le nom est confondu avec le verbe et vice-versa.

• *les erreurs d'accord (omission ou adjonction d'accord)* parmi lesquelles on peut distinguer deux catégories; il s'agit des accords étroits à l'intérieur d'un même syntagme ou en relation avec deux syntagmes proches: le GN et la chaîne déficiente (*Prédéterminant, déterminant, adjectif épithète, complément du nom*), l'accord S/ V.

• *Les formes verbales*, citées ci-dessus (il s'agit des erreurs de morphologie).

### **e- La ponctuation**

Elle est souvent malmenée, ou bien inexistante, soit inopportune, par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent.

Enfin le **manque de vocabulaire** qui constitue le frein nécessaire à l'expression.

L'élève qui ne possède pas un vocabulaire assez riche ne peut pas travailler correctement cette tâche même s'il a dans sa pensée des idées intéressantes, autrement dit, son message ne passera pas.

### **3.2. Types de corrections envisagées en classe du FLE**

Lors de débats réglés en classe, les élèves doivent expliciter les types d'erreurs, évoquer leurs stratégies....etc. puis essayer de comprendre que « la bonne réponse » n'est pas le fruit du hasard même si pour grande part des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur.

Ces automatismes doivent cependant être explicites, il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir ni de copier cent fois la correction d'un accord.

Il existe deux types de corrections ; la première est dite *directe* et la deuxième se veut *stratégique*.

### 3.2.1. La correction directe

Il s'agit simplement de faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe , la grammaire, la forme du texte.....faite par l'enseignant ou l'élève.

Plusieurs points de vue sont à signaler :

-Semke (1981), montre que la correction faite par l'enseignant marginalise les apprenants ; la quantité de fautes relevées donnait l'impression de ne jamais pouvoir résoudre les difficultés rencontrées en expression écrite.

- Robb et Coll. (1986) résumaient les variantes de correction directe comme suit :

\* *la correction complète*, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.

\* *la correction codée (coded correction)*, ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.

\* *la correction codée avec les couleurs*, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.

\* *l'énumération des erreurs*, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève ; qui doit se charger de la correction.

Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont sensées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit

lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas prises en considération.

Pour eux, les commentaires faits par les professeurs dans le cadre de la correction ont un rôle inactif, elles avaient peu d'effet parce que les élèves ne les comprenaient pas et ne savaient pas comment y donner suite.

D'autres chercheurs comme Zamel (1985) ont montré que les professeurs corrigent toujours les mêmes sortes d'erreurs de la même manière, tandis que d'autres (Krashen (1984), Fathman et Whalley (1990)) ont souligné l'utilité de pratique de cette activité qui peut aider l'apprenant à améliorer le contenu de son texte.

*Quelle est alors l'utilité de cette correction ?*

Leki (1991) a proposé une approche intitulée « **Portfolio** », selon laquelle il ne corrige qu'un aspect de production puis remet la copie à l'élève qui la corrige et la soumet de nouveau plusieurs fois de suite.

Les productions écrites constituent donc **un dossier** ou **un portfolio**, la tâche de l'enseignant est d'attribuer une note à la dernière expression écrite du dossier.

### **3.2.2. La correction stratégique**

Selon Bisailon (1991), il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe.

Pour cette raison, on a élaboré une technique de correction «*stratégique*» qui se déroule en deux façons ; aider d'abord l'élève à détecter ses erreurs ensuite on lui demande de les corriger.

Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée « *auto-questionnement* » qui s'applique à chaque mot du texte produit. Les résultats obtenus ont montré que, la stratégie de révision de texte par auto-questionnement (chaque élève posait trois questions : *Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?*)Pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs.

Toutes les recherches menées dans ce domaine, ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. Donc, il faut apprendre à en tolérer un certain nombre et ne plus marquer toute la copie avec le stylo rouge.

Faire aussi trop de commentaires que les élèves ne comprenaient pas n'est pas à recommander. Il faut toutefois que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe, grammaire des erreurs de contenu.

Le respect de la consigne (sujet demandé) reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant devrait d'abord insister sur l'importance du contenu tout en essayant de mettre en oeuvre les moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux affronter certains types d'erreurs.

### **3.3. Quelles erreurs corriger ?**

Les recherches en relation avec le traitement d'erreurs en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est pourquoi il est très difficile d'y répondre en une fois.

Quant à nous, en nous appuyant sur nos pratiques en tant qu'enseignant de FLE depuis une dizaine d'années au lycée de Boumahra, nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger. Signalons que plusieurs d'entre eux acceptent « *une classification générale des erreurs* » (*Ibid.*, p.78) à corriger :

- Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : il s'agit des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

- Les erreurs qui sont fréquentes : ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français tel qu'il utilise en langue arabe.

Il est clair que, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs devient très important. En prenant en considération les besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

### **3.4. Comment corriger les erreurs ?**

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des enseignants, qu'ils commettent normalement des erreurs à l'écrit, et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais, ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire. Donc, comment peut-on/faut-il la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ? Pour ce faire :

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de la prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.
- Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs.
- Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

### 3.5. Pour qui corriger ?

Il est possible de dire que la position de l'enseignant face aux erreurs commises par les apprenants ne doit pas être la même que celle du linguiste : le rôle du linguiste consiste à constater et à décrire l'erreur ; or l'enseignant de langue se doit d'intervenir, c'est-à-dire qu'il est obligé de rechercher les causes d'erreurs (faire un diagnostic) et de les attaquer afin d'y remédier. Mais, que peut-il faire de l'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant ? Les erreurs peuvent-elles être utiles dans l'apprentissage ? Pour qui : Pour l'enseignant ? Pour l'apprenant ? Selon nous, la correction d'erreurs a des effets positifs pour l'enseignant, l'apprenant et le processus d'apprentissage :

- Pour l'enseignant, l'analyse d'erreurs lui permet de vérifier les résultats attendus et l'acquisition des compétences, d'analyser les erreurs et d'y remédier, de réguler et d'adapter son programme d'enseignements.
- Pour l'apprenant, cette analyse constitue une grande motivation grâce à laquelle l'apprenant peut faire des progrès vers les compétences visées en réinvestissant ses propres connaissances.
- Pour l'enseignement, tout cela servira à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (ou à assurer la régulation du programme d'enseignements), à la mise en place d'un cours ou à l'élaboration d'un matériel, à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Donc, il est clair que l'erreur est un indice de la représentation de l'apprenant et du système de la langue cible. Elle est également comme un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé.

### 3.6. Pourquoi corriger?

Quand une situation devient difficile, quand elle se met à causer l'ennui, le découragement et les heurts, il n'y a que deux façons de l'affronter

: la subir ou réagir. En milieu scolaire, les chercheurs en didactique des langues étrangères affirment que l'erreur est généralement considérée comme la « *source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater, (...)* » (Astolfi, 1997 : p.118).

À ce propos, dans le *CECRL*, il est clairement souligné que « *les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.* » (Conseil de l'Europe, 2004 : p.118).

Étant donné que les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage, il convient de dire qu'elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une opportunité à la fois pour la régulation et l'amélioration de son programme d'enseignements à l'égard de ses apprenants.

C'est parce qu'il est admis que « *les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer (pour nous, c'est la communication en interaction écrite) malgré les risques.* » (*Ibid.*, p.118). Il est observable qu'en didactique des langues, l'erreur est perçue comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence langagière.

En bref, il faut donc corriger les erreurs en vue de développer la compétence scripturale et linguistique de l'apprenant grâce à la quelle il pourra développer la confiance en lui ainsi que la motivation.

# **CHAPITRE 2**

## **Représentations de l'erreur**

## **1. Représentations de l'erreur**

Jusqu'à présent, nous avons considéré l'erreur d'une façon globale et générique, il est temps de la situer dans toutes ses spécificités.

Dans son ouvrage, *L'erreur un outil pour enseigner*, Jean Pierre Astolfi nous présente les huit types d'erreurs les plus souvent commises par les élèves.

### **1.1. Les causes de l'erreur**

#### **1.1.1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes**

Une consigne mal formulée peut amener les élèves à commettre des erreurs. L'élève ne sait pas toujours ce qu'on attend de lui : doit-il fournir une réponse brève et concise ou plutôt une réponse développée et construite ? Combien de fois ne nous a-t-on pas dit : « Je ne te demandais pas tant ? » ou encore, « ce serait trop facile s'il s'agissait de recopier simplement la leçon ».

La non compréhension de la consigne peut également résulter d'un problème de vocabulaire. L'élève ne maîtrise pas toujours des termes aussi variés que « analyser », « expliquer », « indiquer »... L'enseignant doit donc proposer des activités, des exercices afin d'explicitier ce vocabulaire. Il faut qu'il travaille avec ses élèves sur la compréhension, la sélection et la formulation des consignes. L'enseignant doit garder à l'esprit qu'une consigne paraît toujours plus claire et logique à celui qui l'a formulée qu'à celui qui la lit.

#### **1.1.2. Les problèmes liés au transfert**

En psychologie des apprentissages, le transfert désigne le processus par lequel une réponse produite dans une situation est reproduite dans une autre. Cette démarche intellectuelle joue un rôle important dans la construction des

apprentissages et dans l'acquisition des connaissances, dans la mesure où elle permet d'étendre une compétence à des domaines différents. Piaget parle de « transversalité des apprentissages ».

Les erreurs produites par les élèves viennent du fait qu'ils ne réinvestissent pas leurs acquis d'une discipline à une autre. Beaucoup d'élèves par exemple, se trouvent sanctionnés parce qu'ils n'ont pas réinvesti en physique ce qu'ils avaient appris en mathématiques. Les problèmes de transfert peuvent également survenir à l'intérieur d'une même discipline. En français, mes élèves ont des difficultés à utiliser les notions de « narrateur », de « point de vue » ou de « registre » quand on parle d'une œuvre cinématographique.

L'effet inverse peut également se produire : les élèves peuvent transférer un savoir maladroitement. En effet, il leur arrive d'appliquer une solution connue à une situation nouvelle en raison des analogies semblant apparaître entre les deux situations.

Mais l'école ne peut pas renoncer au transfert puisqu'elle exige en effet qu'un apprentissage produise des effets au-delà du moment où il a été introduit. L'école doit organiser le transfert. Il s'agit par exemple de rechercher avec les élèves des éléments invariants, ou différentiels, entre deux situations.

### **1.1.3. Complexité interne du contenu**

L'origine des erreurs peut être rattachée à une complexité propre au contenu d'enseignement. L'analyse de ces types d'erreurs consiste souvent à remettre en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement, ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont associées.

