

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE

N° :

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : BENDIFF Fatima Zohra

Intitulé :

Le rôle de la pédagogie de l'erreur dans une tâche de
production écrite

Cas des élèves de 5^{ème} année primaire.

Ikhoua Abdelmoula - Boussaâda

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
*A. ZEBIRI	MCA	Président	Université de M'sila
*N. CHIKHI	MCB	Rapporteur	Université de M'sila
*R. BENKHLIL	MCA	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2021/2022

REMERCIEMENTS

Je remercie avant tout celle qui s'est dévouée pour m'accompagner dans cette étape de consécration des efforts cumulés à travers mon parcours universitaire dans l'élaboration de ce travail, ma directrice de recherche Mme CHIKHI Nadjat qui ne s'est pas ménagée aux heures de sa maladie et de son handicap aux déplacements d'assurer le suivi de mes travaux sans défaillir, de m'orienter à chaque étape, en me dotant de ses conseils et orientations et me permettant d'avancer judicieusement dans la présente recherche.

Je remercie aussi les membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail

Je n'oublie pas d'adresser un grand merci à mes professeurs et enseignants lesquels, par leurs compétences didactiques ont su vulgariser les connaissances les plus complexes rendant aisée leur assimilation par nos facultés intellectuelles inexercées à ce niveau du savoir.

DÉDICACES

Je tiens en premier, à rendre grâce à notre Seigneur, Allah, Le Tout Puissant, qui par sa sublime Clémence m'a préservé de ma naissance jusqu'à cet instant où humblement, je daigne présenter mon mémoire de fin d'études universitaires avec toute espoir et foi en Lui.

En second lieu, je dédie mon mémoire à :

** Mes parents qui ont rendu ma vie heureuse et prospère, me gavant de leur affection parentale et de leur soutien moral et psychologique indéfectible tout au long des périples que compte une destinée bien animée.*

** Mes frères et sœurs qui ont toujours veillé à aplanir les difficultés de tout ordre qui ont surgi le long de mon cursus universitaire.*

** Je le dédie également à mon entourage bienveillant, proches, amies, camarades de classe, de chambre pour leur contribution en apport de sympathies et d'encouragements pratiques.*

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	7

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I : <i>Autour de l'erreur et sa prise en compte pédagogique</i>	11
I.1. Introduction partielle	12
I.2. L'erreur	12
I.2.1. Les définitions de l'erreur	12
I.2.2. La distinction « erreur » et « faute »	13
I.2.3. La typologie des erreurs	13
I.2.4. Le traitement de l'erreur	16
I.3. La pédagogie de l'erreur	16
I.3.1. Les définition(s) de la pédagogie de l'erreur	17
I.3.2. Le statut de l'erreur dans les modèles pédagogiques	18
I.3.3. Les dimensions et les principes de la pédagogie de l'erreur	19
I.3.4. Les techniques pédagogiques de l'erreur	21
I.4. Conclusion partielle	23
CHAPITRE II : <i>Autour de l'écrit et de l'erreur à l'écrit</i>	24
II.1. Introduction partielle	25
II.2. L'écrit	25
II.2.1. Les définitions	25
II.2.2. La différence entre production écrite, expression écrite	26
II.2.3. Les étapes de la production écrite	27
II.2.4. L'objectif de l'enseignement la production écrite	28
II.3. L'erreur à l'écrit	29
II.3.1. Les formes d'erreurs	29
II.3.2. Les types d'erreurs en production écrite	30
II.3.3. Le rôle de l'enseignant face à l'erreur à l'écrit	32
II.3.4. L'activité de l'élève face à ses erreurs	32
II.4. Conclusion partielle	33

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III : Contexte de recherche et expérimentation	35
III.1. Introduction partielle	36
III.2. Le contexte de recherche	36
III.2.1. Le public-cible et son milieu scolaire	36
III.2.2. Le cadre descriptif de la population	37
III.2.3. La compétence écrite en 5 ^{ème} année primaire	38
III.2.4. La production écrite en 5 ^{ème} année primaire	38
III.3. L'expérimentation	40
III.3.1. La production écrite de l'expérimentation	40
III.3.2. La pratique pédagogique de l'erreur	42
III.3.3. La collecte des données	43
III.3.4. La présentation du corpus	44
III.4. Conclusion partielle	46
CHAPITRE IV : Analyse et interprétation des données	47
IV.1. Introduction partielle	48
IV.2. Les données avant le traitement pédagogique de l'erreur	48
IV.2.1. Le traitement de l'erreur en production écrite chez les enseignants	48
IV.2.2. Le traitement de l'erreur en production écrite dans le contexte expérimental	56
IV.3. Le traitement pédagogique de l'erreur	58
IV.3.1. Repérage, classification et analyse des erreurs	58
IV.3.2. Compte rendu des activités de réactivation des connaissances	63
IV.4. Comparaison sans/avec le traitement pédagogique de l'erreur	64
IV.3.1. Le travail de l'enseignant	65
IV.3.2. Le travail des élèves	65
IV.5. Conclusion partielle	66
CONCLUSION GÉNÉRALE	67
RÉFÉRENECS BIBLIOGRAPHIQUE	69
ANNEXES	72

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La production écrite est une compétence qui permet à l'apprenant de rédiger en utilisant ses propres habiletés pour la mettre en oeuvre. Elle s'inscrit au sein d'un projet dans un domaine précis.

Sylvie plane (2002 : 136) dans l'ouvrage « *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire* » précise que :

« Écrire, c'est aussi inscrire sa propre voix dans une communauté, pensé de manière singulière, s'appropriier les textes ou les écrits des autres, les habiller avec son propre style pour les transformer. C'est développer à l'intérieur de cette communauté une action propre. Cette mise en place est lente à installer. »

L'écrit est donc la capacité de conceptualiser les idées en lettres, en mots, et structures correctes avec des formules différentes. Il n'exige pas d'être un écrivain doué, tout ce qu'il nécessite, c'est le contrôle des principes liés au domaine précis. L'écrit est permis à toute personne en besoin d'informer, de communiquer ou d'archiver des données précises.

Jean-Pierre Robert, de son côté, affirme que l'écrit « *est le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions* » (Robert, 2008 : 76)

L'erreur à l'écrit, est un élément significatif car elle exprime la situation où l'élève emploie ses connaissances acquises sans avoir recours aux règles d'usage. Elle permet la remise en cause du processus engagé et incite l'élève à reconsidérer l'apprentissage et l'enseignement prodigué. Nous constatons que, l'erreur à l'écrit reste pérenne et affecte plusieurs niveaux.

En outre, les concepts d'erreur et de faute diffèrent dans l'action de les commettre : l'erreur reste due à l'incapacité de faire appel à la connaissance, la faute est générée par des réactions subjectives du comportement influencé par des situations d'ordre psychique, mental qui peuvent affecter le bon déroulement du processus de la production écrite sur la base de l'apprentissage acquis.

La pédagogie de l'erreur consiste à considérer l'impact de l'erreur dans la conception du processus d'enseignement/apprentissage, la déchargeant de toute notion négative, et l'exploitant en énergie pour développer l'esprit de rachat chez l'élève, pour une meilleure production écrite et ainsi, l'erreur conserve ce rôle d'efficacité dans l'éducation des aptitudes de l'élève.

L'erreur devrait être donc recouvrir un aspect positif en pédagogie en étant une étape nécessaire à l'apprentissage. En effet, « *La pédagogie de l'erreur se concentre sur la nécessité de considérer que l'erreur est naturelle et positive, ce qui doit être pris en compte lors de la préparation des cours* ». (Edu Trice ; Ziani, 2020)

Le domaine de notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères et spécialement à la didactique de l'écrit. A travers ce thème de recherche qui aborde le traitement pédagogique de l'erreur, nous essayerons de répondre à notre problématique : quel est l'impact de la pédagogie de l'erreur en production écrite chez les élèves de cinquième année primaire ?

En premier lieu, nous supposons que la majorité des enseignants n'adopteraient pas la pédagogie de l'erreur à l'écrit et qu'ils auraient une conception de l'erreur comme obstacle à l'apprentissage. A cet effet, un questionnaire sera destiné aux enseignants afin de décrire leurs représentations de l'erreur et leurs pratiques pédagogiques de l'erreur.

En deuxième lieu, nous expérimenterons une pratique pédagogique de l'erreur à l'écrit afin de décrire l'impact positif que pourrait avoir cette méthode sur l'amélioration de la compétence scripturale des élèves.

Ainsi, nous tenterons de vérifier ces hypothèses tout le long de notre recherche à travers l'analyse quantitative et qualitative des données que nous recueillerons.

Notre travail sera scindé en deux parties traitées en deux chapitres chacune. Dans la première partie, le premier chapitre sera centré sur l'erreur et la pédagogie de l'erreur, et le deuxième tentera de déterminer l'écrit et l'erreur à l'écrit. La deuxième partie est également divisée en deux chapitres avec un premier réservé à la présentation du contexte de la recherche et de l'expérimentation de mise en pratique de la pédagogie de l'erreur à l'écrit et un deuxième chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des données.

Notre travail de recherche tend à mettre en vigueur une méthode efficace pour valoriser et exploiter l'erreur à travers des activités de réactivation des connaissances qui visent à éveiller la conscience linguistique de l'élève pour construire chez lui une compétence d'autocorrection des erreurs qui conduit à une autonomie d'apprentissage.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

Autour de l'erreur et sa prise en compte pédagogique

I.1. Introduction partielle

Notre premier chapitre s'intitule « *Autour de l'erreur et sa prise en compte pédagogique* ». Il vise à éclairer la notion de l'erreur et sa pédagogie. Nous allons définir les concepts de base, objet de notre travail de recherche, distinguer entre l'erreur et la faute et étudier la typologie des erreurs, déterminer le statut de l'erreur qui varie selon les modèles pédagogiques, et aborder les techniques que nous pouvons utiliser pour adopter la pédagogie de l'erreur.

I.2. L'erreur

Afin de faire un tour d'horizon à propos de la notion de l'erreur, nous proposons d'exposer : les définitions que nous avons rencontrées à propos de l'erreur, la distinction entre erreur et faute, la typologie de l'erreur pour finir par le traitement de l'erreur.

I.2.1. Les définitions de l'erreur

Les définitions varient selon les auteurs, et chaque discipline traite l'erreur par rapport à son contexte. Dans le nouveau petit robert (2007 : 921), Le terme « *erreur* » vient du verbe latin « *error* » qui signifie « *écart, errance, détour* » ou « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* ». Ainsi, l'erreur est le résultat d'un acte inavisé ou maladroit, exécuté lors des tâches d'expression écrite ou verbale d'un sujet développé. L'erreur consiste en un énoncé faux pour ce qui s'apparente au vrai, donnant information incorrecte au lecteur ou auditeur destinataire de cet énoncé.

En didactique, l'erreur est un : « *Écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». (Cuq, 2003 : 86). En outre, Scala (1995 : 19) souligne que « *L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un apprenant qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir* »

L'erreur vient donc d'un dysfonctionnement des règles par rapport à la logique de leur mise en œuvre. Ces règles sont balisées pour assurer un déroulement laborieux de leur processus en vue d'un résultat correct escompté.

Pour ainsi dire, ne se trompe que celui qui détient un minimum de « savoir » et de ce fait,

« se tromper » aide à avancer vers ce savoir. Celui qui met en pratique ce qu'il a appris et qui use de maladresses dans ses efforts pratiques, consolide ses acquis et éduque son savoir-faire.

Par contre, la faute vient du mot latin « *fallita* » de « *fallere* ». la faute est définie comme « *le fait de manquer, d'être en moins* » (le petit robert, 1985, p763). Il est indiqué dans le dictionnaire de français (Larousse : 169) que la faute désigne le manquement aux prescriptions d'une connaissance acquise dans l'exécution d'une tâche. Par cette situation, la manœuvre de se conformer aux règles d'application des consignes établies pour le succès de la tâche, trébuche sur l'inadaptation des efforts pratiques vis-à-vis de la connaissance initiant l'action.

I.2.2. La distinction « erreur » et « faute »

L'erreur est liée à la connaissance elle-même lorsque l'apprenant n'a pas reçu le savoir nécessaire, il commet donc l'erreur par ignorance, ne maîtrisant pas l'usage des règles par défaut d'apprentissage ou insuffisance de connaissances apprises.

Alors que la faute est un effet d'inattention ou manque de concentration chez l'apprenant. Car, il connaît les mécanismes habituels de production mais perd les notions d'utilisation. Cependant, il reste conscient de la faute commise car il a le savoir nécessaire pour la repérer. Attatfa (2008 : 4) présente clairement cette distinction : « *On dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question. On dit qu'il y a faute lorsque l'élève a les moyens de se corriger parce qu'il a déjà étudié la notion en question ; il s'est trompé parce qu'il n'a pas fait attention ou qu'il a oublié la règle à appliquer* ».

I.2.3. La typologie des erreurs

Il existe plusieurs typologies de l'erreur selon l'angle d'attaque de cette dernière mais nous nous inspirons dans ce travail essentiellement de la typologie D'Astolfi. En effet, dans son ouvrage « L'erreur, un outil pour enseigner » (1997), il regroupe les erreurs en huit types, comme suit :

1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes : L'ambiguïté de mots utilisés dans la consigne soumise à un vocabulaire spécifique.

2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes : L'apprenant, soumis à des règles d'ordre didactique imposées par l'enseignant, se trouve

en situation de confinement mental par rapport à cette manie de fonctionner, et de ce fait ne fait pas l'effort de se soustraire de ce moule réducteur de l'autonomie de réflexion et de réaction, et quand il est confronté à une situation où il doit mener une investigation autonome, il s'annonce vaincu et sans moyens.