Il s'agit alors pour l'enseignant d'analyser les difficultés internes à la notion afin de remédier à ce type d'erreurs. On ne peut demander à un élève de connaître des choses qui lui sont inconnues.

#### 1.1.4. Décodage de la coutume didactique

Cette notion est en lien direct avec l'idée de contrat didactique (pour mémoire :

Le contrat didactique peut être défini comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Le contrat est donc ce qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre<sup>1</sup>» selon Guy Brousseau). Yves Chevallard explique que « l'élève raisonne sous influence »<sup>2</sup>, c'est-à-dire par le jeu du contrat didactique. Il sait que le maître attend de lui telle ou telle attitude face à telle ou telle situation, et il agit en fonction de ces attentes. Ainsi quand il y a rupture du contrat cela crée parfois des situations qui font douter de la logique des élèves. L'exemple classique qui illustre ce point reste le problème sur l'âge du capitaine « Sur un bateau il y a 26 matelots et 15 moutons. Quel est l'âge du capitaine ? »<sup>3</sup>. Face à un tel problème, les élèves vont s'évertuer à trouver une réponse en combinant les nombres d'une façon ou d'une autre. Une erreur classique puisque l'élève pense que le maître attend une réponse

---

<sup>1</sup>CHARNAY Roland, « *De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes...* », Mante, IREM de Lyon. *Grand N*, 48, 1990-1991.

<sup>2</sup> CHEVALLARD Yves cité par ASTOLFI Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, 1997. Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 62.

<sup>3</sup> BARUK Stella. *L'Age du capitaine*. Paris, Points, 1992, p. 31.

résultant d'un calcul comme il a l'habitude de le faire pour résoudre les problèmes numériques.

Il s'agit alors d'effectuer un travail critique sur les attentes de l'enseignant avec les élèves.

### **1.1.5. Etat de surcharge cognitive au cours d'un apprentissage**

Ce type d'erreurs pose le problème des limites de la mémoire. Un élève ne peut pas mobiliser sur une même activité, donc au même moment, tous les savoirs requis pour accomplir la tâche demandée.

Les enseignants se plaignent que l'orthographe soit moins bonne en production d'écrit qu'à l'occasion des dictées. Cet état de fait peut aisément s'expliquer : pour faire une dictée la totalité de l'espace de traitement de la mémoire est employée à la recherche des bonnes formes orthographiques. Lors d'une production de texte, l'élève doit mobiliser en même temps plusieurs savoirs : il doit chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe, et en plus contrôler l'orthographe. Chaque centration de l'attention sur un aspect nuit aux autres. Il vaut mieux les inciter à des centrations successives sur des sous-tâches, plus facilement gérables par la mémoire.

Pendant longtemps la mémoire n'a été pensée que comme un moyen d'enregistrer et de répéter des informations. Elle a été dévalorisée au profit de fonctions cognitives plus nobles : réflexion, créativité, opérations intellectuelles. Aujourd'hui la mémoire n'est plus considérée comme un système passif mais elle est au coeur même des apprentissages. On distingue deux types de mémoire :

La mémoire de travail : elle se caractérise par une capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations.

La mémoire à long terme : elle est dotée d'une très grande capacité. Différentes conditions influent sur l'efficacité du rappel. Quand l'élève est face à une situation problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la centration se fait uniquement sur un des aspects, ce qui nuit aux autres (ce qui pose donc le problème de l'orthographe hors des situations de dictée, en effet, pourquoi se soucier de l'orthographe en mathématiques ?).

#### **1.1.6. Opérations intellectuelles disponibles**

D'autres erreurs sont liées à la diversité des opérations intellectuelles pour résoudre des problèmes en apparences proches. Il est toujours plus facile de résoudre un problème d'addition si celui-ci correspond à un gain plutôt qu'à une perte, parce que quand il y a perte dans un problème, les élèves pensent tout de suite à la soustraction.

*Ex : Pierre a 7 billes, et il en gagne 5. Combien en a-t-il au final ?*

*Et : Il reste 7 billes à Paul qui vient d'en perdre 5, combien en possédait-il au départ ?*

Ce genre de problèmes demande plus d'opérations intellectuelles à l'élève, et est souvent propice aux erreurs.

Il s'agit alors d'analyser le contenu et les obstacles posés par ces problèmes pour comprendre les erreurs commises, analyser les différences entre des exercices d'apparence proche mais qui mettent en jeu des compétences logicomathématiques différentes. Il faut donc, par exemple, adopter une meilleure hiérarchie des exercices et des activités.

### **1.1.7. Ecart par rapport aux démarches attendues**

Certaines productions d'élèves sont souvent considérées comme des erreurs alors qu'elles correspondent à la diversité des démarches utilisées et des procédures possibles pour répondre à une même question. Les élèves ont emprunté des cheminements divers certes logiques, mais auquel l'enseignant n'avait pas pensé. En mathématiques par exemple dans un problème qui demande une simple division, certains élèves vont adopter des procédures plus longues, plus compliquées – des procédures dites primitives – et vont ainsi multiplier les risques d'erreurs.

Il ne faut pas condamner ces méthodes, il faut au contraire en discuter avec la classe, comparer les différentes méthodes entre elles, et ne pas afficher une correction type. Les professeurs de mathématiques semblent avoir pris de l'avance dans ce domaine, ainsi que dans celui du traitement de l'erreur en général, ceux de français doivent non seulement s'intéresser aux recherches mathématiques (transférons les savoirs...) mais aussi ancrer leurs propres recherches dans cette direction.

### **1.1.8. Représentations alternatives**

Il s'agit des acquis, des connaissances que les élèves ont déjà sur un sujet, avant de l'aborder en classe. Il est important de comprendre la signification profonde de ces représentations pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs, de les comprendre en expliquant que les erreurs ne sont pas fortuites mais méritent d'être analysées.

Voyons maintenant ce qu'il en est dans la discipline qui nous intéresse plus particulièrement : le français.

## 1.2 Une pièce clé de l'apprentissage

Comment faire de l'erreur un outil permettant de construire son savoir ?

La réponse à cette question résulte de la représentation que l'on se fait de l'acte d'apprendre. La conception de l'apprentissage a évolué au cours du temps et a donc fait évoluer avec elle le statut de l'erreur :

« Pour comprendre et interpréter le monde qui nous entoure, chacun a besoin de s'en faire une théorie. De même l'élève pour s'approprier le réel se construit une représentation mentale ordonnée du monde qui l'entoure. Ainsi l'individu construit son savoir dans un processus de création-destruction d'hypothèses.»<sup>4</sup>

En effet, l'apprentissage passe obligatoirement par des moments de difficultés face auxquels les élèves doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles, correctes. Pour apprendre l'élève doit prendre conscience de ses erreurs, de son fonctionnement mental. Ainsi les erreurs servent d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu. Cette conception de l'apprentissage confère à l'erreur un statut beaucoup plus positif.

Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci hors du processus d'apprentissage. Depuis, on les considère comme une information dont il faut élucider les composants (origines) pour construire une connaissance correcte. Là est le rôle de l'enseignant : il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en oeuvre.

Philippe Meirieu s'est penché sur le statut de l'erreur. Selon lui, l'outil de travail à privilégier, est la métacognition. Métacognition signifie « réflexion sur la manière dont on travaille ». Il faut aider les élèves à réfléchir

---

<sup>4</sup> DESCARGUES Joëlle (PLP Math-science). L'erreur un outil pour apprendre. 2003, p. 35.

sur leur manière de travailler. Il explique que la métacognition a des effets à la fois sur l'enseignant et sur l'élève car l'enseignant fait lui-même des découvertes.

Cette stratégie de travail amène donc l'enseignant à différencier sa pédagogie. De son côté, l'élève découvre son propre fonctionnement, ce qui l'amène à plus d'autonomie.

A l'école, l'élève est en construction de savoirs, de personnalité, de socialisation. L'objectif, pour l'élève, est d'apprendre à se connaître lui-même, tant comme sujet apprenant dans ses différentes démarches de construction du sens, que comme sujet social dans ses rapports à soi et aux autres.

Il y a beaucoup d'erreurs qui ne sont ni conscientes, ni formalisées, ni traitées. Et pourtant, l'erreur est là où doit s'exercer la réflexion, la recherche, la formation et la mise en pratique.

Philippe Meirieu souligne cette idée en remarquant que « *la prise en compte de l'erreur est en réalité, en pédagogie, la meilleure manière de combattre l'échec. Car il n'est de pédagogie de la réussite que celles des erreurs rectifiées* »<sup>5</sup>. Faire des erreurs, ce n'est pas grave. Ce qui est grave, c'est de ne pas chercher à comprendre l'origine de ses erreurs.

Il ne faut donc pas négliger les représentations des élèves. Il faut permettre à l'enfant de découvrir ses erreurs et de les corriger tout seul. S'appuyer sur les obstacles qu'ils rencontrent, c'est les aider à s'approprier un réel savoir, construire sur des bases solides et que l'on peut réinvestir dans des situations nouvelles. Il faut donc que l'enseignant prenne l'erreur comme occasion d'évoluer, de se perfectionner, de progresser, autant pour lui que pour l'enfant.

Jean-Pierre Astolfi nous met sur la voix du travail à partir des représentations des élèves.

---

<sup>5</sup> MEIRIEU Philippe cité par ASTOLFI Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, 1997. Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 44.

Selon lui, il faut :

- Les entendre, grâce à une écoute positive de ce qu'exprime l'élève.
- Les comprendre et rechercher la signification de ce qui est exprimé.
- Les faire identifier, car la première caractéristique des représentations des élèves est leur fonctionnement inconscient. Une prise de conscience sera synonyme d'évolution.
- Les faire comparer ce qui favorise la décentration des points de vue. Les élèves étant souvent surpris par une diversité qu'ils n'imaginent pas pour expliquer un même phénomène.
- Les faire discuter, organiser des débats d'idées, mettre en place des conflits sociocognitifs (coopération et interrogation pour le résoudre en commun).
- Les suivre, pour surveiller leur évolution à court et moyen terme.<sup>6</sup>

Hélas, l'erreur n'a pas le statut d'information qui sert pour comprendre et avancer que dans l'évaluation formative, or l'école est fondée sur un système de contrôle continu. Dans les évaluations sommatives, l'erreur sert d'abord à faire échouer et à exclure. On invite les élèves à risquer de faire des erreurs en leur disant que ça va leur permettre de comprendre et de réussir, alors que toutes les erreurs qu'ils feront seront comptabilisées pour les faire échouer.

Pourtant :

« Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoirs, c'est aussi -et peut-être même d'abord- transformer ses façons de voir le monde. Nous savons bien, pour nous-même, que nos moments de découverte essentiels sont souvent ceux qui nous permettent de voir les choses autrement, sans nécessairement que nous en sachions plus<sup>7</sup> »

Je cite Philippe Meirieu qui dit qu' « *il est dans la nature même de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, le lieu de l'erreur bénéfique, le lieu où il*

---

<sup>6</sup> ASTOLFI Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, 1997. Pratiques et enjeux pédagogiques, p.74.

<sup>7</sup> Ibid., p. 89.

*faut se tromper beaucoup et comprendre ses erreurs pour ne plus se tromper quand on sort de l'école ».*<sup>8</sup>

Comment prendre en compte les erreurs des élèves dans leur apprentissage ? Il faut analyser la valeur des erreurs en essayant de déterminer leurs origines. Mais la prise en compte ne s'arrête pas là, il faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs.

Stella Baruk explique que « *lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience* »<sup>9</sup>. Pour faciliter cette prise de conscience, il faut que l'enseignant mette en place des situations créant des conflits sociocognitifs ou travaillant sur la métacognition.

Il y a obstacle car nous agissons et nous réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà, alors que l'apprentissage consiste à construire des moyens mieux adaptés à la situation. L'erreur retrouve ici son étymologie latine d' « errer ça et là ».

Cela évoque l'incertitude et l'ignorance. Mais comment ne pas errer quand on ne connaît pas le chemin ? Un chercheur en science par exemple ne sait pas à l'avance ce qu'il va trouver, même s'il fait des hypothèses sur les résultats possibles. Il accepte de faire des erreurs. Ces erreurs ne sont pas perçues comme étant des fautes, mais comme un moyen de mieux comprendre et d'arriver à construire une portion de théorie. Donc, pour que l'élève se construise ses connaissances qui sont nouvelles pour lui, l'enseignant doit lui laisser la possibilité de faire des erreurs pour qu'il progresse et acquiert des connaissances solides. L'erreur est donc indispensable à la période d'apprentissage, car en lui donnant un statut d'information, de résultat d'un processus cognitif, elle donne à l'élève des renseignements qui vont lui

---

<sup>8</sup> MEIRIEU Philippe cité par ASTOLFI Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur, 1997. Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 44.

<sup>9</sup> BARUK Stella. *L'Age du capitaine*. Paris, Points, 1992, p. 162.

permettre de franchir des difficultés et de progresser vers les compétences attendues.

## **Chapitre 3**

# **La prise en compte des représentations des élèves**

## Qu'est-ce qu'une représentation ?

Les représentations sont généralement considérées comme des systèmes de connaissances déjà présentes dans l'appareil cognitif du sujet, que celui-ci mobilise spontanément pour répondre à une question ou pour résoudre un problème, à l'intérieur ou en dehors de tout apprentissage. Elles renvoient donc à des façons particulières de raisonner qui se réfèrent à un modèle explicatif préexistant aux apprentissages formels.

Un élève de 1<sup>ère</sup> année secondaire, par exemple, énonce qu'un mot-clé est « le mot important » contenu dans la phrase. Si cette représentation, issue de sa propre perception du signifiant « clé » ou générée par le cours de français, se maintient dans le registre de validité de l'Information-documentation, elle va gêner l'apprentissage en empêchant l'élève de comprendre que le mot-clé est indissociable du concept d'indexation et en quoi il permet de comprendre le fonctionnement des moteurs et d'agir sur eux.

Organisé, structuré, ce modèle constitue le premier cadre de référence des élèves. Il évolue au gré des expériences du sujet, intégrant les informations qui le confortent, qu'elles soient d'ordre privé ou scolaire. L'intérêt est qu'elle lui fournit une grille de lecture et de prévision du monde, témoignant d'une activité de construction mentale du réel, et dont les moindres avantages sont la fonctionnalité et l'opérationnalité immédiates.

Elles permettent en outre de réaliser une économie cognitive non négligeable, préférant des solutions déjà rôdées à des remises en cause périlleuses et toujours coûteuses. La contrepartie est l'enfermement du sujet dans des structures rigides qui empêchent tout progrès cognitif. Les représentations offrent par conséquent une résistance efficace aux nouveaux apprentissages. Puisque l'élève ne peut saisir le monde qu'à travers elles,

André Giordan a raison de les considérer comme autant de « prisons intellectuelles »<sup>1</sup>.

Le système explicatif de la représentation interfère dans le processus d'apprentissage. Il est ainsi normal, au moment où s'élabore une nouvelle didactique, de s'intéresser de près à ces modèles de compréhension première et d'apprécier en quoi ils facilitent ou gênent les savoirs scolaires de l'Information-documentation. Il faut alors partir de l'idée qu'au-delà de la diversité des expressions des élèves se tient un nombre limité de représentations à l'œuvre. C'est bien cette exploration qui constitue la tâche première du didacticien.

Le postulat de départ est constructiviste : apprendre, c'est changer de représentation, soit par rupture avec la représentation antérieure, soit par évolution continue vers une nouvelle. Il convient alors de circonscrire les « déjà-là » cognitifs des élèves qui sont susceptibles de peser sur le processus de changement accompagnant la construction des connaissances. Ces « déjà-là » sont-ils de nature à accompagner le changement ou, au contraire, à le bloquer ?

Dès lors, comment pourrait-on penser sereinement des situations d'apprentissage sans disposer au préalable d'une cartographie des représentations élémentaires des élèves dont on a la charge de faire progresser ? Les didactiques des disciplines ont depuis longtemps intégré ce constat et entrepris ce travail d'inventaire. Elles ont commencé par faire la critique de la pédagogie traditionnelle pour laquelle l'élève est une « table rase ». Le cours magistral fait ainsi l'impasse sur la (re)connaissance du capital cognitif de l'élève, déversant de nouveaux savoirs sur des structures non disposées à les recevoir et non préparées à les agréger. Il en résulte que l'élève superpose une nouvelle couche de connaissances non stabilisées, non

---

1

suffisamment ancrées dans son système cognitif, qu'il n'utilisera pas dans le propos de s'orienter dans d'autres situations mais dans l'unique but de réussir une prochaine évaluation. Sitôt celle-ci passée, l'ancienne représentation, non pour autant déstabilisée, réapparaît, laissant l'enseignant s'étonner de la fragilité des savoirs qu'il pensait pourtant acquis. La prise en compte des représentations des élèves s'appuie sur ces remarques. Fondamentale, elle ouvre la voie à trois perspectives didactiques :

### **1. axe psychologique**

Tenir compte des représentations antérieures, plutôt que de les ignorer, participe à une meilleure connaissance des processus cognitifs des élèves. Révéler les obstacles aux apprentissages devrait permettre de trouver des moyens plus efficaces pour les lever, à condition de repenser les situations d'enseignement-apprentissage à partir de ces constats et de ces résultats.

### **2. axe épistémologique**

Penser les savoirs scolaires, non pas comme des déclinaisons des savoirs savants, mais comme le produit dialectique d'une rencontre entre ceux-ci et les représentations des élèves. Les savoirs scolaires ont une épistémologie qui leur est propre et qui les fait exister en dehors de ces deux sphères. Ils se constituent en partie à l'articulation des attentes sociales, des propositions scientifiques et des besoins psychologiques des sujets. L'analyse des représentations permet ainsi de connaître ces besoins, par la mesure de l'écart entre l'attendu et le constaté, par la connaissance des références qui servent de cadre de pensée et d'action aux élèves, par l'appréciation, enfin, de leurs possibles cognitifs.

### **3. axe pragmatique**

L'analyse des représentations des élèves a pour but l'élucidation des obstacles aux apprentissages. Jean-Louis Martinand<sup>2</sup> propose d'utiliser ces résultats pour identifier, non pas des objectifs au sens classique de compétences à atteindre, mais pour repérer ce qu'il appelle des objectifs-obstacles, qui sont les connaissances que la confrontation à l'obstacle par le sujet doit lui permettre de construire au cours de la séquence. Il invite ainsi à considérer l'obstacle, non plus comme quelque chose de néfaste devant être soit ignoré soit détruit, mais comme un véritable levier pour apprendre. L'enseignant peut ainsi s'appuyer sur les difficultés que rencontre l'élève pour lui proposer des situations d'apprentissage adaptées. Celles-ci doivent en effet lui donner l'occasion, afin de réduire et de vaincre ces difficultés, de remettre en cause ses représentations pour les faire évoluer ou les remplacer par d'autres plus opérationnelles. Le cadre des situations-problèmes offre ici une perspective incontournable.

#### **1. Prendre en compte les représentations des élèves**

*« Apprendre, c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'actions » J.P. ASTOLFI<sup>3</sup>*

A partir de cette citation, l'enseignant doit savoir qu'il doit prendre en considération les représentations de l'élève car ce dernier qui a déjà sa propre logique et sa propre vision du monde qu'il ne faut pas négliger. Donc, l'erreur est un passage obligatoire dans le processus d'apprentissage ; c'est un indice sur lequel l'enseignant doit se baser pour co-construire du savoir.

---

2

<sup>3</sup> ASTOLFI, J.-P. L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF. 1997.

## **1.1 - On n'apprend pas à partir de rien.**

Lorsqu'un élève arrive à l'école, il n'est pas vierge de toute connaissance. Il a déjà vécu une grande variété de situations qui lui ont permis de se forger des repères et des explications pour comprendre et appréhender le monde qui l'entoure.

Participer à une conversation, relater un événement, résoudre des situations de comptage et de dénombrement, établir des relations d'équivalence ou d'appartenance... tous les jeunes élèves ont fréquenté de telles situations bien avant d'être scolarisés. Tous les élèves se sont «construit» des apprentissages de façon empirique.

Ces schémas explicatifs, même lorsqu'ils sont incomplets ou partiellement erronés permettent à l'enfant qui les a élaborés de comprendre les réalités qu'il fréquente. De ce fait, il n'est pas exagéré d'affirmer qu'on apprend toujours “contre” quelque chose. Que l'élève n'est jamais neutre par rapport aux situations auxquelles il est confronté à l'école. L'enseignant doit donc être vigilant au fait que l'apprentissage visé suppose, pour l'élève, de modifier en partie la vision du monde qu'il s'est donnée. Il est donc indispensable, dans toutes les situations d'apprentissage proposées, de veiller à articuler les nouvelles connaissances aux informations préexistantes chez les élèves.