3. Erreurs témoignant des représentations des élèves : Elles sont produites par les élèves utilisant des notions qui appartiennent à la structure de leur fonctionnement mental et épistolaire strict et restent fermés à toutes autres formes d'interprétation et d'analyse spécifiques que nécessitent les nouveaux concepts soumis à leur réflexion.

4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées : L'abstrait dans les analyses et le développement des concepts d'ordre intellectuel (scientifique et autres) reste une discipline difficile à manier chez les élèves non-initiés.

5. Erreurs portant sur les démarches adoptées : La diversité dans le choix des procédures de développement des sujets abordés, insoumis à la règle logiquement instituée par l'apprentissage et l'enseignement prodigué, semble constituer en soi, une vocation à l'erreur et rend toute production fatalement inappropriée.

6. Erreurs dues à une surcharge cognitive (ou affective) au cours de l'activité : L'apprenant, lors de son apprentissage, face au volume démesuré des informations ingurgitées, l'intelligence ainsi perturbée, il ne peut plus assimiler les données et perd ses facultés de discernement et de mémorisation, le rendant inapte à toute planification de sa production égarée.

7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline : C'est la confusion de l'argumentation entre les disciplines. Autrement dit, l'apprenant fait usage de concepts ne relevant pas du domaine concerné et n'a pas la maîtrise nécessaire pour distribuer ces notions propres selon chaque discipline. Cela dérive du fait que l'apprenant ne fait pas la différence entre les ressemblances et spécificités de chacune de celles-ci, parfois transférables mais exigeant une souplesse intellectuelle pour juger de leur saine affectation.

8. Erreurs causées par le contenu même et la manière d'enseigner : Ces erreurs sont imputables à la disposition de l'enseignant à concilier la compréhension du contenu de ce qu'il doit exposer avec une méthode qu'il jugera appropriée pour vulgariser la connaissance à mettre en œuvre.

J.P Astolfi dans son ouvrage « l'erreur un outil pour enseigner », a proposé des techniques pour remédier à chacun de ces huit types d'erreurs.

Nature du diagnostic	Médiation et remédiation
1- Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes	*Analyse la lisibilité des textes scolaires *Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes
2- Erreurs résultant d'habitudes scolaires d'un mauvais décodage des attentes	*Analyse de contrat et de la coutume didactique en vigueur *Travail critique sur les attentes
3- Erreur témoignant des conceptions alternatives des élèves	*Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée *Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débats scientifiques au sein de la classe
4- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	* analyse les différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématique diverses * sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
5- Erreurs portant sur les démarches adoptées	*Analyse de la diversité des démarches spontanées à distance de la stratégie canonique attendue *Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6- Erreur dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité	*Analyse de la charge mentale de l'activité *décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7- Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	*Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines *Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8- Erreur causées par la complexité propre du contenu	*Analyse didactique des nœuds de difficultés internes à la notion, insuffisamment analysées

Tableau 1 : Typologie des erreurs (Astolfi, 1997)

https://infos-fcp.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/ASTOLFI_typologie_des_erreurs_tableau.pdf

1.2.4. Le traitement de l'erreur

A partir de notre documentation, il existe quatre phases du traitement de l'erreur :

a) le repérage des erreurs : La première démarche utile consiste à identifier l'erreur dans le contexte approprié,

b) la description de l'erreur : il s'agit de classier chaque erreur selon les catégories prescrites dans l'usage. Exemple : erreur lexicale, erreur grammaticale, erreur orthographique, de ponctuation, etc.

c) les sources d'erreurs : Il s'agit de rechercher les causes qui ont placé l'élève dans un champ propice à la production de l'erreur. Il s'agit donc pour l'enseignant, de prospecter les causes, dans le mode de penser et de réagir de l'élève et de là, veiller à déchiffrer une approche suffisante pour une remédiation adéquate.

d) la mise en œuvre d'un dispositif de remédiation : La remédiation pédagogique est un processus qui peut aplanir les difficultés que rencontre l'élève, dans ses efforts à éviter l'erreur. L'enseignant doit tenir compte de la particularité de chaque cas d'élève pour déterminer les méthodes à suivre.

La remédiation peut être :

* individuelle : chaque élève corrige ses propres erreurs

* collective : la correction se fait par participation de tous les élèves de la classe et en rassemblant tous les cas d'erreurs.

* différenciée : elle se base sur le regroupement des élèves par catégories d'erreurs

I.3. La pédagogie de l'erreur

Comme nous l'avons fait pour la notion de « l'erreur », nous essayerons aussi de faire un tour d'horizon de la notion de « pédagogie de l'erreur » à travers l'exposition des différentes définitions que nous avons rencontrées lors de notre documentation, nous passerons ensuite au statut de l'erreur dans cette approche pour enfin décrire les techniques, les dimensions et les principes pédagogiques de l'erreur.

I.3.1. Les définition(s) de la pédagogie de l'erreur

La pédagogie de l'erreur consiste en la considération de l'erreur comme élément centrale de l'apprentissage. En effet, « *La pédagogie de l'erreur peut être définie comme un plan (conception et approche) d'une pédagogie basée sur la prise en compte de l'erreur comme une stratégie d'enseignement et d'apprentissage* ». (Edu Trice ; Ziani, 2020)

Elle est définie aussi comme une démarche d'une pédagogie qui se base sur la conception de l'erreur comme un outil d'apprentissage et d'enseignement. Elle traite l'erreur en tant qu'objet d'étude qui permet à l'apprenant d'exploiter l'erreur pour améliorer son mode de production en évitant le processus qui a engendré l'erreur et ainsi apprendre à s'autocorriger.

Ainsi, à partir de l'erreur de l'élève, l'enseignant base son cours, en cherchant à le rendre assimilable à la perception de l'élève, mobilisé par cette alarme, attentif et en soif de remédier à cette situation.

Voici une figure qui résume la pédagogie de l'erreur avec justement des erreurs remédiées dessus :



Figure 1: La pédagogie de l'erreur (La Digital Learning Academy)
<https://digital-learning-academy.com/apprendre-en-erreur-pedagoform/>

I.3.2. Le statut de l'erreur dans les modèles pédagogiques

L'erreur a connu plusieurs statuts selon le modèle pédagogique dans lequel elle s'inscrit :

A- Le modèle transmissif : C'est le premier modèle d'enseignement, où l'enseignant cherche à transmettre un savoir à l'apprenant, se basant sur la quantité d'informations ou de connaissances à enseigner à l'élève, plutôt que d'opérer un tri et de se limiter aux connaissances utiles, adaptées aux facultés d'assimilation et de mémorisation de l'apprenant.

Dans cette situation, l'apprenant assimile sans compréhension ces données cumulatives, ce dernier doit se plier à cet enseignement qui écarte toute volonté de réaction différée et se suffit de l'assimiler singulièrement. De cette façon, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève se terminent quand l'information sera transmise. L'apprenant réagit sans réflexion et c'est à force de répétition, qu'il mémorise l'information.

Donc, le statut de l'erreur reste négatif en cette situation où l'élève perd le droit de s'y exposer, étant programmé pour ne point en faire, se limitant à l'usage du savoir transmissif reçu et qui ne défaille en aucun point. La réaction de l'apprenant s'automatise en reproduisant intégralement les cours suivis, sans y rajouter ou soustraire un quelconque élément. Sa mémoire reste tributaire du bourrage de connaissances ingurgitées et apprend à les restituer dans leur intégrité dans toute production écrite ou orale. En d'autres modes d'enseignement différents de cette situation, l'erreur devenant possible, l'enseignant peut étudier les carences et les défaillances chez l'élève pour l'amélioration de ses résultats et la production de l'erreur pourra être un apport positif pour faire évoluer l'apprenant et assouplir son effort mental d'autocorrection.

B- Le modèle comportementaliste (behaviouriste) : C'est le modèle qui définit le comportement de l'enseignant à opter pour une pédagogie de conditionnement des aptitudes de l'élève à assimiler ce qui lui est transmis sans pouvoir de rajout ou de changement des connaissances ainsi balisées. Ce modèle choisi par l'enseignant a pour résultat d'empêcher l'apprenant de commettre toute erreur.

Cette situation s'avère négative car elle est synonyme d'absence de conditions d'exploitation du potentiel libre et volontaire de l'apprenant pour mener une investigation propre à développer son savoir où la production d'erreurs confirme cette disposition à avancer vers la connaissance et à l'affirmer. Le modèle behaviouriste s'avère l'option d'évitement de l'erreur sans prendre en considération les autres aspects de la pédagogie.

C- Le modèle constructiviste : C'est un modèle qui consiste à assurer le traitement de l'information par l'apprenant qui se prend en charge dans l'effort de compréhension, et de représentation des sujets étudiés et des concepts à exprimer, profitant de ses propres erreurs pour remettre en cause le processus de sa production, œuvrer à repérer les carences, sources de ces erreurs et veiller à les éradiquer. L'enseignant devra s'aligner à cette méthode, guider et orienter l'apprenant à compter sur sa propre initiative afin d'édifier son savoir, et l'aider en cas de besoin à lever les obstacles et les complexités qui peuvent freiner ses efforts. Dans ce modèle, l'élève est actif, il a le droit à l'erreur et il doit faire des efforts pour réussir. Le statut de l'erreur est positif car l'erreur libérée, fait partie intégrante de l'apprentissage. Le tableau 2 ci-dessous regroupe les statuts divers que peut prendre l'erreur selon les modèles pédagogiques :

	<i>La faute</i>	<i>La bogue</i>	<i>L'obstacle</i>
<i>Statut de l'erreur</i>	L'erreur déniée ("ratée" , "perle" , "n'importe-quisme")		L'erreur positivée (postulat du sens)
<i>Origine de l'erreur</i>	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
<i>Mode de traitement</i>	Évaluation a posteriori pour la sanctionner	Traitement a priori pour la prévenir	Travail in situ pour la traiter
<i>Modèle pédagogique de référence</i>	<i>Modèle transmissif</i>	<i>Modèle behaviorisme</i>	<i>Modèle constructivisme</i>

Tableau 2 : Les l'erreur selon les modèles pédagogiques (Astolfi, 2015 : 23)

I.3.3. Les dimensions et les principes de la pédagogie de l'erreur

Nous ne pouvons dire que nous avons abordé la notion de « pédagogie de l'erreur » sans passer en revue les dimensions et les principes qui sous-tendent cette notion. Ainsi, nous présentons selon les documents que nous avons consultés (Ziani, 2020) les dimensions et les principes de la pédagogie de l'erreur :

A- Les dimensions de la pédagogie de l'erreur : trois dimensions de base de la pédagogie de l'erreur sont dénombrées :

- a. La dimension épistémologique** : C'est la dimension propre au domaine du savoir rigide, faisant que l'apprenant peut logiquement s'exposer à répéter les mêmes erreurs produites à travers les âges de l'humanité, car elles restent liées au fonctionnement de l'intellectuel pensant de l'espèce

humaine selon une routine séculaire. On peut citer la formule « Les mêmes causes produisent les mêmes effets ». Pour aboutir à l'erreur, il suffit de fonctionner comme celui qui l'a produite précédemment. Nul n'est prémuni de cette logique de répétition.

b. La dimension psychologique : Elle consiste en ce fait, que l'erreur se produit sous l'effet de l'expérience acquise qui génère des modes de réaction et de fonctionnement de l'esprit, soumis à une habitude de velléités qui empêchent la remise en cause des instincts cognitifs routiniers et opter pour une révision des réflexes afin d'améliorer l'appréhension du sujet et écarter ainsi l'erreur.

c. La dimension pédagogique : Elle relève du fait que la méthode de pédagogie mise en œuvre par l'enseignant ne tient pas compte des facultés d'assimilation propre à chaque apprenant et se situe en total déphasage avec ses attentes intellectuelles dont l'apprentissage reçu dénote avec elles. Cette pédagogie se devait d'aider l'apprenant à se doter des capacités de déchiffrer l'erreur, et des moyens de se corriger, puis l'éradiquer.

B- Les principes de la pédagogie de l'erreur : L'erreur pédagogique ne résulte pas d'une mauvaise formation de l'enseignant ou d'un savoir manquant, mais plutôt d'un désordre intellectuel dans l'énoncé des données enseignées. Ce qui est exigé de l'enseignant, c'est d'organiser ces énoncés et leur donner la clarté requise pour une perception aisée par l'apprenant qui assimilerait sans failles, cet apprentissage.

L'apprentissage comprend en soi, l'option de l'erreur comme fatalité en ce sens qu'il s'opère selon des phases, débutant par la méconnaissance de l'apprenant de l'enseignement à recevoir et palpant une à une les connaissances à acquérir par tâtonnement. Leur appréhension ne sera aisée et experte qu'à force de répétition et la marge d'erreur va en diminuant tout le long de ce processus.

Comme l'erreur est liée à un processus cognitif propre à l'être humain, doté d'intelligence et de raison, capable de produire un jugement, en mesure d'évaluer l'erreur et ajuster l'action humaine, intellectuelle ou autre pour un rendement positif requis... Aucune autre espèce n'est digne de l'erreur, caractéristique bien humaine. Le proverbe confirme bien cet adage : « L'erreur comme le rire, est humaine »

Tout au long de l'apprentissage, l'apprenant qui vient de se tendre vers la connaissance enseignée, en novice, peu exercé, n'a pas les dons nécessaires pour la conservation de ce savoir et trébuche dans ses efforts de production, d'où l'erreur, qui devient un atout de perfection et de maîtrise de la connaissance, au départ faussée, réhabilitée par la suite par effort d'autocorrection et de rétablissement de la connaissance dans son contexte d'exactitude.

Dans tout processus d'enseignement, le droit à l'erreur est reconnu à chaque apprenant, qui ne doit aucunement dramatiser sur son cas, mais plutôt à mémoriser la connaissance révisée, une fois l'erreur surmontée et corrigée.

Ainsi l'erreur, une fois repérée, peut être considérée comme une évaluation de la connaissance acquise, vouée à lui consacrer la remédiation appropriée

Il est préférable de pousser l'apprenant à revoir sa production pour déchiffrer les éventuelles erreurs commises et en les décelant, il devient son propre diagnostiqueur de son action et acquiert la faculté de jugement qui l'oriente vers la bonne correction. Cela l'anime pour se prendre en charge et décider en conséquence des suites à donner pour le traitement de l'erreur.

I.3.4. Les techniques pédagogiques de l'erreur

Le traitement pédagogique de l'erreur exige différentes méthodes de remédiation à l'erreur de l'élève. Pour appliquer la pédagogie de l'erreur, l'enseignant doit sélectionner une technique pour faciliter la correction de celle-ci. Nous citons ci-dessous quelques techniques pédagogiques de sa correction.

Pour Cuq l'autocorrection « *est la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant* » (2003 : 29). Autrement dit, l'autocorrection est une technique de correction qui fait appel à la participation directe de l'apprenant, qui a commis l'erreur, appelé à faire l'effort de la révéler, de l'analyser et d'y remédier en prenant notion des carences qui l'ont engendrée.

Lyster (2001 : 272) propose trois exemples de correction de l'erreur par l'enseignant : **le premier** est la correction explicite de l'erreur qui considère la réponse de l'élève comme une réponse incorrecte et par déduction instruit sur la réponse correcte. **Le deuxième** comporte la correction implicite de l'erreur sans signifier que la réponse de l'élève soit

incorrecte, mais en opérant leur rectification et le **dernier** exemple, une correction par négociation entre l'enseignant et l'apprenant afin d'arriver à la réponse correcte.

Bhatia (1974 : 347) regroupe les erreurs en deux catégories : **les erreurs fréquentes** nécessitent une correction collective dans la classe, et l'autre catégorie **les erreurs moins fréquentes** demandent une correction individuelle de la part de l'apprenant.

Nous ajoutons la correction par les pairs, elle consiste à demander l'élève de corriger la copie de son camarade et l'inverse, l'objectif de ce type de correction est d'habituer l'élève à devenir capable de se transposer dans la situation où il peut cerner chez autrui les erreurs produites, les évaluer et les corriger.

Par ailleurs, le code de correction est une grille de concepts nécessaires à la correction de la production écrite selon les abréviations notées par l'enseignant sur la copie afin de permettre à l'apprenant de déceler la nature des erreurs pour les corriger selon les annotations apposées. En voici un exemple de codes de correction de l'écrit :

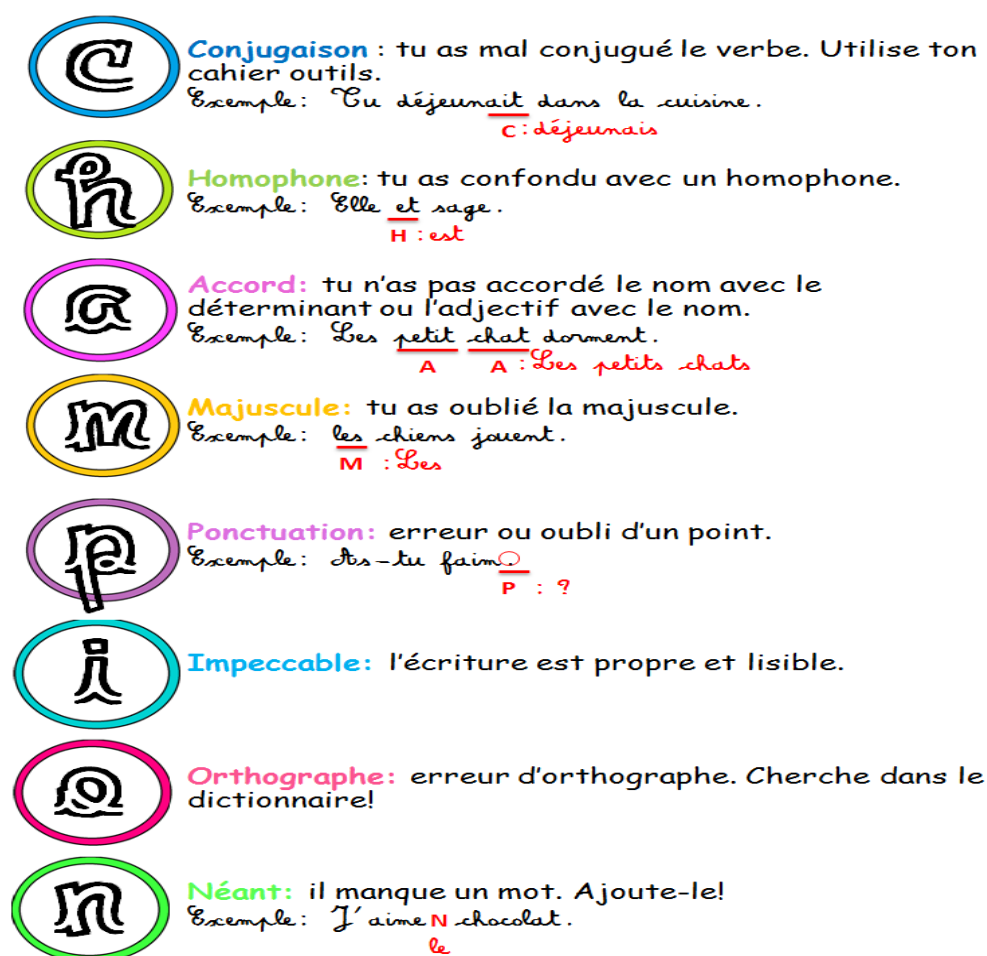


Figure 2 : Codes de correction de l'écrit (Emmanuel Grange : 2013)
<https://lewebpedagogique.com/2013/11/15/correction-quelques-pistes-pour-faire-fructifier-lerreur/>

I.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons étudié d'une part : l'erreur, la distinction entre l'erreur et la faute et les huit types d'erreurs selon Astolfi (1997) dans son ouvrage « *l'erreur un outil pour enseigner* » ainsi que le traitement de l'erreur.

D'autre part, nous avons analysé la pédagogie de l'erreur, le statut de l'erreur dans les modèles pédagogique et abordé quelques techniques pédagogiques de remédiation à l'erreur, ainsi que les dimensions et les principes de cette pédagogie.

L'objectif de ce chapitre vise à déterminer les démarches et procédures de la pédagogie pour assurer le succès au processus d'enseignement. Il vise aussi à asseoir la partie théorique de notre expérimentation étant donné que nous allons nous inspirer de la typologie de l'erreur d'Astolfi, des phases de remédiation à l'erreur précédemment citées et aussi des principes de la pédagogie de l'erreur pour élaborer et mener à bien notre expérimentation.

CHAPITRE II

Autour de l'écrit et de l'erreur à l'écrit

II.1. Introduction partielle

Notre deuxième chapitre s'intitule « Autour de l'écrit et de l'erreur à l'écrit ». Nous essayerons de définir l'écrit, l'écriture, et la production écrite. Nous aborderons la différence entre expression écrite et production écrite. Ensuite, nous aborderons les étapes suivies pour préparer une production écrite et son objectif dans l'enseignement. Nous tenterons de clarifier les erreurs commises à l'écrit. Ainsi, notre objectif consistera à montrer les types d'erreurs qui peuvent surgir dans les productions écrites.

II.2. L'écrit

La communication nécessite un code d'échange entre les personnes pour parvenir à un objectif convoité. L'écrit répond à ce besoin. Il est le moyen utilisé depuis quelques millénaires dans les différents domaines d'expression de la pensée, et d'élaboration du savoir, lequel fixé sur un support évident, conservable, accessible à tout prospecteur, contribuera à l'essor de la pensée et de la connaissance à travers des cycles d'évolution.

L'écrit reste une disposition bénéfique offerte à l'humanité en ce sens que rien des efforts intellectuels de ses penseurs, de ses savants, de ses chercheurs n'est perdu et ainsi consigné, leur produit devient un élément positif, inspirant les efforts des chercheurs en vue d'un développement de ces connaissances écrites.

II.2.1. Les définitions

L'écrit est une représentation graphique qui inscrit des énoncés conformes à la langue d'usage sur un support (papier, parchemin, gravure sur pierre, marbre, etc..), pour consigner un texte diffusable vers tout lecteur potentiel. En didactique l'écrit est conçu comme : « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (Cuq, 2003 : 78).

D'autre part, Sylvie plane (2002 : 10) souligne que :

« L'écriture elle-même est une activité intellectuelle qui est à la fois individuelle, et partagée ; individuelle comme l'est toute tâche cognitive, et partagée, comme l'est toute activité communicationnelle qui, non seulement s'adresse à l'autre, mais intègre le discours de l'autre pour se développer. L'apprentissage de l'écriture exige donc une mobilisation, un engagement intellectuel personnel du sujet scripteur mais tire profit de la confrontation avec d'autres discours ».

L'écriture est donc un processus mental qui engage chaque individu ou un groupe d'individus à faire l'effort intellectuel d'interpréter les idées personnelles ou celles tirées d'un débat avec des interlocuteurs pour les contenir sous la forme écrite, saisissable à tout moment par le lecteur, contrairement à l'expression orale qui se dissipe et perturbe l'esprit chercheur pour y revenir méthodiquement à l'instant choisi, L'écriture devient un support, fixateur et en même temps révélateur des énoncés convertis à cette forme d'expression silencieuse et permanente, sujette à la dextérité des scripteurs pour l'enrichir.

L'écriture reste aussi un des moyens de communication privilégié, permettant à chacun de prendre aisément notion des idées et pensées confinées en signes graphiques variant selon le modèle spécifique à chaque langue, selon son alphabet propre. Elle permet de formuler et organiser les idées ou connaissances pour les transposer de manière structurée sur un support rendu par l'écriture, expressif en soi.

II.2.2. La différence entre production écrite et expression écrite

L'expression en général signifie la volonté d'émettre des signaux selon la méthode utilisée, écrite ou orale, pour communiquer les informations ou connaissances à échanger avec l'interlocuteur, le message écrit exige une bonne lecture et le message oral une écoute attentive de la part de l'auditeur.

Pour Gallison et Coste (1976 : 208) :

« l'expression est une opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, en utilisant les signes sonores ou graphiques d'une langue. Expression orale et expression écrite correspondent à ce qu'on appelle parfois les (skills) actifs : parler et écrire. En ce sens expression est généralement opposé à compréhension (orale et écrite : écouter et lire) »

Selon Robert (2008 : 170), la production :

« Signifie à la fois : "faire avancer" et "faire pousser, procréer, développer, faire grandir", la production peut donc être également définie comme une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative ».

La production écrite se révèle être la disposition de l'énonciateur à mettre en œuvre ses capacités intellectuelles de conception linguistique pour l'expression fidèle de sa pensée

alliée à un objectif d'échange raffiné et de communication experte, pour un résultat performant.

Par conséquent, l'expression et la production écrite sont deux notions très liées mais différentes de par la situation pédagogique ou non. En effet,

« Les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes. C'est ainsi qu'on parle aussi bien de production orale ou écrite que d'expression orale ou écrite mais l'usage a cependant privilégié, à l'oral comme à l'écrit, l'appellation "exercice de production". Enfin, il faut souligner que le mot "expression" renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire » (Robert, 2008 :170)

En définitif, « expression » et « production » ce sont des notions semblables, les deux prèchent la même situation, celle d'exposer ce que l'on annonce pour le rendre communicatif et à la portée intellectuelle d'autrui. « L'expression » est liée à la liberté d'exposer les idées d'une manière personnelle et propre à l'individu qui étale ses opinions et donne libre cours à sa façon de juger et d'annoncer. Quant à la « Production », elle est sujette à la pratique d'une forme moins personnelle, stricte et planifiée dans l'énoncé des thèmes.