## **1.2 - Pour oser, il est nécessaire de penser que l'on sait**

Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage suppose que le sujet apprenant soit confronté à une situation complexe. Cette affirmation revient à dire que pour apprendre, le sujet doit accepter de se confronter à

une situation qu'il ne maîtrise pas encore. Il doit oser se lancer dans l'inconnu. Pour franchir ce pas, il est nécessaire d'avoir le sentiment que l'on est un peu capable. Pour s'essayer à rédiger un compte-rendu d'expérience ou expliquer les règles d'un jeu à ses camarades, il est indispensable de s'en penser capable. Le sujet qui ose se risquer à écrire un compte-rendu s'appuie forcément sur une représentation -même peu académique- de ce qu'il est en train de faire, sinon il serait dans l'incapacité d'organiser son action.

Si les représentations empiriques des élèves, quelquefois incertaines, souvent incomplètes peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage, elles sont donc pourtant à considérer comme des ressources.

## **2. L'erreur est révélatrice des besoins**

Les situations d'apprentissage devraient amener les élèves à essayer de résoudre, individuellement, des problèmes à leur portée, sans risque, en prenant appui sur ce qu'ils savent déjà ou pensent savoir. Ces différents essais, révélant certaines erreurs, permettent aux élèves de prendre conscience de leurs pré-acquis, des idées qu'ils ont sur la question. Ces représentations mises à jour lors d'un premier essai de résolution les conduisent à mieux percevoir ce qu'ils réussissent et de ce qui leur reste à apprendre.

## **3. Des dispositifs pédagogiques qui facilitent la prise en compte des représentations.**

Les considérations précédentes, concernant la prise en compte des représentations, permettent de pointer quelques conditions, d'ordre pédagogique, qui facilitent la démarche d'appropriation des apprentissages par les élèves :

- Proposer aux élèves des situations d'apprentissage ayant du sens ...

- Considérer les différentes productions comme des états provisoires sans leur attribuer de valeurs, sous forme de notes ou d'appréciations, comme s'il s'agissait de produits finis ...
- Élaborer progressivement, avec les élèves, au fur et à mesure des essais successifs, des grilles de critères décrivant de plus en plus précisément le résultat attendu ...
- Expliciter les façons de procéder, les démarches de réflexion, sous forme de conseils pour réussir que les élèves seront invités à essayer ...

#### **4. Des séquences qui visent des apprentissages complexes**

S'il est important de prendre en compte les représentations initiales des élèves face à une nouvelle acquisition, ceci n'est vraiment possible que si ces élèves peuvent identifier, au moins partiellement, ce qu'ils sont en train d'apprendre. Pour cela, il est souhaitable de leur proposer des situations auxquelles ils pourront trouver du sens. Et il est plus facile, pour un élève de primaire, de conférer du sens à une situation de résolution de problème, à la préparation d'un exposé ou à la réalisation d'un compte-rendu de lecture, qu'à des exercices de numération, la mémorisation d'un résumé ou l'apprentissage d'une liste de mots (même si ces apprentissages ponctuels peuvent s'avérer utiles en réponse à des besoins mis à jour). L'objectif est de s'appuyer sur le système de représentations, dans l'optique de « faire avec pour aller contre », en réalisant des activités pédagogiques qui s'appuient sur des supports documentaires (textes, chiffres, photos, vidéos...) qui vont à l'encontre de ces représentations et qui créent un objectif-obstacle.

L'élève étant mis dans une position où son système de compréhension de la réalité ne fonctionne plus, il y a alors une grande probabilité pour qu'il se trouve en situation de recherche. En effet, l'enseignant doit construire des situations didactiques mettant l'apprenant

face à une ou des situations- problèmes qui ne lui permettent plus de faire fonctionner son système explicatif et qui l'amène donc à le redéfinir et le réorganiser. On peut définir la situation-problème comme une « situation pédagogique [...] dans le but de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (ou d'un obstacle à franchir, selon la terminologie de J.-L. Martinand) ; et de permettre aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir de cet espace-problème ».

De plus ces situations didactiques devraient être mises à profit pour faire émerger en classe un conflit sociocognitif que M. Gilly définit comme « une dynamique interactive caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui et recherche dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune »

Une seconde étape consisterait à faire formuler par les élèves des hypothèses et des propositions pour justifier leur position. Si une partie de la classe adopte la position selon laquelle la consommation est déterminée par la seule volonté de l'individu (ou du groupe), elle doit produire des hypothèses qui vont dans ce sens.

La troisième étape consisterait à définir des recherches permettant de tester les hypothèses et propositions.

Les élèves devront se familiariser avec la démarche consistant à confronter leurs hypothèses avec d'autres approches et des documents. Le rôle de l'enseignant est ici de favoriser la réflexion et de recentrer les débats en apportant aux moments opportuns, les informations qui relanceraient la recherche des élèves.

## 5. Quelle démarche pour mettre l'élève au centre de la construction de son savoir ?

S'appuyant sur les travaux de psychologie génétique, certains pédagogues ont préconisé, après avoir fait émerger les conceptions, de les faire opposer en classe entre élèves dans un travail de groupe. C'est une excellente méthode pour démarrer toute formation. Elle favorise la motivation et le questionnement. Elle permet aux apprenants de prendre du recul et d'explicitier ce qu'ils pensent.

Caractéristiques retenues	Conséquences
<p>Pour la psychanalyse, l'apprentissage n'existe que lorsqu'il y a concordance entre l'objet de désir de l'élève et l'objet d'apprentissage. L'enfant peut alors s'investir dans la tâche. La qualité de la réussite dépend du degré de cet investissement.</p>	<p>Il importe de créer par la situation, la motivation qui assure la mise en projet de l'élève.</p>
<p><b>Constructivisme :</b></p> <p>L'enfant participe à la construction de son intelligence en interaction avec l'environnement. Lorsqu'un enfant apprend à parler, c'est la confrontation à des situations de communication de plus en plus élaborées qui lui permet de</p>	<p>L'entrée dans l'apprentissage passe par la confrontation à une situation complexe qui lui donne sens.</p> <p>L'activité personnelle de l'élève lui permet à travers</p>

<p>progresser. De la même façon, c'est la confrontation et la résolution de problèmes de plus en plus complexes qui permet à un apprenant de structurer ses apprentissages.</p>	<p>la situation proposée de donner sens aux apprentissages.</p> <p>L'erreur constitue une condition essentielle pour apprendre</p>
<p><b>Cognitivismes :</b></p> <p>L'élève n'apprend que s'il est confronté à une tâche qui lui permet, en s'appuyant sur les outils qu'il possède, d'en construire d'autres plus pertinents.</p> <p>Vigotsky définit ainsi une zone proximale de développement qui correspond à la différence entre le niveau de résolution de problème que l'apprenant maîtrise seul, et celui qu'il maîtrise sous la direction et/ou avec l'aide d'un tiers.</p> <p>Il met en évidence l'importance du rôle de l'adulte qui facilite la tâche et minimise les "risques" encourus par l'enfant.</p>	<p>L'apprentissage consiste en une transformation des représentations de l'élève.</p> <p>Le choix et la définition de situations d'apprentissage et de tâches différenciées permettent de faciliter la prise en compte du niveau de maîtrise de chaque élève.</p> <p>L'enseignant accompagne les apprentissages en mettant en évidence les réussites, en questionnant les élèves et en suscitant des interactions entre eux.</p>
<p><b>Socio-Constructivisme :</b></p> <p>La confrontation entre élèves de leurs performances et de leurs stratégies est indispensable à la mise en place de</p>	<p>La réussite dépend de la richesse des interactions existant entre les enfants et/ou organisées par le maître.</p>

nouveaux apprentissages	
-------------------------	--

## 6. L'importance des représentations

La plupart des études tentant de cerner les difficultés d'apprentissage au lycée, ont envisagé les élèves comme présentant un «handicap». Ce handicap est dû probablement à l'apprenant (visée psychologisante) ou il est imputé au milieu familial en terme de manque de stimulation (visée sociologisante). De notre côté, nous nous rapprochons plutôt d'une perspective systémique se basant sur l'idée qu'il n'y a pas de handicap «en soi». En effet, c'est seulement à l'école et dans les situations qu'impose l'école que certains paraissent connaître des difficultés d'adaptation. Notre démarche s'appuie sur l'idée que l'apprentissage ne consiste pas en la confrontation solitaire d'un apprenant avec un objet de connaissance. Il faut prendre en compte l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives. «Le paradigme culturaliste, qui sous-tend la théorie du handicap, permet ainsi de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil d'inculcation et de sélection culturelle au sein d'une société inégalitaire, de même que les pédagogies de compensation ont permis un certain temps de faire l'économie pratique (ou politique) d'une transformation radicale du système d'éducation et du système social»<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> (FORQUIN, [1982], p. 56).

## **7. Les représentations des enseignants et leurs effets**

Prendre en compte les représentations des enseignants et des élèves de l'erreur dans les activités cognitives de productions écrites au cycle secondaire, telle est notre perspective.

Les circonstances de l'enseignement secondaire sont, comme pour tous les autres niveaux d'enseignement, déterminées par une série de contraintes. Celles-ci sont de divers ordres.

Elles peuvent être liées à l'institution qui offre une série de possibilités mais impose un certain nombre d'obligations (organisation temporelle, spatiale, programmes scolaires, nombre d'élèves par classe, matériel à disposition...).

Une autre série de contraintes est liée aux caractéristiques mêmes des élèves qui fréquentent l'établissement et plus précisément chaque classe (milieux socioculturels d'origine des élèves, par exemple).

D'autres contraintes liées aux caractéristiques des élèves mais aussi des contraintes liées aux caractéristiques des parents (passifs, actifs, milieux d'origine, degré d'adhésion aux valeurs véhiculées par l'école).

Il y a ensuite les contraintes propres aux objets de savoir mis en jeu : les contraintes du système d'écriture alphabétique, les contraintes du système de comptage terme à terme,... Nous envisageons là le savoir en ce qu'il participe à la compréhension que nous avons du monde mais aussi avec ce qu'il exige, autrement dit les règles auxquelles il répond.

Une dernière série de contraintes touche à la personne même de l'enseignant. Celui-ci a une représentation de son métier, de son rôle, une représentation de ce qu'est un «adolescent», de la manière dont il «apprend», de l'objet même d'apprentissage (qu'est-ce qu'**écrire** ? qu'est-ce que lire ? qu'est-ce qu'une **introduction**? que signifie **développement**?).