II.2.3. Les étapes de la production écrite

La production écrite exige des étapes pour aboutir à un niveau valable d'exécution. Son apprentissage se fait progressivement à travers les trois étapes définies ci-dessous :

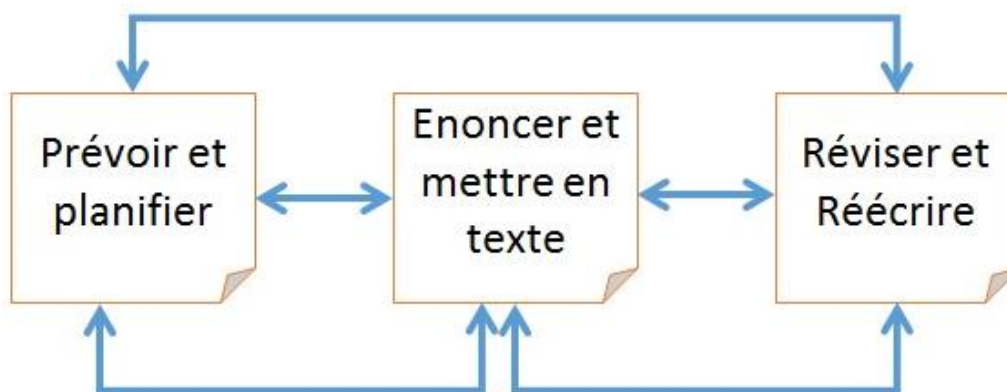


Figure 3 : Les étapes (les opérations) de la production d'écrits

<https://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article201>

- a) **La planification** : Avant toute production écrite, il y a une phase de conception qui s'impose, sous l'impulsion évidente d'un besoin de communication, d'échange ou d'archivage des données à matérialiser à travers l'écrit. Aussi, il y a une série d'éléments à réunir pour entamer cette étape de transposer les idées enregistrées dans la sphère abstraite de la réflexion qui fixe des objectifs à concrétiser par un écrit, support indélébile pour leur fixation et leur exploitation. Ainsi, la planification mobilise tous ces aspects et sans cette méthode, le résultat reste aléatoire.
- b) **La mise en texte** : C'est l'étape de rédaction qui exige la cohésion (les structures grammaticales, la conjugaison des verbes, le vocabulaire spécifique à chaque domaine, l'orthographe, la ponctuation, etc.) et la cohérence (l'enchaînement des idées), en écrivant un texte harmonieux et susceptible de captiver l'attention du lecteur. C'est la recherche du style le plus approprié pour une expression cohérente de la somme d'idées à développer, de même le choix des mots doit être opéré sous cette règle de convenance.
- c) **La révision** : Toute production écrite, ne peut se dispenser d'un travail de révision propre à assurer la bonne exécution des tâches de transposition des idées en écrit. La révision donc, permet au scripteur, de devenir lecteur de sa propre production pour noter les points négatifs et positifs de sa rédaction et y opérer les retouches nécessaires en vue d'atteindre l'objectif tracé, celui de convaincre tout lecteur ou d'étaler une connaissance bien explicitée.

II.2.4. L'objectif de l'enseignement de la production écrite

L'enseignement de la production écrite sert à mettre en rapport, le besoin de son évaluation par l'enseignant, et celui de former les capacités de l'apprenant à formuler par des textes les connaissances apprises ; de même à mettre en exergue la façon d'apprendre de l'élève qui s'adapte positivement à cet environnement d'apprentissage, environnement conciliable entre la pédagogie de l'enseignant et le niveau d'assimilation de l'élève. Tel est l'objectif de l'enseignement de production écrite.

Par extension, l'apprenant s'entraîne par ce biais à exprimer ses idées propres ou celles de sujets complexes pour les rendre plus consistantes que par la forme d'expression orale. Il peut à travers cet apprentissage acquérir la vocation d'écrivain en cas d'enseignement poussé.

Pour ainsi dire, selon Finkle et Torp(1995), l'engagement du processus de production écrite, constitue en même temps, la méthode valable pour la résolution des problèmes qui peuvent surgir, en ce sens que les deux situations font appel aux mêmes procédures avec comme différence, la recherche d'une solution dans l'entame de la phase de résolution des problèmes et de ce fait retouche les procédures dans le sens d'une amélioration du rendu.

Par rapport à l'apprenant, elle reste la phase pratique de maniabilité de toutes les connaissances acquises, mobilisées à produire des écrits, révélateurs de ses capacités à concevoir avec son imagination créatrice l'inscription graphique de ses idées.

II.3. L'erreur à l'écrit

Les erreurs sont toujours omniprésentes dans les productions écrites. Souvent, nous trouvons que la majorité des élèves, rédige des textes comportant des erreurs, ce qui signifie que le cours bien qu'assimilé ne peut être mis en pratique chez certains, par handicap de transcrire vers l'écrit, la connaissance ou l'idée concernée. Pour présenter les notions qui tournent autour de l'erreur à l'écrit, nous exposons les formes et les types d'erreur pour décrire ensuite le rôle de l'enseignant en pédagogie de l'erreur et l'activité de l'apprenant.

II.3.1. Les formes d'erreurs

A travers les écrits, nous avons constaté que les chercheurs distinguent deux formes d'erreurs à l'écrit : erreurs de performance et erreurs de compétence.

- **Les erreurs de performances (Faute) :** J.P CUQ (2003 : 192), dans son dictionnaire didactique, souligne que :

« la performance renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences ».

La performance s'acquiert, en faisant appel à tous les composants intellectuels, psychiques, affectifs, culturels ou autres de l'individu, tout en se laissant régir par

l'expérience acquise sur la base de connaissances spécifiques, touchant le domaine de la production envisagée. L'erreur de performance se révèle lors d'un déficit de l'une ou plusieurs de ces facultés lors de la mise en œuvre du processus de production. Ce genre d'erreur est le résultat de la distraction de l'élève, car connaissant la règle il ne l'applique pas de la manière convenable. Lors d'une erreur de cette forme, l'élève peut la rectifier parce qu'il détient la performance d'exécuter cette tâche, il suffit de faire appel aux connaissances apprises.

- **Les erreurs de compétence (Erreur) :** Dans le dictionnaire des concepts clés en pédagogie, la compétence serait l'« *Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe* » (Raynal et Rieunier, 2014).

La compétence est la mise en pratique de tout le savoir acquis, selon un mode d'exécution qui met en œuvre le potentiel actif du producteur, propre à son fonctionnement intellectuel, moral, psychique, culturel et autres, engageant toutes les composantes psychologiques de sa personnalité dans son processus d'œuvre subjective livrée à la richesse de son expérience antérieure. Donc, l'erreur de compétence consiste en cette perte de maîtrise du sujet, par défaillance de l'une ou plusieurs des facultés essentielles dans le comportement du producteur à influencer sur la subjectivité de l'œuvre et cette situation handicape les efforts de son perfectionnement.

II.3.2. Les types d'erreurs en production écrite

Les erreurs à l'écrit peuvent être au niveau du contenu ou de la forme. Ainsi, les chercheurs distinguent deux types :

- **Les erreurs de contenu :** Lokman Demirtaş affirme que « *quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne* » (2009 : 129). L'erreur du contenu se manifeste lorsque les dispositions suivantes ne sont pas assurées. La production écrite doit se baser sur la bonne application des consignes qui assurent un rendement satisfaisant. En premier, avant toute production écrite, l'apprenant est tenu de bien comprendre le sujet, de

l'appréhender et de transcrire en texte les notions que soulève son interprétation, tout en veillant sur la cohésion et la cohérence et en respectant le type de texte requis selon la nature du sujet à développer qu'il soit épistolaire, narratif, descriptif, informatif, argumentatif ou autres, ou encore de contenir son texte dans un volume bien déterminé en fonction de l'objectif tracé et du thème débattu. Il s'agit de faire cohabiter toutes ces consignes pour une production structurée et cohérente et éviter ainsi toute erreur de contenu.

- **Les erreurs de forme** : pour Lokman Demirtaş (2009 : 130) « *Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.)* ». Alors, les erreurs de forme sont dues à un usage désordonné des mots, mal distribués dans la phrase, un lexique pauvre, une orthographe médiocre, une anarchie dans la compréhension du texte par défaut de ponctuation appropriée, ou de verbes sans rigueur de conjugaison. Ces erreurs se répartissent en trois catégories (Demirtaş, 2009) :
- **Groupe nominal** : Il s'agit des erreurs portant sur le mauvais usage du vocabulaire, des fautes de grammaire et d'indication du genre des déterminants, confusion dans l'emploi des adjectifs et de l'accord en genre et en nombre (singulier et pluriel).
 - **Groupe verbal** : Les erreurs morphologiques (la conjugaison des verbes, les temps, les auxiliaires de modalités, gérondif, infinitif...etc.). Ainsi définie, l'erreur morphologique relève de la complexité de l'emploi des verbes dans la phrase, restant soumis à un travail grammatical précis, exigeant la connaissance de tout un arsenal de règles pour répondre à sa mission de pivot dans la phrase.
 - **Structure de la phrase** : Les erreurs syntaxiques (l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe...etc.). C'est tout un art de composer la phrase avec tous ces éléments imposés par la syntaxe et soumis à des rigueurs d'emploi qui nécessitent un long parcours d'apprentissage pour les maîtriser.

II.3.3. Le rôle de l'enseignant face à l'erreur à l'écrit

Selon Porquier et Frauenfelder (1980), dans l'article « *enseignants et apprenants face à l'erreur* », il est indiqué que :

L'enseignant se positionne en connaisseur exclusif de la langue étrangère enseignée par rapport à l'apprenant et de ce fait, il est le mieux investi pour identifier les erreurs, les apprécier, les évaluer, et les traiter. L'apprenant restant tributaire de la pédagogie mise en œuvre pour avancer dans cette langue. Ainsi, le pouvoir de décision quant à l'annonce du vrai et du faux, le correct et l'incorrect lui revient, même si parfois, c'est très délicat, selon qu'il maîtrise ou pas la langue étrangère qu'il enseigne.

Par ailleurs, cet enseignant est tenu pour responsable du succès de son processus d'enseignement qui doit aboutir à la réussite de ses élèves, considérée par voie de conséquence, comme sa propre réussite. L'apparition de toute erreur implique une double causalité engageant réciproquement l'enseignant (pédagogie inefficace) et l'apprenant (mauvaise assimilation)

Pour le traitement de l'erreur, l'enseignant doit faire appel aux connaissances se rapportant à la forme d'énoncé, à son sens, au contexte et à la situation institutionnelle qui engage son pouvoir de déceler les erreurs, de les notifier à l'apprenant, et de trancher sur les modes de leur traitement, car relevant de ses seules prérogatives, l'apprenant ne pouvant que réagir postérieurement à ces démarches, dans un risque de conflit de conception avec son enseignant. L'enseignant peut ne pas être en mesure de corriger instantanément l'erreur et peut différer cette mesure jusqu'à la récupération des notions suffisantes pour trancher (Maîtrise de la langue étrangère encore tâtonnante).

II.3.4. L'activité de l'élève face à ses erreurs

A partir de l'article de Porquier et Frauenfelder (1980) « *enseignants et apprenants face à l'erreur* », nous pouvons résumer les activités de l'élèves face à ses erreurs de la sorte :

L'apprenant lors de son apprentissage de la langue étrangère, débute avec l'objectif de parvenir à un niveau virtuellement installé par rapport à la maîtrise qu'il détient de sa langue native. Il ne cessera de comparer ses acquis dans la langue étrangère et mettra en pratique toutes les règles du système imposé par l'usage de sa langue native. Les erreurs enregistrées servent à définir tout l'écart existant entre le point de départ et le point d'arrivée par rapport à l'objectif visé et la somme des erreurs, atteste du niveau manquant

qui reste à atteindre.

L'apprenant s'expose pour l'apprentissage de la langue étrangère en dehors des cours, à des apports externes, documentation, journaux, revues, émissions télévisées, livres, débats publics etc., et dans cette situation, il n'a plus d'objectif virtuel, ne se référant plus qu'à son degré d'usage de la langue étrangère, sous l'influence de cet apport externe qui amplifie son domaine d'expression et lui donne une résonance pareille à une deuxième langue native. A ce niveau, l'apprenant parvient à instaurer un système autonome d'apprentissage, ne se référant plus à celui virtuel qu'il avait mis en vigueur sur le concept de sa langue native et réagit en structurant son approche de la langue et en veillant à la cohésion et à la cohérence de son expression qui évolue en croissance sous l'intensité de l'apprentissage acquis et des apports externes qui enrichissent ses prédispositions à la langue.

L'apprenant qui s'expose à toutes ces ressources acquiert la capacité d'opérer des tris dans l'assimilation du processus linguistique propre à cette langue, il se libère des prescriptions de l'enseignant et construit sa propre approche du fonctionnement de la langue, il met en œuvre un système de fonctionnement qui lui sera propre et il entreprendra dans cette langue comme dans sa langue native.

II.4. Conclusion partielle

Dans notre chapitre, nous avons défini l'écrit, l'écriture, et la production écrite. Nous avons abordé la différence entre expression écrite et production écrite. Puis, les étapes suivies pour rédiger une production écrite, et son utilité. Nous avons tenté de clarifier les formes et les types d'erreurs en production écrite. Enfin, nous avons montré le rôle de l'enseignant l'activité de l'élève face à l'erreur. Ces notions peuvent nous aider dans notre partie expérimentale pour analyser les données recueillies.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III

Contexte de recherche et expérimentation

III.1. Introduction partielle

Dans le chapitre présent, nous essayerons d'aborder la partie pratique de notre travail de recherche. Nous commencerons d'abord par décrire le contexte de notre recherche pour ensuite exposer notre pratique pédagogique à travers une application de la pédagogie de l'erreur dans la réalisation d'une tâche de production écrite chez les élèves de 5^{ème} année primaire afin de savoir à quel degré elle peut améliorer la compétence scripturale de l'élève.

L'objectif de notre expérimentation est de répondre à la problématique et proposer des activités afin de remédier aux erreurs commises en production écrite.

III.2. Le contexte de recherche

Cette section est réservée à la description de notre public expérimental à travers la description de leur compétence scripturale et celle des activités scripturales auxquelles il est confronté.

III.2.1. Le public-cible et son milieu scolaire

Nous avons fait recours à deux techniques de recherche : un questionnaire destiné aux enseignants des trois cycles afin d'objectiver notre observation quant à la connaissance des enseignants de la pédagogie de l'erreur et sa pratique pédagogique ; et une expérimentation de la pratique pédagogique de l'erreur avec un public expérimental constitué d'élèves de 5^{ème} année primaire. Ainsi, nous avons deux publics différents selon les deux techniques de recherche citées.

- **Les enseignants :** Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants des trois cycles (primaire, moyen, et secondaire) pour connaître les connaissances et les représentations que les enseignants ont de la pédagogie de l'erreur et de son application pédagogique.
- **Les élèves :** L'expérimentation a été effectuée avec des élèves de 5^{ème} année primaire, c'est leur troisième année d'apprentissage du français comme langue étrangère. Nous avons choisi cette catégorie parce qu'elle est l'année de transition entre les deux cycles primaire et moyen. Ainsi, notre classe expérimentale est composée de 32 élèves, nous avons pris comme échantillon

16 élèves (9 filles et 7 garçons).

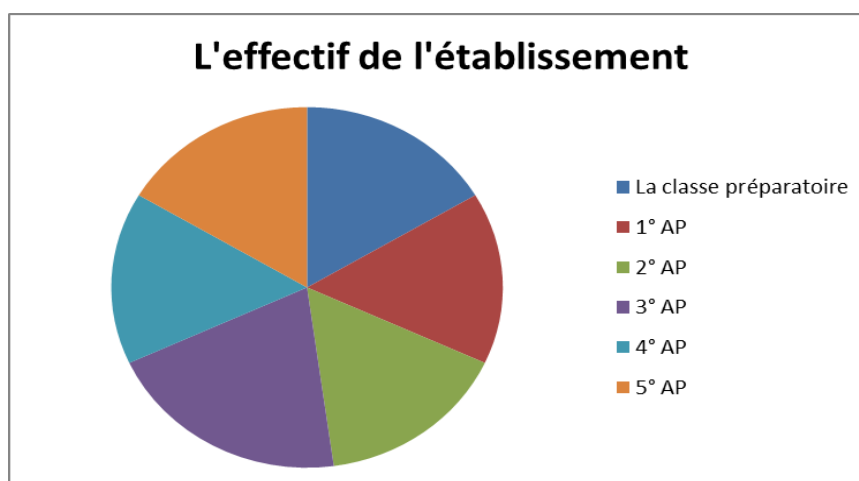
III.2.2. Le cadre descriptif de la population

Nous avons réalisé notre expérimentation dans l'école primaire "Ikhoua Abdelmoula ", qui se situe au centre de la ville de Bou-Saada, Wilaya de M'Sila.

C'est une école vaste, elle compte 389 élèves (212 filles et 177 garçons). Elle comprend six niveaux. IL y a 12 classes et chaque niveau est composé de deux classes. L'établissement compte aussi douze enseignants de langue arabe, et deux enseignantes du français.

Classes	La classe préparatoire	1° AP	2° AP	3° AP	4° AP	5° AP
Nombre d'élèves	64	60	62	79	60	64

Tableau 3 : L'effectif de l'établissement



La classe est vaste et aérée, Ce qui permet à l'élève d'apprendre dans les meilleures conditions. Elle est décorée aussi par des affiches scolaires qui ont des relations aux cours programmés, et des images de la nature qui permet à l'apprenant de s'amuser à son apprentissage. Elle est composée de quatre rangées, et chaque rangée cinq tables.

Nous avons choisi le niveau de 5^{ème} Année Primaire, où l'élève apprend et acquiert un savoir et l'exploiter. D'abord, nous pouvons dire que l'élève au niveau de 5^{ème} Année Primaire est capable d'écrire une phrase avec des mots simples et compréhensibles.

Le nombre des élèves est de 32 élèves (17 filles et 15 garçons), ils ont 11 ans, Ils appartiennent tous à la même région.

III.2.3. La compétence écrite en 5^{ème} Année primaire

La compétence est « *l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* » Raynal et Rieunier (2014).

La compétence est la maîtrise de connaissances apprises dans la gestion de leur exercice dans le processus. Donc, la compétence écrite c'est la faculté d'utiliser les techniques acquises dans l'art d'appliquer les différentes règles qui conditionnent le succès de la production écrite.

L'élève en 5^{ème} année primaire est qualifié d'écrire des mots simples et construire des phrases courtes et les enchainées pour rédiger un paragraphe cohérent

III.2.4. La production écrite en 5^{ème} Année primaire

Le manuel scolaire de 5AP est composé de quatre projets et chaque projet contient deux séquences. Chacun d'eux comprend une tâche de production écrite. Donc, il y a huit tâches de productions écrites. Le projet contient deux productions écrites traitent le sujet abordé où l'élève montre ses habiletés personnelles d'écriture. Les productions écrites viennent consignes parfois avec la boîte à outil pour aider l'élève à l'imagination logique de la situation.

Nous proposons dans le tableau N°4 ci-dessous de présenter les projets et les tâches de productions écrites avec leurs consignes tels qu'ils sont exposés dans le manuel scolaire.

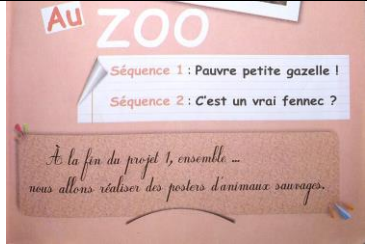


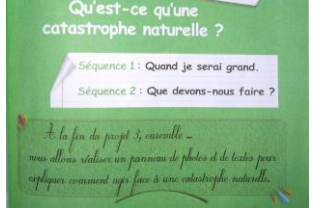

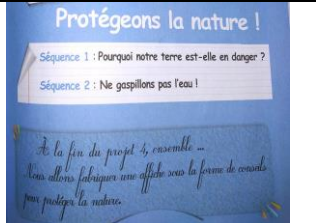


Les projets	Les consignes de productions écrites		Les pages
	Séquence N°1	Séquence N°2	
 <p>Au ZOO</p> <p>Séquence 1 : Pauvre petite gazelle ! Séquence 2 : C'est un vrai fennec ?</p> <p><i>À la fin du projet 1, ensemble ... nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages.</i></p>	<p>4. À partir de la photo d'un animal de ton choix, écris un texte pour le décrire. Puis, présente-le à tes camarades.</p>	 <p>3. Écris un texte pour décrire, puis présenter le loup du parc de J'igel à tes camarades. Utilise la boîte à mots.</p> <p>un loup un renard un animal sauvage</p> <p>Il habite ... Il ressemble à/au ... Il chasse ... Il a ... Il est ...</p> <p>les crocs des oreilles le museau la queue</p> <p>grandes pointu longue</p> <p>le désert la forêt</p>	21 - 32
 <p>C'est un lieu exceptionnel !</p> <p>Séquence 1 : Nous allons au musée. Séquence 2 : Dans le train.</p> <p><i>À la fin du projet 2, ensemble ... nous allons organiser une visite d'un lieu exceptionnel, puis nous le présenterons à nos camarades.</i></p>	<p>4. Avec ta/ton camarade, cherche la brochure d'un musée. Puis, écris ce que tu peux trouver dans ce musée. Comparez vos réponses pour les présenter à vos camarades.</p>	<p>4. Avec ta/ton camarade, raconte ce que tu as fait en fin de semaine. As-tu pris des photos ? Colle-les à côté de ton texte.</p>	44 - 55
 <p>Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?</p> <p>Séquence 1 : Quand je serai grand. Séquence 2 : Que devons-nous faire ?</p> <p><i>À la fin du projet 3, ensemble ... nous allons réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle.</i></p>	<p>5. Écris un texte court pour expliquer à tes camarades qui aident les personnes en cas de catastrophe naturelle.</p>	 <p>4. Regarde les 3 dessins, puis écris un texte pour expliquer à tes camarades ce qui est passé.</p> <p>besoyn pluie il pleut moins</p> <p>honder nomer se mouiller</p>	66 - 77
 <p>Protégeons la nature !</p> <p>Séquence 1 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ? Séquence 2 : Ne gaspillons pas l'eau !</p> <p><i>À la fin du projet 4, ensemble ... nous allons fabriquer une affiche sur la forme de conseils pour protéger la nature.</i></p>	<p>3. En petits groupes, écris un texte pour compléter l'affiche suivante. Comment protéger les arbres ? Utilise la boîte à mots suivante.</p> <p>incendie de forêt arroser les feuilles nettoyer</p> <p>le bois les arbres planter protéger</p> <p>couper les animaux le feu</p> 	<p>1. Lis l'affiche. En petits groupes, mets les phrases en ordre.</p> <p>Qu'est-ce qu'une rivière sale ? Il faut la nettoyer. Elle est sale. Elle dégage de mauvaise odeur. Les déchets et les bouteilles sont jetés dans la rivière.</p>  <p>2. Avec ta / ton camarade, écris trois phrases pour expliquer ce qu'il faut faire pour rendre la rivière propre.</p>	89 - 100

Tableau 4 : Les consignes de production écrite à travers les projets

III.3. L'expérimentation

Selon Nicole Berthier (2010 :13) : « *la méthode expérimentale (ou observation provoquée) est utilisée pour mettre à l'épreuve une hypothèse : il s'agit d'observer l'effet produit par la modification intentionnelle d'un facteur manipulé par l'expérimentation. La situation est donc construite pour l'occasion et contrôlée par le chercheur* »

D'après Berthier (2010), nous pouvons dire que l'expérimentation c'est une vérification scientifique d'hypothèses. Son objectif est de valider ou invalider les hypothèses. En suivant des étapes pour garantir une expérimentation de qualité et d'arriver aux résultats attendus. Avant l'engagement à l'expérimentation, il doit baser sur des théories pour faciliter la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse.

Notre expérimentation tente d'examiner la pratique pédagogique de l'erreur à l'écrit chez l'élève de 5^{ème} année primaire et appliquer la pédagogie d'erreur aux productions écrites des élèves. Ainsi, nous allons pratiquer la pédagogie de l'erreur à partir de la séance de production écrite que l'enseignante a réalisée avec les élèves. En d'autres termes, l'enseignante a assuré la séance de production écrite selon la fiche pédagogique (Figure 4 qui suit) énoncée précédemment et notre intervention réside au niveau de la prise en charge de l'erreur à l'écrit.

III.3.1. La production écrite de l'expérimentation

L'intérêt de notre expérimentation est basé sur la première séquence « *quand je serai* » du troisième projet « *qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle* » de la tâche de production écrite « *présenter son métier préféré* »

Avant la réalisation de la tâche de production écrite, nous passons par des étapes nécessaires afin d'enrichir le vocabulaire de l'élève pour écrire un texte cohérent et organisé. Selon la séquence inscrite dans le manuel, l'élève doit être capable de :

- Comprendre la place et la formation du complément de but et l'usage de l'infinitif après un verbe / une préposition (de, à, pour, sans...).
- conjuguer les verbes du 1^{er} et du 2^{ème} groupe, être / avoir au futur simple.
- connaître l'emploi de féminin « ère/ière » et les distinguer entre les homophones « et /est ».

Après l'acquisition de tous ces éléments, l'élève peut rédiger une production écrite qui répond à la consigne donnée.

La fiche pédagogique ci-dessous représente le déroulement de la séance de la production écrite par l'enseignante :

Production écrite
Déroulement de la séance

Présentation du sujet :

- Ecrire la consigne au tableau

Quand tu seras grand, tu veux être un sauveteur.

Rédige un texte de 3 à phrases pour présenter (le pompier, l'infirmier, le médecin...)

- Donner un titre
- Conjuguer les verbes au futur simple
- Utiliser la 1^{ère} personne du singulier.

- L'enseignant explique aux élèves l'objectif et les modalités de la production d'écrit.
- Le texte doit être écrit à la première personne du singulier.

Travail oral collectif :

- a) L'enseignant demande aux élèves de proposer des idées dont on pourrait parler dans la production d'écrit.
- b) Ils réfléchissent, construisent et expriment à l'oral une phrase complète qui pourrait être écrite dans leur production.
- c) Organisations des informations avec l'aide de l'enseignant
 - Quels sont les noms des métiers ?
 - Quels sont les métiers des sauveteurs ?
 - Quel est le lieu de ce métier ?
 - Quels sont les outils utilisés dans ce métier ?
- d) Vérifier les affirmations proposées, corriger les affirmations fausses.
- e) Porter les réponses au tableau. Les élèves lisent les affirmations proposées, pour être en mesure de produire à l'écrit un petit texte.

Travail écrit individuel :

- Chaque élève écrit son texte
- L'enseignant passe auprès des apprenants en classe, lit silencieusement ce qu'ils écrivent, attirent leurs attentions sur des éventuelles fautes.
- Encourager les élèves et les aider dans leurs démarches.
- N'oublie pas de :
 - *Mettre les majuscules et la ponctuation
 - *Aide-toi de la boîte à outils

Les métiers	Les outils	Le lieu
Un pompier	Le camion, casque, l'eau, une échelle	Une caserne
Un médecin Un infirmier	La seringue, le stéthoscope, thermomètre, pansements...	- Un hôpital - Un cabinet médical
Un policier	Menottes, sifflet....	Commissariat

Relecture et amélioration de la production :

- Relecture individuelle
- Les élèves étudient les annotations de l'enseignante et cherchent des solutions à l'aide des outils qu'ils ont à la disposition.
- L'enseignant ramasse les feuilles de productions écrites.

Figure 4 : La fiche pédagogique de l'enseignante pour la production écrite

III.3.2. La pratique pédagogique de l'erreur

Notre pratique pédagogique de l'erreur consiste en quatre étapes : repérage et classification des erreurs au niveau des productions écrites des élèves, analyse des erreurs, élaboration des activités de consolidation des acquis des élèves en fonction des erreurs, et autocorrection des erreurs par les élèves.