Ces représentations constituent la structure même de pensée qui permet à l'enseignant d'agir, d'interagir en tant qu'enseignant, de faire des choix en terme de dispositifs et de pratiques de classe, «de prendre une multitude de micro-décisions qui concernent notamment la vérité du savoir et la validité des simplifications qu'on lui fait subir, le bon fonctionnement du groupe, la particularité de chaque individu, l'instauration d'un climat de travail...»<sup>5</sup>.

Ces représentations constituent des contraintes dans le sens où elles orientent la perception qu'a l'enseignant de ce qui se passe en classe, de ce qui se passe pour ses élèves ou pour un élève précis confronté à une activité de rédaction. Cette orientation peut éventuellement constituer un obstacle à la compréhension de la situation et à l'élaboration d'un texte écrit.

A partir d'un premier constat, nous remarquons que les enseignants ont des représentations plus ou moins homogènes en ce qui concerne le statut de l'erreur au sein des apprentissages.

Par contre, nous observons une certaine hétérogénéité lorsqu'on touche aux représentations des élèves quant à l'erreur. Cela donne une idée plus ou moins évidente du statut conféré à l'erreur.

---

<sup>5</sup> REY, 1998, p. 7

**Deuxième partie :**

**Cadre pratique**

# **L'enquête**

## **1. La méthodologie de l'enquête**

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, nous mènerons une enquête au niveau du lycée de Boumahra, wilaya de Guelma auprès des élèves de la troisième année secondaire et de cinquante enseignants de français langue étrangère exerçant au secteur éducatif de la wilaya de Guelma.

D'abord, nous analysons les annotations apportées sur les copies de productions écrites des élèves qui ont rédigé des textes argumentatifs dont le sujet était l'énergie nucléaire. Nous avons demandé à quatre enseignants (les enseignants qui exercent au lycée Boumahra-Guelma) de corriger, chacun, cinq copies de ces productions. Puis, nous avons collecté et répertorié les annotations trouvées sur les copies corrigées.

Ensuite, nous élaborerons un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants dans le but de savoir les représentations que se font ces enseignants de l'erreur lors des séances de production écrite en FLE et pour mettre en évidence le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Enfin, nous interrogerons les élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée Boumahra-Guelma par un deuxième questionnaire auto-administré afin de vérifier s'ils (les élèves) considèrent l'erreur comme étant une entrave à leur apprentissage ou un facteur solide de progression.

## **2. L'analyse des annotations**

La correction des copies est une tâche primordiale pour les enseignants de français : une tâche qui comporte des implications importantes tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons demandé à quatre enseignants de français (les enseignants qui

travaillent au lycée Boumahra-Guelma) de corriger des productions écrites de cinq de leurs élèves.

Le but de la recherche étant de dresser une liste des commentaires qui se révèlent aidants pour les représentations des enseignants de l'erreur ainsi que leur impact sur la qualité de productions écrites des élèves de terminale.

### **3. L'enquête par questionnaire**

Le questionnaire est une technique méthodologique qui se compose d'un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Cette technique de collecte de données peut prendre la forme auto-administrée ou interview.

Le questionnaire auto-administré consiste à distribuer le questionnaire, c'est-à-dire à donner à chaque informateur (interrogé) un formulaire de questions à remplir. Ce questionnaire demande davantage d'efforts à l'enquêté puisqu'il doit s'y retrouver par lui-même.

Pour mener notre recherche, nous avons opté pour le premier type de questionnaire (l'auto-administré) en vue de gagner du temps et parce que nous avons décidé d'interroger les informateurs dans l'anonymat pour leur donner l'occasion de répondre librement et d'être plus objectifs.

### **4. L'échantillon (la population à interroger)**

La tâche d'échantillonnage pour choisir les enseignants à interroger s'est basée sur les critères suivants :

- **L'expérience** : Nous avons décidé d'interroger les enseignants qui ont plus de cinq ans d'expérience parce que, à notre avis, un enseignant

expérimenté devrait rencontrer et corriger des erreurs de tout type dans les copies de productions des élèves.

- **Le sexe :** Dans le but de voir comment reçoivent et réagissent **l'enseignant et l'enseignante** l'erreur de l'élève.

Les données que nous aurons tirées de cette enquête seront traitées via la l'analyse quantitative et qualitative des données<sup>1</sup>. Nous avons opté pour cette méthode d'analyse parce que notre échantillon n'est pas très important et les réponses à donner aux questions nous éclaireraient suffisamment sans que nous ayons besoin de compliquer davantage leur traitement.

Le choix de classes à interroger a été fait selon les critères suivants :

- le nombre d'élèves qui forment le groupe-classe.
- la filière du groupe-classe.
- l'hétérogénéité des groupes-classe.

Il est à noter que les élèves interrogés sont tous inscrits en troisième année au lycée de Boumahra.

---

<sup>1</sup> *Analyse quantitative et qualitative de données* : A l'issue des observations, nous avons procédé au dépouillement des informations et des données collectées en séparant et en classant les données selon des variables prédéfinies. Dans ce cadre, nous avons utilisé l'Outil informatique. Les graphiques et les tableaux ont été réalisés à partir du logiciel *Excel* et le logiciel *Word*. Enfin, la combinaison des analyses quantitatives et qualitatives a permis de donner un sens et une signification à ces chiffres, graphique et tableaux. Les résultats issus de ce traitement ont fait l'objet d'analyse et d'explication.

## 5. Collecte et analyses des annotations

La correction incombe aux enseignants de toutes les disciplines, mais pour l'enseignant de français, cette tâche comporte de multiples implications, étant donné qu'il est responsable de deux aspects de sa discipline : la consolidation des compétences en langue écrite et le contenu de la rédaction.

Qu'est-ce que corriger? Cette question est lourde de sens, tant pour les enseignants que pour les élèves, étant donné l'importance du feedback pédagogique dans l'apprentissage de ces derniers. À la question « qu'est-ce que corriger? », plusieurs réponses sont possibles, voici la définition que nous proposons pour la correction : La correction des copies se fait de la façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève.

Dans le meilleur des mondes, ce serait aussi faire comprendre à l'élève l'utilité de la correction et des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage. Que la correction soit faite de façon formative<sup>2</sup> ou sommative<sup>3</sup> a bien peu d'importance ici : c'est la valeur du dialogue qui suit la remise des copies corrigées qui définit la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, laquelle est essentielle à l'apprentissage. En ce sens, voici la définition que nous donnons à l'annotation, puisque les enseignants utilisent encore (de façon marquée) l'annotation écrite pour commenter les productions écrites des élèves :

---

<sup>2</sup> Un type d'évaluation adoptée par «*la pédagogie de projet*»

<sup>3</sup> Un type d'évaluation adoptée par «*la pédagogie de projet*»

«L'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page »<sup>4</sup>. Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu. Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire.

### **5.1. Caractéristiques d'une annotation de copie utile à l'apprentissage**<sup>5</sup>

Une annotation doit :

- Etre lisible.
- Etre liée aux objectifs poursuivis par l'enseignante ou enseignant dans la tâche.
- Désigner des points positifs, des réussites précises.
- Sélectionner, parmi les erreurs, les plus importantes
- Localiser clairement l'erreur, en préciser la nature et orienter la correction
- Faire référence à des critères précis, donnés préalablement
- Renvoyer à des apprentissages
- Donner des conseils de méthode
- Inciter l'élève à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger, à s'autoévaluer.

### **5.2. Annotations des travaux ou des copies d'élèves à éviter**<sup>6</sup>

Expressions vagues d'ordre général, qui n'indiquent pas ce qu'il faut améliorer ni comment le faire.

**Expressions ou mots comme :**

- . Fais des efforts.
- . Fais davantage attention.
- . Concentre-toi

---

<sup>4</sup>Halté, 1984.

<sup>5</sup>VESLIN, Odile, et Jean VESLIN. Corriger des copies, Hachette éducation, 1992, p. 45.

<sup>6</sup>Idem.

- . Prends soin de ton travail.
- . Soigne ton travail.
- . Applique-toi.

**Phrases ou expressions négatives comme :**

- . Tu n'as pas été capable de...
- . Tu n'as pas su faire...
- . Tu n'as pas écouté...
- . Tu ne peux pas...

L'enseignant devrait donner des pistes d'amélioration à l'élève comme : « recommence ton sujet divisé en donnant les deux aspects dont tu vas traiter dans ton texte » ou « consulte un livre de conjugaison pour faire les accords correctement entre les verbes et leurs sujets » ou « va voir dans ton manuel le nom du personnage; encore une fois, tu ne l'as pas écrit correctement ».

Évidemment, dans la correction écrite, certains commentaires pourraient se révéler plus aidants que d'autres; c'est le cas, notamment, du commentaire codé ou du commentaire mélioratif qui, dans l'absolu, présentent les meilleures chances de réussite quant à la transmission d'informations par l'enseignant aux élèves. Choisir le bon commentaire pour aider l'élève est donc une responsabilité de l'enseignant, dans l'ensemble de sa tâche de correction.

La connaissance de l'ensemble des paramètres qui régissent l'acte de corriger une production écrite est essentielle pour comprendre le travail intellectuel de l'enseignant et les raisons qui le poussent à écrire tel ou tel autre type de commentaire.

Mais, les enseignants observent, et s'en plaignent, que les élèves sont d'abord intéressés par la note puis seulement par les commentaires généraux

qui se trouvent en haut de la copie et qui justifient peut-être la note. Par la suite, ils s'intéressent aux annotations placées en marge. L'observation des notes est toujours faite dans un esprit de comparaison pour s'assurer d'une certaine équité dans l'évaluation.

Nous avons choisi de travailler sur des copies des élèves corrigées et annotées par leurs enseignants. Il s'agissait dans ces copies des productions écrites argumentatives relatives à un sujet précis : l'énergie nucléaire.

Au terme de la recherche, il sera possible de dresser une « liste » des commentaires qui sont compris par les élèves; la production de cette « liste » servira sans doute à éclairer la communauté enseignante sur l'acte de corriger, sur la probable nécessité de revoir certaines pratiques de correction et de modifier l'acte pédagogique de la correction.

Le travail de correction de l'enseignant passe par la lecture du texte et l'écriture des commentaires. Si la correction est effectuée oralement, les caractéristiques de la communication orale entrent en jeu. Tout ce travail de correction s'apparente à un travail « d'hétérorévision » fait sur la copie de l'élève dont l'enseignant n'est évidemment pas le scripteur (d'où la notion « d'hétéro » révision).