D'après les productions écrites (dans l'annexe 4 : page 79-80) nous avons repérer toutes les erreurs commises par les élèves en les classifiant dans le tableau suivant :

<i>Erreur d'orthographe</i>	<i>Erreur de ponctuation</i>	<i>Erreur de grammaire</i>	<i>Erreur de conjugaison</i>	<i>Erreur de lexique</i>
Quand je serai grand	Un pompier je travaillerai	Pour soigne	Je seras	Un pompierai
Je utiliserai	J'utiliserai la seringue, le tensiomètre, termomètre	Pour sauv	Je serasai	Un pompierai
Dan	Quand je serai grande je serai	Pour sauverai	Je serasi	Aider plisi
Les chiens	Et sifflet. pour aider	Dans comseariat	Je utiliser	
Je seraie	.je serai	J'utiliserai les menottes et sifflet	Je travaille	
Je seraie grand	,pour soigner	Dans hôpital		
Je serai	.je	Dans hôpital		
Je utiliser	.je utiliserai	Je utiliserai termomètre		
La casque	La seringue, le stéthoscope	.utiliserai		
Je serai grand	Le camion et casque et l'eau	Dans hôpital		
Medicin	Le camion –casque – les chiens			
Les malades	.je travaillerai			
Hôpital				
J'travaillera				
Je utiliserai				
Les maladem				
Je utiliserai				
Pour soiner				
Les malade				
Je utiliserai				
Je serai grande				
Les camions- casque et l'eau				
Pure sauver les victimes				

Tableau 5 : Le repérage des erreurs dans les productions écrites

III.3.3. La collecte des données

Dans notre recherche nous avons collecté les données suivantes :

- Les données du questionnaire destiné aux enseignants : dix questions, il est composé de variables qualitatives et quantitatives.
- Les données des productions écrites de l'évaluation corrigées par l'enseignante et le traitement de l'erreur de l'enseignante.
- L'entretien avec l'enseignante : ses représentations sur l'erreur comment la traiter lors de processus d'enseignement
- Les données (erreurs repérées) des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP (les métiers) pour repérer les erreurs commises et proposer des activités.
- Les activités de remédiation sur la base des erreurs trouvées dans la plupart des productions écrites pour faciliter à l'élève de corriger ses erreurs
- Les données des productions écrites corrigées par les élèves avec leurs autocorrections.

Nous avons neuf corpus, chacun d'eux ayant une finalité propre à lui pour assurer le succès de notre expérimentation et valider nos hypothèses. Ainsi, nous proposons d'exposer notre corpus à analyser, le nombre d'éléments pour chaque corpus, son contenu et l'objectif qui a été tracé pour chaque technique, dans le tableau 6 qui suit :

III.3.4. La présentation du corpus

Nous avons recueilli les données de cette recherche à partir des corpus différents qui sont présentés dans le tableau qui suit :

Le corpus	Le nombre	Le contenu	L'objectif
Avant l'intervention pédagogique			
Le questionnaire destiné aux enseignants	15	Questions ouvertes 5 Questions fermées 8	Enquêter auprès des enseignants sur leurs représentations de l'erreur et le traitement pédagogique de l'erreur qu'ils adoptent
Les copies de production écrite de l'évaluation de l'enseignante	12	Les productions écrites de l'évaluation	Connaitre le traitement de l'erreur chez l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé
Les copies des productions écrites des élèves (les métiers)	16	Les productions écrites concernant les métiers	La vérification de la compétence écrite des élèves
La pratique pédagogique de l'erreur (notre intervention)			
Les copies des productions écrites des élèves avec repérage des erreurs (les métiers)	16	Les productions écrites avec le repérage des erreurs commises	Notre pratique pédagogique : repérage et classification des erreurs
Les données de l'activité 1 de la séance du compte rendu de la PE	20	On écrit la majuscule au milieu de la phrase	Rappeler aux élèves leurs acquis par rapport aux règles de ponctuation afin de réactiver leurs connaissances
		Au début de la phrase il y a toujours une majuscule	
		On écrit la virgule au début de la phrase	
		La virgule sépare les mots qui rassemblent	
		Le point vient à la fin de la phrase	
		Je mets le point au début de la phrase	

Les données de l'activité 2 de la séance du compte rendu de la PE	20	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="999 260 1290 316">Je vais à l'école</td> <td data-bbox="1290 260 1346 316"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="999 316 1290 371">Je vais dans l'école</td> <td data-bbox="1290 316 1346 371"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="999 371 1290 427">Je suis dans une maison</td> <td data-bbox="1290 371 1346 427"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="999 427 1290 467">Je suis dans maison</td> <td data-bbox="1290 427 1346 467"></td> </tr> </table>	Je vais à l'école		Je vais dans l'école		Je suis dans une maison		Je suis dans maison		Rappeler aux élèves leurs acquis par rapport à l'utilisation correcte de prépositions dans la phrase afin de réactiver leurs connaissances				
Je vais à l'école															
Je vais dans l'école															
Je suis dans une maison															
Je suis dans maison															
Les données de l'activité 3 de la séance du compte rendu de la PE	20	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="983 520 1308 632">Je conjugue le verbe avec le pronom personnel</td> <td data-bbox="1308 520 1361 632"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="983 632 1308 743">Je mets le verbe à l'infinitif avec le pronom personnel</td> <td data-bbox="1308 632 1361 743"></td> </tr> </table>	Je conjugue le verbe avec le pronom personnel		Je mets le verbe à l'infinitif avec le pronom personnel		Rappeler aux élèves leurs acquis par rapport aux règles de conjugaison afin de réactiver leurs connaissances								
Je conjugue le verbe avec le pronom personnel															
Je mets le verbe à l'infinitif avec le pronom personnel															
Les données de l'activité 4 de la séance du compte rendu de la PE	20	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="943 812 1211 868">un pompier</td> <td data-bbox="1211 812 1279 868"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 868 1211 924">un pompier</td> <td data-bbox="1211 868 1279 924"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 924 1211 979">un medicen</td> <td data-bbox="1211 924 1279 979"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 979 1211 1035">un médecin</td> <td data-bbox="1211 979 1279 1035"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1035 1211 1091">les blessés</td> <td data-bbox="1211 1035 1279 1091"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="943 1091 1211 1147">les plizi</td> <td data-bbox="1211 1091 1279 1147"></td> </tr> </table>	un pompier		un pompier		un medicen		un médecin		les blessés		les plizi		Rappeler aux élèves leurs acquis par rapport aux règles d'orthographe afin de réactiver leurs connaissances
un pompier															
un pompier															
un medicen															
un médecin															
les blessés															
les plizi															
Les copies des productions écrites des élèves après la pédagogie de l'erreur	17	Les productions écrites avec la correction des élèves	Découvrir les capacités des élèves à la correction des erreurs : l'autocorrection												

Tableau 6 : Les données représentatives de notre corpus

III.4. Conclusion partielle

Nous avons décrit le contexte et le public visé qui constitue notre enquête et notre expérimentation. Ensuite, nous avons exposés tous les supports sur lesquels nous avons travaillé tout au long de notre étude pour les analyser et arriver à des résultats satisfaisants.

Nous avons abordé le déroulement de l'expérimentation d'une part, la séance de production écrite faite par l'enseignante et le compte rendu basé sur la pédagogie de l'erreur qui récapitule notre intervention pédagogique.

Par conséquent, le chapitre qui suit présentera les analyses des données recueillies.

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des données

IV.1. Introduction partielle

Dans ce dernier chapitre, nous essayerons d'analyser les données collectées dans notre étude afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses que nous avons énoncé au début de recherche, et nous comparerons le traitement de l'erreur avant (par l'enseignante) et après la pédagogie de l'erreur (notre intervention pédagogique).

Ainsi, ce chapitre commence par l'analyse des données des corpus avant le traitement de l'erreur (le questionnaire destiné aux enseignants et le traitement de l'erreur que l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé effectuée avec ses élèves). Ensuite, nous passerons à l'analyse des données du traitement pédagogique de l'erreur qui consiste en notre intervention pédagogique (repérage et classement des erreurs, analyse des erreurs, compte rendu des activités élaborées pour réactiver les connaissances des élèves et autocorrection des élèves). Enfin, nous effectuerons une comparaison entre sans et avec intervention pédagogique pour le traitement de l'erreur.

IV.2. Les données avant le traitement pédagogique de l'erreur

Cette section présente l'analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants pour connaître leur représentations quant à l'erreur et leurs pratiques pédagogiques de l'erreur et fini par l'analyse du traitement de l'erreur que l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé adopte.

IV.2.1. Le traitement de l'erreur en production écrite chez les enseignants

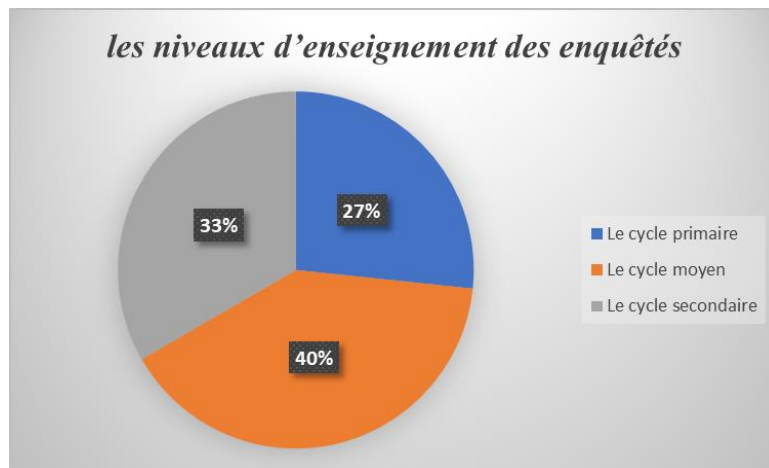
Analyse des données du questionnaire (présenté dans l'annexe N°1 : page 73-74) :

Q1- Vous êtes enseignant de quel cycle ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
Le cycle primaire	4	27%
Le cycle moyen	6	40%
Le cycle secondaire	5	33%

Tableau 7 : Les niveaux d'enseignement des enseignants enquêtés

Notre échantillon est de quinze (15) enseignants qui touchent les trois cycles scolaires, nous remarquons qu'il y a un nombre de 4 enseignants au cycle primaire d'un pourcentage de (27%), cependant au cycle moyen est de nombre de (6) enseignants d'un pourcentage de (40%), et au cycle secondaire qui est de nombre de (5) enseignants d'un pourcentage de (33%).



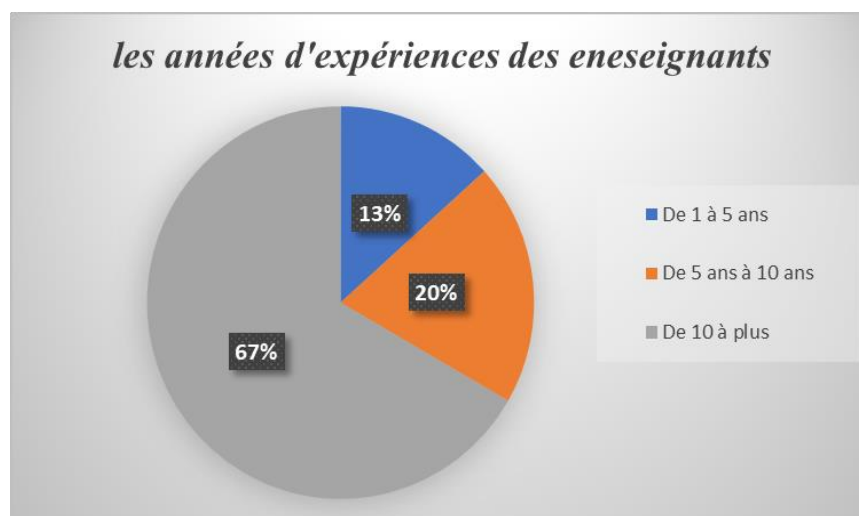
Le commentaire : Nous trouvons que le nombre des enseignants au cycle moyen est élevé par rapport au cycle secondaire et primaire. Au primaire, nous pouvons dire qu'il y a dans chaque école au maximum deux enseignants.

Q2 - Combien d'années d'expériences ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
De 1 à 5 ans	2	13%
De 5 ans à 10 ans	3	20%
De 10 à plus	10	67%

Tableau 8 : Les années d'expériences des enseignants

Dans notre échantillon, nous avons réparti les années d'expériences des enseignants en trois catégories, la première catégorie (de 1 à 5 ans) est de nombre de 2 enseignants d'un pourcentage de (13%), aussi la deuxième catégorie (de 5 à 10 ans) est de nombre de 3 enseignants d'un pourcentage de (20%).et la dernière catégorie (de 10 ans à plus) est de nombre de 10 enseignants d'un pourcentage de (67%).



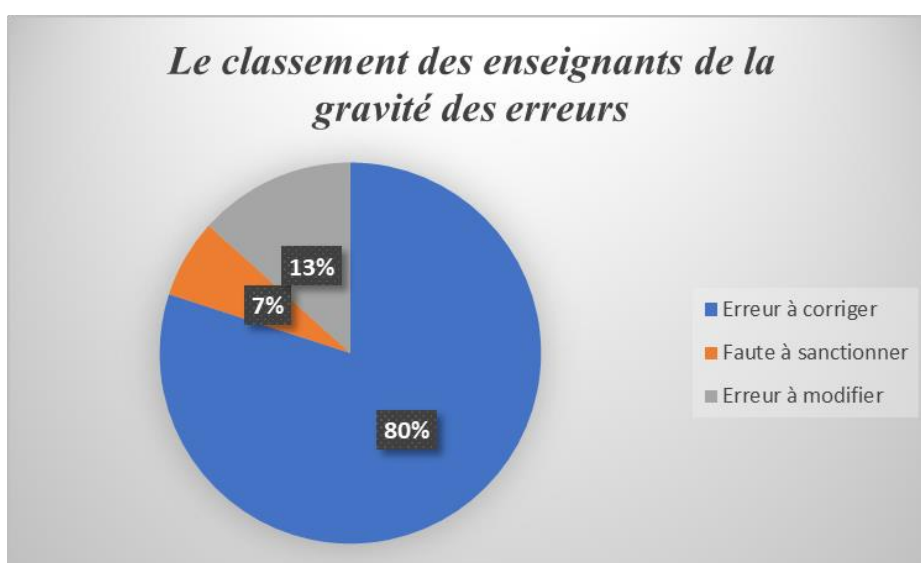
Le commentaire : La majorité des enseignants de notre échantillon ont des années d'expériences de 10 ans à plus et la minorité ont de 1 à 10 ans d'expériences.

Q3 - Comment classez-vous l'erreur ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
Erreur à corriger	12	80%
Faute à sanctionner	1	7%
Erreur à modifier	2	13%

Tableau 9 : Le classement des enseignants de la gravité des erreurs

Dans le tableau ci-dessus nous avons classé l'erreur en trois classes, nous avons douze enseignants qui ont répondu « erreur à corriger » d'un pourcentage de 80%, ainsi un (1) enseignant a répondu « erreur à sanctionner » d'un pourcentage de 7% et deux enseignants ont répondu par « erreur à modifier » d'un pourcentage de 13%.



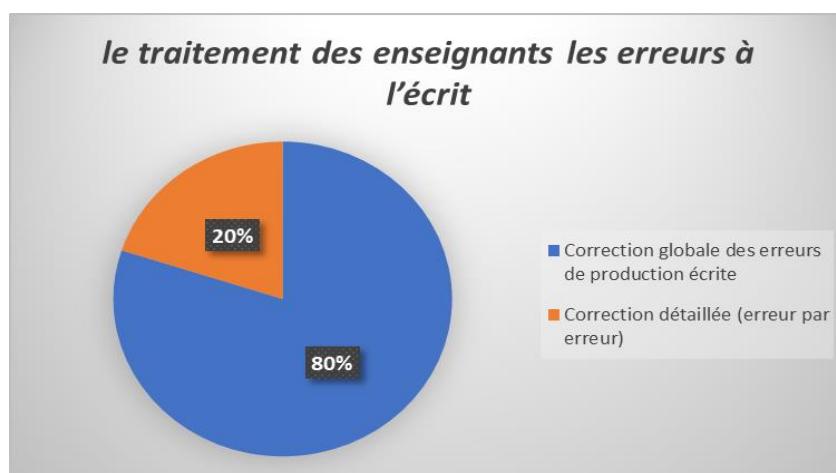
Le commentaire : D'après les réponses des enseignants nous voyons qu'ils corrigent l'erreur de l'élève et deux enseignants classent l'erreur de l'élève à modifier et qu'un seul enseignant qui sanctionne l'erreur et la considère comme une faute et punie l'élève qui commet l'erreur.

Q4 - Comment vous traitez l'erreur à l'écrit ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
Correction globale des erreurs de production écrite	12	80%
Correction détaillée (erreur par erreur)	3	20%

Tableau 10 : Le traitement des enseignants les erreurs à l'écrit

Nous avons divisé le traitement des erreurs en deux types de correction. Douze enseignants ont choisi la correction globale des erreurs de production écrite d'un pourcentage de 80%. Trois enseignants seulement ont choisi la correction détaillée d'un pourcentage de 20%.



Le commentaire : La majorité des enseignants préfèrent la correction globale des erreurs ce qui dénotent qu'ils ne font pas un traitement pédagogique de l'erreur au contraire de leurs déclarations.

Les enseignants	Les réponses
E1	Autre : <i>Et puis permettre aux élèves de s'auto corriger</i>
E2	Autre : <i>D'une part, sur le plan syntaxique, grammatical et orthographique... D'autre part, sur le plan de la cohérence et la cohésion de la production</i>

Tableau 11 : Les réponses des enseignants à la question 4 (Autre)

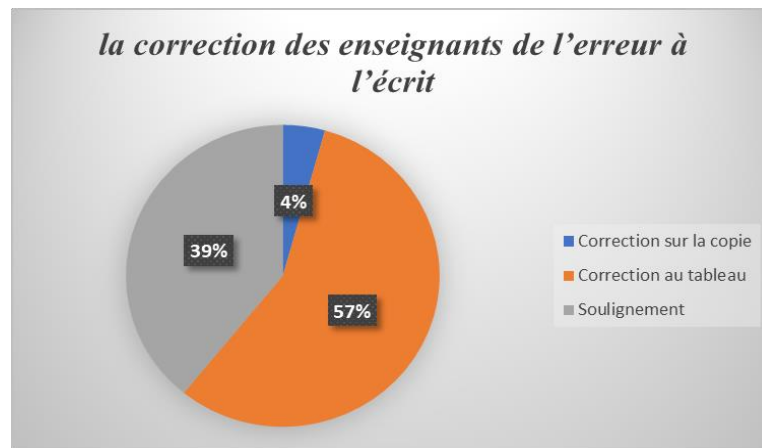
Le commentaire : Nous remarquons que deux enseignants seulement qui ont commenté à « autre » et les autres n'ont pas répondu. Le 1^{er} enseignant traite l'erreur avec l'autocorrection et l'autre enseignant la traite avec la cohérence et la cohésion de la production et s'intéresse à la structure de la phrase et la grammaire

Q5 - Comment vous corrigez les erreurs des élèves à l'écrit ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
Correction sur la copie	1	4%
Correction au tableau	13	57%
Soulignement	9	39%

Tableau 12 : La correction des enseignants de l'erreur à l'écrit

Nous avons divisé la correction d'erreurs des élèves en trois types, nous avons observé qu'un enseignant qui a choisi la correction sur la copie d'un pourcentage de 4%, cependant treize enseignant qui ont choisi la correction au tableau d'un pourcentage de 57% et neuf enseignants qui ont choisi le soulignement d'un pourcentage de 39%. Huit (8) enseignants qui ont choisis deux réponses



Les enseignants	Les réponses
E1	Autre : <i>Par remédiation lors des séances suivantes.</i>
E2	Autre : <i>Identifier et corriger les fautes communes sur le tableau ensemble, mais sur la copie, on souligne les erreurs plus des remarques.</i>

Tableau 13 : Les réponses des enseignants à la question 5 (Autre)

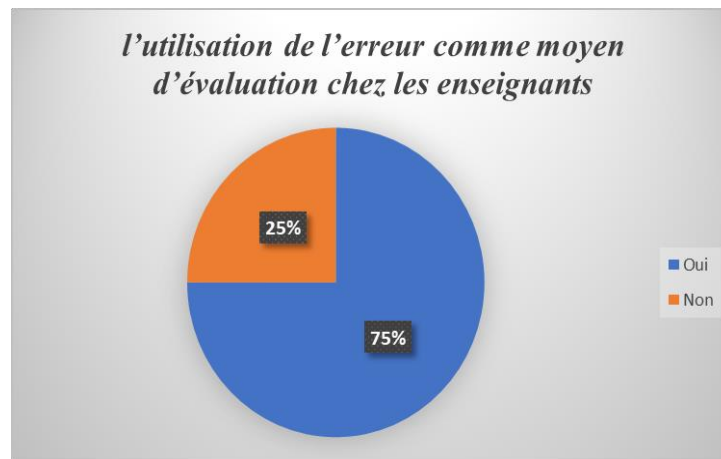
Le commentaire : La plupart des enseignants corrigent au tableau c'est-à-dire correction collective mais nous trouvons des enseignants qui soulignent l'erreur sur la copie sans écrire des remarques, et nous trouvons qu'un seul enseignant qui corrige sur la copie de l'élève. A partir des propositions données à la question, nous observons qu'il y a huit enseignants qui ont choisi deux réponses et que deux enseignant qui ont justifié leurs choix. Le premier enseignant fait des séances de remédiation pour rectifier l'erreur commise. Et le deuxième fait la correction collective au tableau et soulignement.

Q6 -Vous utilisez l'erreur comme moyen d'évaluation ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
Oui	12	75%
Non	4	25%

Tableau 14 : L'utilisation de l'erreur comme moyen d'évaluation chez les enseignants

Nous avons constaté que le nombre de douze enseignants qui ont répondu par oui à l'erreur comme moyen d'évaluation d'un pourcentage de 75% et quatre enseignants qui ont répondu par non d'un pourcentage de 25%.



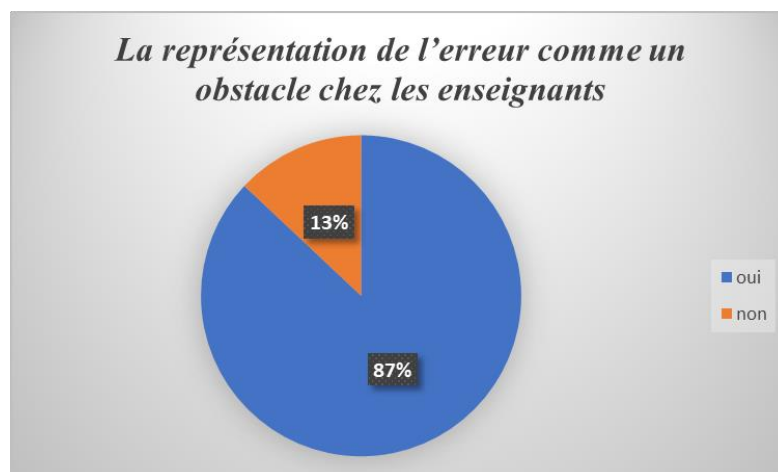
Le commentaire : L'erreur est considérée comme un moyen d'évaluation selon plusieurs enseignants pour attribuer une note car elle représente le niveau de l'élève chez eux.

Q7-Vous considérez l'erreur à l'écrit comme un obstacle à l'apprentissage ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
OUI	13	87%
NON	2	13%

Tableau 15 : La représentation de l'erreur comme un obstacle chez les enseignants

A partir du tableau ci-dessous nous avons remarqué que 87% des enseignants ont répondu par oui à la question de l'erreur à l'écrit un obstacle à l'apprentissage d'un nombre de treize enseignants. Alors que, 13% ont répondu par non d'un nombre de deux enseignants.



Le commentaire : L'erreur à l'écrit représente un obstacle à l'apprentissage parce qu'elle empêche l'élève pour apprendre

Q8- Pourquoi ?

Les enseignants	Les réponses
E1	Parce que parfois les erreurs commencent par les élèves sont inconnus pour eux.
E2	L'élève a le droit à l'erreur, mais il n'a pas le droit à y continuer, car sa découverte dépend d'un processus d'effacement. (Il doit se remettre).
E3	L'écrit n'est qu'un moyen de communication à travers lequel on transmet un message avec succès.
E4	C'est un moyen d'apprentissage.
E5	les élèves apprennent de leurs erreurs.
E6	On peut l'inviter à l'auto-correction et aide l'enseignant à évaluer l'élève.
E7	Il ne peut pas apprendre sans commettre des erreurs.
E8	Car on peut corriger l'erreur et on permet aux élèves de s'auto-corriger.
E9	<p>L'erreur est inévitable. Si l'apprenant veut s'améliorer il doit apprendre de ses échecs.</p> <p>« Un personne qui n'a jamais fait d'erreur n'a jamais essayé quelque chose de nouveau »</p> <p>9- Appliquez-vous la pédagogie de l'erreur ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p>

Tableau 16 : Les réponses des enseignants à la question 8

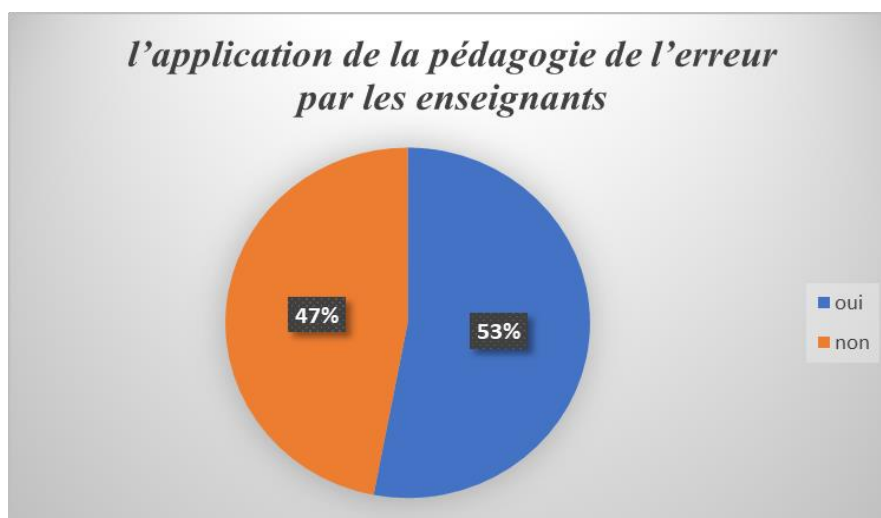
Le commentaire : Parmi quinze enseignants, nous trouvons que neuf enseignants qui ont justifié leurs réponses. Deux enseignants ont déclaré que l'élève s'autocorrige et facilite à l'enseignant la tâche de l'évaluation. Et le reste ont dit que l'élève a le droit à commettre l'erreur. Si ne commet pas d'erreurs il n'apprend pas. Parfois, il est inconscient de ses erreurs.

Q9- Appliquez-vous la pédagogie de l'erreur ?