Le travail de l'élève, une fois qu'il reçoit sa copie corrigée, passe par les mêmes aspects : il doit lire les commentaires de son enseignant et lire également son texte (pour faire le lien entre les commentaires et les différentes parties de son texte); il doit aussi faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire une deuxième version, comme il doit aussi solliciter ses habiletés de réviseur, son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Comme son enseignant, il doit aussi faire appel à ses stratégies de

communication orale si sa copie a été corrigée en utilisant le médium oral; toutefois, ce sont ses capacités de compréhension orale qui sont mobilisées.

La nature même de notre recherche nous a orienté vers l'analyse qualitative : analyser les commentaires rédigés par les enseignants et les confronter avec ce qu'en comprennent les élèves ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation. Nous avons donc procédé par observation et par entrevue semi-dirigée. Par la suite, pour analyser nos données, nous avons opté pour la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

### **5.3. Le déroulement de la recherche**

L'expérimentation s'est déroulée à l'automne 2011, du 07 novembre au 07 décembre. Nous avons demandé aux enseignants qui exercent au lycée Boumahra de corriger les textes produits par cinq de leurs élèves dans le cadre normal de leur cours.

Puis, nous avons observé les copies corrigées dans le but d'en tirer une liste de commentaires et d'annotations qui seront par la suite l'objet de notre analyse.

### **5.4. Description et analyse des données**

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes arrêté sur la correction dite traditionnelle qui consiste à rédiger des commentaires et des annotations sur la copie de l'élève (qui est souvent appelée «*correction papier-crayon*»).

Les types de commentaires que nous avons relevés pour la correction papier-crayon sont présentés comme suit :

### 5.4.1 Types de commentaires écrits utilisés par les enseignants.

<b>Annotations</b>		<b>Taux de chaque annotation</b>
<b>Correction des erreurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge</li> <li>• ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases</li> </ul>	<p><b>20%</b></p> <p><b>10%</b></p>
<b>Trace (ou faux code)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique mentionnant l'erreur).</li> <li>• sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes.</li> </ul>	<p><b>15%</b></p> <p><b>09%</b></p>
<b>Commentaire codé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe.</li> </ul>	<p><b>02%</b></p>

<p><b>Commentaire</b> <b>exclamatif - interrogatif</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exclamatif aidant : «bon travail!».</li> <li>• exclamatif peu aidant : «C'est indéchiffrable !», «Ça ne sert à rien!», « C'est complètement hors sujet ».</li> <li>• interrogatif peu aidant : «C'est quoi cette écriture? Pourquoi tout cela ?», « Qu'est-ce que tu voulais dire ? »</li> <li>• interrogatif aidant : «quoi?» «Qui?» «Que voulez-vous dire»? «De qui parles-tu?».</li> <li>• suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...», « et puis... ».</li> </ul>	<p><b>00.5%</b></p> <p><b>10%</b></p> <p><b>10%</b></p> <p><b>03%</b></p> <p><b>02.5%</b></p>
<p><b>Constat</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aidant : «bon lien», «développement précis»</li> <li>• peu aidant : «conclusion incomplète», «idées confuses», « tes verbes sont systématiquement mal accordés».</li> </ul>	<p><b>00%</b></p> <p><b>07%</b></p>

<b>Commentaire mélioratif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajoute une ouverture à ta conclusion»</li> </ul>	<b>01%</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• peu aidant : «texte à reprendre», «refais tes paragraphes», «vérifie la qualité de ta langue», «tu ne pourras jamais produire un texte correct».</li> </ul>	<b>10%</b>

Le premier constat qu'il est possible de faire, en observant les résultats, c'est la quantité importante de commentaires dans la correction des copies : Plus de 300 commentaires écrits de tous types, une fois que nous avons retranché les codes et des traces utilisées pour relever ou identifier les erreurs de langue.

Nous avons remarqué que la correction écrite permettait de donner beaucoup de rétroactions aux élèves, surtout en ce qui concerne la langue et le contenu du texte grâce à la présence des codes, des traces et des corrections qui paraissent sur la copie des élèves.

Ce que nous avons constaté, à la lecture de ce tableau, c'est le nombre considérable des annotations qui sont peu aidants pour les élèves.

En effet, environ 30% des commentaires mélioratifs ne contribuent pas à l'amélioration des productions écrites des élèves étant donné qu'ils les (les élèves) entravent et les poussent à se croire incompetents et incapables de produire un texte écrit donné.

En plus, 30% des annotations sont consacrées à la correction des erreurs de langue, que ce soit en écrivant, en ajoutant les mots corrects ou par des traces ou par de faux codes (soulignement, encadrement, etc.)

Ces annotations servent à indiquer les erreurs et les corriger de manière vague sans montrer la façon dont on pourrait s'en débarrasser et les éviter dans les productions ultérieures.

Rares sont les annotations qui encouragent les élèves et les aident à avoir confiance en soi et à améliorer d'avantage leurs textes écrits. Effectivement, moins de 05% est le taux des annotations positives qui pourraient contribuer au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de classes terminales.

Les enseignants, lors de l'activité de correction des copies de rédaction, se contentent de corriger les erreurs de langue (erreur d'ordre orthographique, grammatical ou lexical) et de les indiquer par des codes ou par des races très souvent vagues et ambiguës. Ce qui nous laisse dire que les enseignants ne sont pas conscients des efforts déployés par leurs élèves, et ils n'auraient pas souhaité de remarquables changements sur le contenu et le développement des idées dans les écrits de leurs élèves, même si peu de commentaires le leur demandaient clairement ou proposaient de réelles pistes pour le faire.

Il est incontestable de dire que la quantité de commentaires négatifs écrits par les enseignants est un obstacle au développement de la compétence de rédaction chez les élèves de terminale.

Généralement, les élèves ne découvrent pas seulement leurs erreurs commises dans leurs productions écrites mais aussi le nombre considérable de ces erreurs ; cela pourrait choquer les élèves et les démotiver.

Toutefois, la correction des erreurs de langue peut donner des résultats quand l'enseignant utilise des codes, par rapport aux enseignants qui ne laissent que des traces pour identifier les erreurs de langue.

Ce qu'on a également remarqué, c'est la double difficulté que vivent les élèves : aux commentaires des enseignants qui ne donnent pas de réelles pistes d'écriture s'ajoutent leur manque flagrant de stratégies de révision et d'écriture. Il nous faut donc travailler sur deux aspects en même temps : amener les enseignants à produire des commentaires qui vont réellement donner des pistes précises aux élèves en leur fournissant des stratégies d'écriture et mieux outiller les élèves dans le développement de leurs stratégies d'écriture. Encore, faudrait-il que les enseignants soient au fait des recherches dans le domaine des processus d'écriture.

Les élèves vivent un grand stress dans la rédaction de l'introduction (notamment pour trouver un élément intéressant à écrire dans le sujet proposé), dans la gestion du temps qui leur est imparti pour faire une production écrite (même si, dans le cadre de la recherche, aucune limite de temps n'était imposée) et dans le nombre de mots à écrire.

## **5.5. Conclusion de la première étape de recherche**

Le déroulement et les résultats obtenus dans le cadre de la première étape de recherche nous ont mené à plusieurs conclusions, lesquelles étaient impossibles à prévoir au départ, au moment où nous avons libellé l'objectif principal et les objectifs spécifiques de notre recherche.

Changer l'orthographe d'un mot demande bien peu d'efforts cognitifs si on compare cette action au fait de changer la structure complète d'un texte ou la réécriture d'un paragraphe. De plus, les élèves ne voient pas leur texte

comme un ensemble : c'est plutôt une accumulation d'éléments dont les liens ne sont pas très évidents. Il leur faut écrire une introduction, mais rares sont ceux qui voient l'introduction comme la présentation du développement de leur texte. Ils écrivent l'introduction, avec ses trois parties (sujet amené, sujet posé et sujet divisé), sans même réaliser que le sujet divisé doit effectivement présenter les deux ou trois parties du texte ; alors, ils écrivent le sujet divisé et réfléchissent, une fois rendus à l'écriture du développement, à leurs deux ou trois aspects. Ils ne reviendront pas voir le contenu de leur sujet divisé par la suite, pour s'assurer qu'il présente bien le contenu du texte. Non : le sujet divisé est écrit (comme le reste de l'introduction), on peut passer à autre chose. Ils écrivent vraiment « paragraphe par paragraphe », sans souci d'ensemble. Est-ce que la façon dont on enseigne l'écriture serait en partie responsable de cette situation ? Est-ce que l'utilisation de grilles d'évaluation octroyant des points à l'introduction, le développement ou la conclusion donnerait du galon à cette façon malencontreuse de voir le texte ? En octroyant 4 ou 6 points pour l'introduction, mais en la déconnectant du reste du texte au moment de l'évaluation (la grille ne stipulant pas qu'il doit y avoir un lien entre le contenu de l'introduction et le contenu du développement – même si, dans la tête des enseignants, ce lien semble évident), ne donne-t-on pas des munitions aux élèves pour qu'ils « découpent » le texte au lieu de le voir comme un tout cohérent ? Il y aurait lieu de revoir l'enseignement des différents types de texte, sans contredit.

Toutefois, même s'ils arrivent à en expliquer le contenu, c'est quand vient le temps de mettre en pratique les commentaires que les élèves sont démunis : leurs absences de langue, et de stratégie d'écriture sont alors un frein majeur au réinvestissement proposé par les commentaires.

La correction des productions écrites prend un temps considérable dans la tâche des enseignants de français et a un impact majeur sur l'apprentissage des élèves qui se préparent pour quitter le lycée pour aller à l'université.

À la lueur des taux de commentaires négatifs sur les copies des élèves, il convient de nous questionner sur les façons de faire des enseignants, de façon à permettre aux élèves « moyens-faibles » de pouvoir comprendre le travail de correction de l'enseignant, de s'appropriier les commentaires et, ultimement, de réinvestir ces commentaires dans les productions écrites qui suivront.

Le taux élevé des annotations à connotation négative nous mène à confirmer notre hypothèse de recherche ; une recherche qui s'est voulue un pas pour dresser une liste des commentaires qui se révèlent aidants pour les représentations des enseignants de l'erreur et tenter de rendre plus efficace la correction et les annotations des rédactions.

## 6. Résultats et analyse des données des questionnaires

### 61. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Les résultats de ce questionnaire<sup>7</sup>, qui a été rempli par cinquante enseignants exerçant au niveau des établissements secondaires de Guelma, s'exposeront dans le tableau suivant :

Questions	Réponses		
	Oui	////////////////////	Non
Question 1	13	////////////////////	37
Question 2	48	////////////////////	02
Question 3	Un handicap	Un manquement	passage obligatoire
	06	41	03
Question 4	sont faibles	sont désintéressés	méconnaissent les règles
	02	09	39
Question 5	D'accord	Contre	Indifférent
	29	15	06

**Tableau 1 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants**

<sup>7</sup> Voir annexe N° 2

## 6.2. Résultats du questionnaire destiné aux élèves

Les élèves qui ont répondu à ce questionnaire, font partie de quatre classes terminales : Deux classes Lettres et philosophie, Une classe sciences expérimentales et une autre Gestion et Economie. Le tableau 2 montre les résultats de ce questionnaire. Les élèves qui ont répondu à ce questionnaire sont au nombre de 122.

Questions	Réponses		
	Question 1	Beaucoup de fautes	Peu de fautes
75		47	00
Question 2	Le français est difficile	Les sujets sont difficiles	Tu te sens incapable
	60	11	51
Question 3	T'orientent-elles ?	////////////////////	Te découragent-elles ?
	28	////////////////////	94
Question 4	D'accord	Pas d'accord	Pas d'opinion
	27	21	74
Question 5	Sanction	////////////////////	Progression
	100	////////////////////	22

Tableau 2 : Résultats du questionnaire destiné aux élèves

## **7. Analyse des données des deux questionnaires**

Afin d'avoir une idée précise sur la représentation des enseignants et des élèves de l'erreur en production écrite, dans les classes secondaires de FLE à Guelma, nous avons élaboré deux questionnaires auto-administrés; l'un destiné aux enseignants et l'autre aux élèves. Notre recherche se focalise sur la vérification de notre hypothèse formulée au départ et qui dit que ces représentations de l'erreur constituent une entrave et un obstacle au développement des productions écrites d'élèves de classes terminales.

### **7.1. L'analyse des données du tableau 1**

Ce questionnaire<sup>8</sup> a été complété par cinquante enseignants en activité dans la Wilaya de Guelma. D'après notre enquête, il est à noter que l'enseignement du FLE à Guelma est une profession dominée par les femmes qui représentent 88% de l'effectif des enseignants du FLE dont l'âge se situe entre vingt-quatre et soixante ans. Par ailleurs, les trois quarts ont une licence en Française et une expérience moyenne d'enseignement allant de huit à quinze ans. Tous avaient en charge pendant l'année scolaire 2011/2012 de trois à six groupes de différents niveaux et filières ; ce qui leur rend la tâche un peu plus compliquée.

En répondant à la première question (Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes?), 74% des enseignants ont répondu par Non, ce qui veut dire que la majorité des enseignants n'accordent pas d'importance à l'erreur en tant qu'outil didactique indispensable à l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette indifférence vis-à-vis de la didactique de l'erreur pousse cette dernière à se transformer et devenir un complexe et une fatalité chez l'élève lors de sa production écrite.

---

<sup>8</sup> Nous avons opté pour l'analyse quantitative et qualitative pour traiter et analyser les résultats de ce questionnaire.

La négligence de la didactique de l'erreur a fait perdre le statut important qu'avait l'erreur dans l'enseignement du FLE et même certains enseignants, qui ont déclaré appliquer une didactique de l'erreur, se limitent à souligner les erreurs des élèves sur les copies de rédaction sans les corriger et si on les corrige, on n'explique pas la règle qui est à l'origine de la correction.

96% des enseignants ont répondu par Oui à la deuxième question (Prenez-vous compte des erreurs faites par vos élèves?). La majorité écrasante des enseignants prennent en compte les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites.

Si nous comparons les réponses à la première et la deuxième questions, nous pourrions conclure qu'un grand nombre d'enseignants détecte et signale les erreurs commises dans les productions écrites des élèves mais ne s'intéressent pas à la manière dont ils corrigent ces erreurs et orientent les élèves vers l'amélioration de leurs productions écrites. Le fait de prendre compte de l'erreur sans adopter une méthode d'enseignement convenable pour la rendre (rendre l'erreur) un outil de remédiation, d'amélioration et de maîtrise, rend la tâche d'apprentissage de l'élève plus compliquée et met l'élève dans une situation de doute, d'incompétence, de démotivation et d'échec.

Les enseignants interrogés ont avoué que les élèves souffrent d'un manquement en matière de métalangage, de lexique et d'orthographe en répondant aux trois dernières questions (3,4 et5). Ce manquement est la première cause des erreurs récurrentes en productions écrites. Plus de 75% des enseignants interrogés sont conscients qu'il s'agit d'un manquement linguistique affreux chez les élèves d'où, comme on vient de le dire, les erreurs faites dans leurs écrits et malgré cela, ils ne réagissent pas positivement pour aider leurs élèves à surmonter ce manquement et à éviter de

tomber dans les mêmes erreurs récurrentes et de ce fait, l'élève se trouve seul face à ce nombre considérable de fautes, seul face à sa production écrite presque toute soulignée par le rouge, face à ses interrogations sans réponses et face à sa solitude en classe de langue. Tout cela pousse l'élève à se faire une représentation complètement négative de l'erreur ; l'erreur pour lui, devient synonyme de démotivation et d'échec.

Les réponses des enseignants à la dernière question confirment les représentations qu'ils se font de l'erreur de l'élève en production écrite. L'erreur est un signe de faiblesse de désintérêt et d'échec.

A partir de l'analyse des données de la première étape de notre recherche, nous pourrions dire qu'elle (l'analyse) va vers la confirmation de l'hypothèse de départ étant donné que la majorité des enseignants interrogés se font une représentation négative de l'erreur, une représentation qui entrave et bloque le développement et l'amélioration des productions écrites des élèves de 3<sup>ème</sup> année qui sont jugés faibles et sans aucune base en français.

## **7.2. L'analyse des données du tableau 2**

Ce questionnaire a été complété par cent-vingt-deux élèves scolarisés au lycée Boumahra-Guelma et faisant partie de trois filières différentes : Lettres et philosophie, sciences expérimentales et Gestion et économie.

Après le tri des résultats de ce deuxième questionnaire, nous avons remarqué que plus de 60% des élèves interrogés avaient avoué qu'ils commettaient beaucoup d'erreurs dans leurs productions écrites. Cela est dû, selon eux, à la difficulté d'acquisition des règles de la langue française elle-même. A notre avis, ce qui rend le français difficile pour les élèves, c'est l'interférence linguistique entre l'arabe et le français car les deux langues ne

font pas partie de la même famille de langue d'où, par exemple, les erreurs d'incorrection et d'accord en productions écrites et même orales.

En ce qui concerne les annotations, 94 élèves sur 122 ont déclaré qu'elles (les annotations) les décourageaient au lieu de les orienter et même si ces annotations devraient les orienter ; Les orienter vers quoi ? Vers quelle technique de correction et de remédiation ? Vers qui ? Vers des enseignants qui les considèrent comme nuls et sans base ? Dans ce genre de situations, l'élève infligé ne peut que se décourager face à ses erreurs et face à son enseignant qui, lui-même, se trouve dans l'incapacité d'améliorer son rendement et sa stratégie de remédiation à cause de ses représentations péjoratives qu'il a en tête de l'erreur.

L'erreur est devenue une source de sanction, ce qui a été révélé par les élèves en répondant à la dernière question. En effet, 100 élèves sur 122 ont dit qu'ils considéraient le soulignement des erreurs et les annotations sur leurs copies de production écrite, comme une sanction et non pas un moyen d'apprentissage (d'ailleurs, un grand nombre d'interrogés n'ont pas d'opinion quant à ce point-ci. Cela pourrait paraître ambigu pour eux parce que si l'erreur devrait être un moyen d'apprentissage, pourquoi les enseignants les considèrent-ils comme nuls quand ils commettent des erreurs en production écrite ?)

Les annotations sont actuellement des sanctions ; L'élève qui a plus d'annotations sur sa copie de production écrite, est celui le plus nul de la classe-langue. C'est la conséquence des représentations péjoratives des enseignants de l'erreur. Des représentations qui ont influencé négativement celles des élèves à propos de l'erreur.

Pour conclure, la deuxième étape de notre enquête a confirmé, elle également, notre hypothèse de recherche parce que nous avons synthétisé après l'analyse des données des deux questionnaires que les représentations des enseignants et des élèves de l'erreur jouent un rôle négatif dans l'action d'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE et constituent un réel obstacle au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de troisième année secondaire.

## **Conclusion générale**

Ce travail de recherche avait pour objectif de voir l'apport que pourrait apporter les représentations de l'erreur chez les enseignants du lycée et celles des élèves surtout les erreurs commises en production écrite pour valider ou infirmer notre hypothèse formulée au départ suite à un constat que nous avons fait, en tant qu'enseignant exerçant dans le cycle secondaire, à propos des représentations de l'erreur au niveau des établissements secondaires de la wilaya de Guelma.

En effet, Lors des activités de production écrite, nous avons constaté que les productions écrites des élèves étaient, très souvent, caractérisées par un nombre considérable d'erreurs de tout type. Parfois, on trouve du mal à corriger un produit écrit d'un élève.

Ce constat nous a poussé, dans le cadre de l'école doctorale et en vue de l'obtention d'un magister en didactique du français langue étrangère, à faire une recherche scientifique dans ce sujet (les représentations de l'erreur) afin de vérifier si les représentations des enseignants et des élèves de l'erreur jouent un rôle négatif dans l'action d'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE et constituent un réel obstacle au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de troisième année secondaire.

Pour entamer ce travail de recherche, nous avons opté pour deux techniques d'enquête du terrain : l'analyse d'un corpus précis (dans le cas de notre recherche, le corpus est constitué d'un ensemble d'annotations apportées par des enseignants sur les copies de productions écrites) et le questionnaire auprès des enseignants en activité de français langue étrangère de la wilaya de Guelma et un autre destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire du lycée Boumahra-Guelma..

Nous sommes arrivés, à travers de nombreuses lectures d'ouvrages concernant la didactique de l'erreur, à rédiger la partie théorique qui nous a servi de données secondaires complétant et précisant les données primaires que nous avons recueillies par l'enquête du terrain.

D'abord, nous avons recueilli, répertorié et analysé des annotations des enseignants apportées sur les copies de productions des élèves. Cette analyse nous a conduit à confirmer notre hypothèse de recherche vu le taux élevé des annotations entravantes et qui freinent le développement des élèves à l'écrit.

Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire auto-administré destiné aux enseignants dans le but de savoir les représentations que se font ces enseignants de l'erreur lors des séances de production écrite en FLE et pour mettre en évidence le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. Les réponses au questionnaire se faisaient dans l'anonymat qui, à notre avis, était un facteur d'objectivité pour notre recherche et de liberté pour les enseignants.

Les réponses des enseignants (résultats du questionnaire) ont mis en évidence leur représentation de l'erreur et son rôle destructif dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Les résultats de la première étape de ce travail ont validé en grande partie notre hypothèse de recherche.

Les résultats de ce questionnaire 2 valident à leur tour l'hypothèse de départ de notre travail de recherche étant donné que les annotations sont actuellement des sanctions et que l'élève qui fait plus d'erreurs est, aux yeux de son enseignant, le plus faible.

L'enquête que nous avons menée au sein du cycle secondaire du secteur éducatif de la wilaya de Guelma, valide de façon pertinente notre hypothèse de recherche à travers laquelle nous avons supposé que les représentations des enseignants et des élèves de l'erreur jouent un rôle négatif dans l'action d'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE et constituent un réel obstacle au développement et à l'amélioration des productions écrites des élèves de troisième année secondaire.

Pour conclure, nous espérons pouvoir mettre au service des pratiques d'enseignement ultérieures ce modeste travail qui baliserait le chemin à d'autres recherches plus poussées, dans le souci d'améliorer la qualité et le rendement l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie de l'école primaire au cycle secondaire.

# **Bibliographie**

# **Annexes**

## Annexe 1

### Le questionnaire auto-administré destiné aux enseignants

Voici un questionnaire, destiné aux enseignants du secondaire dans le but de connaître leurs représentations de l'erreur.

Nous vous prions chers collègues de répondre aux questions posées.

Merci d'avance pour votre coopération.

1. Appliquez-vous la didactique de l'erreur dans vos classes?

**Oui**

**Non**

Autres ajouts (facultatif)

.....

...

2. Prenez-vous compte des erreurs faites par vos élèves?

**Oui**

**Non**

Autres ajouts (facultatif)

.....

...

3. Les erreurs récurrentes faites par vos élèves sont-elles révélatrices de:

**Un handicap  
obligatoire**

**Un manquement**

**Un passage**

Autres ajouts (facultatif)

.....

...

4. Les élèves font des erreurs parce qu'ils:

**sont faibles**

**-sont désintéressés**

**-méconnaissent les**

**règles** Autres ajouts (facultatif)

.....

...

5. On entend souvent dire entre enseignants du FLE que les élèves sont très faibles, qu'ils n'ont aucune base en français, etc.

En êtes-vous :

**D'accord**

**Contre**

**Indifférent**

Autres ajouts (facultatif)

.....

...

## **Annexe 2**

### **Le questionnaire auto-administré destiné aux élèves.**

1. En production écrite fais-tu ?

**Beaucoup de fautes**

**Peu de fautes**

**Aucune faute**

2. Tu fais des fautes parce que:

**Le français est difficile  
incapable**

**Le sujet est difficile**

**Tu te sens**

3. A ton avis, les annotations portées sur ta copie:

**T'orientent-elles?**

**Ou bien te découragent-elles?**

4. "C'est à partir de nos erreurs qu'on apprend"

**D'accord  
d'opinion**

**Pas d'accord**

**Pas**

5. A ton avis l'erreur est une source de:

**Sanction**

**Progression**

### Annexe3

#### Études des représentations associées à l'erreur

##### *Les représentations « spontanées » de l'erreur*

À la suite d'une première enquête réalisée en 1983 auprès de lycéens de classes de première et de terminale, il nous avait semblé possible de recueillir des éléments d'informations se présentant de manière « automatique » à la conscience des personnes interrogées. Depuis dans toutes les enquêtes de ce type que nous avons effectuées, nous avons pris soin de ne poser la question de l'enquête qu'une fois réunies les conditions matérielles de l'écriture de sa réponse, de préciser qu'il s'agit de "photographier sans chercher à réfléchir" le premier sentiment ou mot qui vient à l'esprit et de ne laisser que trente secondes avant de commencer à collecter les réponses. Voici un exemple des résultats obtenus lors d'une enquête effectuée à l'IUFM.

**Enquête concernant les relations existant entre « erreur » et « émotion », auprès des étudiants de l'IUFM (1ère année, 1er degré, 16/03/92) en réponse à la proposition: « *Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur, caractérisez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez* »**

*(93 réponses exprimées)*

<b>mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action:</b>	<b>mots qui traduisent une tentative pour se rassurer ou se préserver:</b>	<b>mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur action:</b>
<i>concernant un sentiment désagréable:</i> malaise (6), frustration (5) peine (2), ennui (2), ras-le-bol, insatisfaction,	<i>concernant un sentiment désagréable:</i> rire (1) ressentiment (1) colère (2)	<i>concernant la compréhension de ce qui s'est passé:</i> pourquoi? (2) étonnement (1)

désolé, énervement, insatisfaction, mal, pincement, trouble, horreur (1)	merde (4)	curiosité (1)
<b><i>concernant l'image de soi et de sa valeur:</i></b> déception (9), échec (2), dévalorisation, idiotie, stupide, incompétence, désadaptation doute, désarroi, déstabilisation abandonner (1)	<b><i>concernant l'image de soi et de sa valeur:</i></b> c'est pas encore ça!, tolérance (1)	<b><i>concernant la possibilité d'une nouvelle action:</i></b> corriger, rectifier, progresser, progrès, contentement (1)
<b><i>concernant un sentiment de culpabilité:</i></b> culpabilité, coupable (6) honte (5), regret (5), remords, chaud, amertume, fatal, gêne (1)	c'est pas grave (1)	réparer (1)
<b><i>concernant un sentiment de peur:</i></b> crainte, peur (1) anxiété (2), angoisse (3) panique (2)		

Ce type d'enquête réalisée auprès de divers publics: lycéens, étudiants en science de l'éducation, enseignants-stagiaires du premier et du deuxième degré, enseignants du secondaire, universitaires algériens (Tlemcen, 02/92), formateurs d'enseignants, qui a permis de collecter plusieurs centaines de réponses, montre que le pourcentage de « mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action» reste faible, de l'ordre de 10 %, et

constant. Ce qui semble varier entre ces publics, c'est le pourcentage d'association directe entre l'erreur et la culpabilité. Ainsi par exemple, 40 % des étudiants en licence de sciences de l'éducation (11/92) associent l'erreur avec «culpabilité, coupable, faute, mal, et remords" et 18 % le font avec des mots de la colonne intermédiaire: « tant pis, pas grave, récupérable, colère ... ». Tandis que chez des formateurs d'enseignants (10/92), public souvent plus âgé, 10% seulement associent directement l'erreur avec la faute mais 38 % semblent se préserver ou se rassurer par une réaction de colère le plus souvent. L'expérience en matière d'éducation paraît donner la possibilité de déployer des stratégies de mise à distance des effets douloureux associé à la confrontation avec les erreurs.

Comme le montre l'expérience suivante, cette hypothèse a reçu un début de confirmation.

### ***Confrontation à l'erreur chez des enseignants***

Pour observer les réactions de ce type de public à la confrontation avec l'erreur, nous leur proposons d'effectuer une tâche au cours de laquelle la probabilité de faire des erreurs est importante, et les consignes conçues pour mettre en évidence ces erreurs (règles et gomme non autorisées, obligation de changer de couleur chaque fois que l'on prend conscience d'avoir fait une erreur...).

L'objectif explicite de cet exercice est de les amener à prendre conscience de leurs réactions, pensées, émotions, en les notant pour eux-mêmes dans un "carnet de bord". Un partage et un traitement collectif permet de repérer un échantillon des différentes stratégies mises en œuvre consciemment ou non dans la réalisation d'une tâche non routinière comme celles qui jalonnent la plupart des apprentissages que tout enseignant propose à ses élèves ou à ses étudiants. Un atelier de ce type a été expérimenté récemment lors d'un colloque rassemblant des chercheurs intéressés par le thème *de* l'alphabétisation scientifique et technique, les éléments pratiques qui permettent sa mise en place

et son exploitation ainsi que les observations et les commentaires recueillis à cette occasion ont fait l'objet d'un compte rendu. (Reynaud et Favre, 1994).

Au fil des différentes expérimentations, nous avons distingué les *stratégies qui* ont pour visée la réussite de l'exercice: se donner des repères, une méthode, changer de méthode, effectuer des vérifications intermédiaires... et celles relevant d'un évitement ou d'un aménagement de la rencontre avec ses erreurs.

Voici une liste non exhaustive de ce dernier type des stratégies telles qu'elles ont *été* régulièrement identifiées chez plusieurs centaines d'enseignants depuis sept ans:

***- stratégies pour diminuer le risque d'erreur:***

Oublier les consignes qui rendent l'exercice difficile, les modifier pour baisser le niveau de difficulté ou encore ne pas faire l'exercice.

***- stratégies préventives pour éviter la confrontation:***

Avec ses erreurs potentielles: se rajouter des consignes supplémentaires, éviter de faire des vérifications, se concentrer davantage en se tendant musculairement en retenant plus ou moins sa respiration, suspecter la valeur pédagogique de l'exercice, se donner des excuses, se déclarer d'emblée incompétent,

# Qui est-il l'introduction?

Principalement l'énergie nucléaire

de nous de s'en passer des autres formes de

comme le charbon et le pétrole qui sont

polluants.

Par conséquent, et c'est une conséquence

de la première, elle aide à stopper le

réchauffement climatique ~~est~~ réduit

alors l'effet de serre.

Enfin, si la fin cette forme d'énergie permet

à nous de produire une grande quantité

d'électricité.

C'est ainsi que je pense que l'énergie

nucléaire ... ou est le

cette?

- Texte sans introduction ni conclusion.

- C'est un petit paragraphe non pas un texte!

- Trop de fautes! Attention!



Les nucléaires et très critiqués parce que

les dangers à la santé ~~et~~ à la nature

aussi ça semble nucléaire

Alors que les ~~diffuseurs~~ de la nucléaire

perdent des points positifs :

Développement → Les nucléaires produisent de l'électricité  
peu toxiques moins ~~chères~~ elle ne

pollue pas dans le ciel les gaz à effet de serre

mais il y a toujours le risque de ~~pollution~~

Mais, à mon avis ~~les pays~~ doivent

trouver ~~des~~ autres énergies qui ne  
font pas ~~mal~~ à la santé

soit  
un peu  
un peu

~~pollue~~ pas l'air et la terre et l'

comme l'énergie du soleil et du vent

~~un peu~~ de mal je pense qu'il faut

apprendre des leçons de catastrophes

nucléaires de Chernobyl et de

Fukushima au Japon.

- Trop de ~~font~~ font d'orthographe

- Les idées ne sont plus enchaînées

- Revenir à l'orthographe des non préparés.