	NOMBRE	POURCENTAGE
OUI	8	53%
NON	7	47%

Tableau 17 : L'application de la pédagogie de l'erreur par les enseignants

Nous avons constaté que 53% ont répondu par oui à la question de « appliquez-vous la pédagogie de l'erreur ? » D'un nombre de 8 enseignants et 47% qui ont répondu par non d'un nombre de sept enseignants.



Le commentaire : La majorité de notre échantillon applique la pédagogie de l'erreur et la connaitre de la même manière d'utiliser l'erreur comme moyen d'apprentissage.

Q10-si vous connaissez cette pédagogie. Comment vous l'appliquer ?

Les enseignants	Les réponses
E1	On la connaît dans le cas d'abord le niveau d'apprentissage. On l'applique en classe lors de l'entraînement à l'écrit où il y a des activités qui sont dépendantes étroitement de l'objectif de la séance.
E2	C'est une partie importante du processus de l'apprentissage qui peut être réalisée à travers la conception des activités permettant aux élèves de s'auto-évaluer et de corriger leurs erreurs avec efficacité. Tout en aidant les enseignants à faciliter l'évaluation formative des connaissances de leurs apprenants ce qui leur permet de réussir à atteindre les différents objectifs d'apprentissage fixés au préalable.
E3	Utiliser des supports différents. Utiliser des listes d'orthographe ou vocabulaire. On commence à percevoir l'erreur comme chose qui peut nous aider selon une grille, l'apprenant n'a pas peur de se corriger, il vient plutôt devient acteur de son apprentissage.

E4	... Nous ne devons pas simplement corriger une erreur ... mais nous assurer que les élèves reconnaissent ... et comprennent la raison de l'erreur.
E5	... Lorsque les élèves sont conscients des concepts ... de solution incorrecte, ils sont capables de traiter ... le problème à niveau plus profond qu'une personne ... à qui on vient de présenter la bonne solution et qui ... doit la mémoriser.
E6	... Corriger la nature de l'erreur ... dans un contexte.
E7	... On travaille avec les élèves de manière constructive ... pour prendre l'erreur. Mais dans le système ... scolaire, les erreurs sont plus souvent punies ... que perçues comme une opportunité d'apprendre.

Tableau 18 : Les réponses des enseignants à la question 10

Le commentaire : Nous voyons que sept enseignants ont expliqué leurs méthodes à appliquer la pédagogie de l'erreur. Ils partagent les mêmes idées lesquelles :

- * permet à l'élève de s'autocorriger
- * l'élève devient acteur de son apprentissage
- * l'erreur est une opportunité d'apprentissage à l'élève
- * l'utilisation des supports différents pour faciliter la tâche
- * les erreurs des élèves sont plus souvent punies que perçues

IV.2.2. Le traitement de l'erreur en production écrite dans le contexte expérimental

Nous allons dans cette section analyser les données du traitement de l'erreur dans notre contexte expérimental. Autrement dit, nous présentons l'analyse des données à partir du travail de l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé. La fiche suivante représente le déroulement de la séance de compte rendu de production écrite que l'enseignante a préparé et sa méthode de traitement de l'erreur.

Le compte rendu

Déroulement

1- Rappel de la consigne :

- Rappel du sujet
- Rappel des critères de réussite donnés et des indications.
- Appréciation d'ordre général
- La tâche a-t-elle effectuée par la majorité ?
- Quelles sont les erreurs les plus fréquemment rencontrées ?
- Quels sont les obstacles rencontrés ?

2- Analyse d'une copie d'élève

- Transcription sur le tableau une production d'élève comportant les erreurs les plus récurrentes ou les plus significatives.
- Observation et découverte de l'erreur par les élèves
- Souligner l'erreur
- Faire identifier par les élèves les erreurs en question
- Correction de l'erreur par les élèves aux ardoises
- Améliorer collectivement la production
- Faire une lecture finale du texte amélioré par un apprenant.
- L'enseignant demande aux élèves de recopier la production sur leurs cahiers.

Quand je serai grand, je serai policier. Je travaillerai dans un commissariat. J'utiliserai les menottes et un sifflet pour aider les gens.

Figure 5 : La fiche pédagogique de l'enseignante sans l'application de la pédagogie de l'erreur

La correction des erreurs chez l'enseignante (les copies corrigées sont présentées dans l'annexe N°3 : 77-78).

Nous n'avons pu consulter que le travail de l'enseignante de traitement de l'erreur à travers les copies de l'évaluation des élèves. L'enseignante relève les erreurs les plus commises dans les productions écrites des élèves et elle les écrit sur un tableau divisé en trois colonnes (l'erreur, la nature de l'erreur, et la correction de l'erreur). Ensuite, elle demande aux élèves de corriger chaque erreur sur l'ardoise et de les lever après pour qu'elle porte sur le tableau l'erreur corrigée dans la case de correction de l'erreur.

L'enseignante écrit sur le tableau la production écrite qui contient plusieurs erreurs et demande aux élèves de dégager les erreurs puis les corriger. Après la correction des erreurs de la production écrite sera un modèle correct pour l'écrire sur cahier.

Nous avons pris douze copies de l'évaluation corrigées par l'enseignante. A partir de sa correction, nous avons observé :

- L'utilisation de crayon rouge pour corriger les erreurs de l'élève
- Mettre une note récapitulative de la production écrite
- L'écriture des réponses correctes et la suppression de réponses fausses.

La correction de l'évaluation est le résultat du travail de l'élève pour résoudre les problèmes rencontrés, et l'enseignant attribue une note représentative de ce travail. Mais la note ne reflète pas le niveau de l'élève. Alors que, l'enseignant doit partager avec l'élève la grille de correction pour découvrir ses erreurs et essaie de s'autoévaluer afin de renforcer l'autonomie de l'élève.

La grille de correction doit être la même de début de l'année jusqu'à la fin. Nous pouvons dire que, la correction des erreurs sur la copie, l'élève devient passif et ne tente pas à connaître la cause de son erreur.

En définitif, après l'analyse du travail de l'enseignante du traitement de l'erreur, nous pouvons dire que l'enseignante ne pratique pas la pédagogie de l'erreur. En outre, étant donné que l'enseignante sanctionne les erreurs au stylo rouge et aussi par des points en moins à la note finale attribuée à l'élève, nous pouvons dire qu'elle considère l'erreur comme faute à sanctionner ce qui va à l'encontre des principes de la pédagogie de l'erreur.

IV.3. Le traitement pédagogique de l'erreur

Après avoir exposé les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants face aux erreurs à l'écrit de leurs apprenants et après avoir exposé le traitement de l'erreur que l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé effectue, nous allons passer à notre pratique pédagogique de l'erreur. Nous exposons ci-dessous les données des étapes du traitement pédagogique de l'erreur que nous avons effectué : repérage, classification et analyse des erreurs ; et les données des activités de réactivation des connaissances des élèves.

IV.3.1. Repérage, classification et analyse des erreurs

Comme nous l'avons expliqué, notre intervention a été au niveau du traitement de l'erreur. Ainsi, après la séance de production écrite que l'enseignante a assuré, nous avons collecté

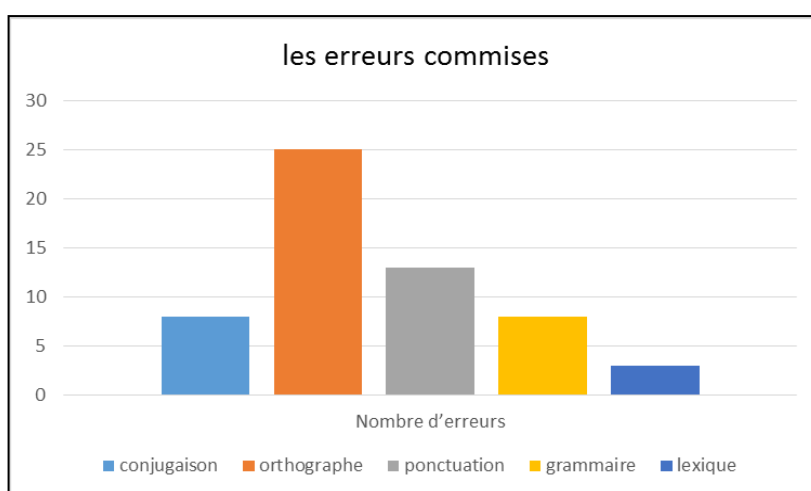
les copies des élèves (elles sont présentées dans l'annexe N°3 : 77-78) et nous avons appliqué les étapes de la pédagogie de l'erreur :

- **A. Le repérage et la classification des erreurs :** pour ne pas toucher aux copies des élèves, nous avons scanné les copies et nous avons effectué cette étape (les erreurs sont exposé au niveau du tableau 5 page 42 et aussi au niveau de l'annexe N°4 : 79-80). Après le repérage des erreurs, nous avons classé les types d'erreurs en catégories comme suit :

Type d'erreurs	Conjugaison	Orthographe	Ponctuation	Grammaire	Lexique
Nombre d'erreurs	8	25	13	8	3

Tableau 19 : Le nombre de chaque type d'erreurs

Ce diagramme de barre représente les erreurs commises à l'écrit chez les élèves de 5^{ème} Année Primaire



A travers les erreurs en production écrite nous avons préparé quatre activités de lexique, grammaire, conjugaison et ponctuation. Après chaque activité nous demanderons aux élèves de corriger l'erreur liée à l'activité.

- **B. L'analyse des erreurs :** A partir des erreurs de production écrite avant le traitement pédagogique de l'erreur, nous avons essayé de les analyser en fonction de leurs types : les erreurs d'orthographe, les erreurs de ponctuation, les erreurs de grammaire, les erreurs de conjugaison et les erreurs de lexique.

• **Les erreurs d'orthographe**

<i>L'erreur d'orthographe</i>	<i>L'analyse de l'erreur</i>
1- « je utiliserai »	Nous voyons que 5 élèves ont commet cette erreur au lieu de « j'utiliserai ». Dans ce cas d'erreur il y a l'absence de l'élision de « e »
2- « je seraie grand»	L'erreur désigne que l'élève utilise la marque de féminin avec l'auxiliaire être au futur sans ajouter le « e » à l'adjectif « grand »
3- « je serai grand »	Deux filles ont écrit cette phrase sans ajouter la marque du féminin à l'adjectif « grand »
4- « je serai grande »	Un élève met l'adjectif « grande » au féminin Nous constatons que la confusion entre l'utilisation du féminin par le garçon et la fille n'a pas l'utiliser.
5- « dan » au lieu de « dans »	« medicin » au lieu de « médecin » « Hôptal » au lieu de « hôpital » « soiner » au lieu de « soigner » « pure » au lieu de « pour » Ces mots sont mal orthographiés, les élèves ont écrit ce qu'ils ont entendu, ils n'ont pas distingué entre les sons.
6- «la casque » à la place de «le casque »	« les maladem » à la place de «les malades » « Les malade » à la place de « les malades » « Casque » à la place de « un casque » Nous constatons que. Deux élèves n'ont pas mis « malade » au pluriel. L'un d'eux il ajoute un « m » au lieu de « s »
7- « j'travaillerai »	Cette erreur désigne que l'élève a confondu entre l'élision de « j'utiliserai » et « je travaillerai »

Tableau 20 : Les erreurs repérées d'orthographe

• **Les erreurs de ponctuation**

Nous avons réparti les erreurs commises de ponctuation en quatre catégories

<i>L'erreur de ponctuation</i>	<i>L'analyse de l'erreur</i>
1- « .je serai », «.je », «.je utiliserai », « .je travaillerai »	Dans ces erreurs, nous observons que les élèves n'ont pas mis le premier mot après le point au Majuscule pour montrer le début d'une nouvelle phrase.
2- « j'utiliserai la seringue, le tensiomètre, thermomètre », «la seringue, le stéthoscope », «le camion et casque et l'eau »	A partir de ces erreurs, nous constatons que l'énumération est faite sans organisation. <ul style="list-style-type: none"> - Dans le 1^{er} exemple, l'élève a séparé entre les mots par des virgules sans utiliser la conjonction de coordination « et » avant le dernier mot. - Dans le 2^{eme} exemple, l'élève met une virgule entre les deux mots sans les lier par la conjonction « et » - Dans le 3^{eme} exemple, l'élève a séparé les mots par des traits d'union sans mettre la virgule et la conjonction « et » - Dans le 4^{eme} exemple, l'élève a combiné les mots par « et » sans mettre la virgule entre les deux premiers mots.

3- « et sifflet .pour aider», « pour soigner »	L'utilisation de préposition « pour » doit être au milieu de la phrase pour désigner le but, nous ne pouvons pas mettre une virgule avant ou après cette préposition.
4- « un pompier je travaillerai », « quand je serai grande je serai »	L'absence du point pour séparer les phrases, le sens devient incompréhensible pour le lecteur.

Tableau 21 : Les erreurs repérées de ponctuation

- **Les erreurs de grammaire**

Nous avons réparti les erreurs de grammaire en quatre catégories

<i>L'erreur de grammaire</i>	<i>L'analyse de l'erreur</i>
1- « pour soigne », « pour sauv », « pour sauverai »	L'erreur dans ces expressions c'est la conjugaison des verbes après la préposition « pour ». Le premier a conjugué le verbe « soigner » au présent de l'indicatif, Le troisième a conjugué le verbe « sauver » au futur. Mais le deuxième met le radical du verbe « sauver » sans conjuguer ou mettre à l'infinitif
2- « dans comseariat », « Dans hôpital », « Dans hôpital », « Dans hôpital »	L'erreur commise trois fois par les élèves c'est l'absence de l'article indéfini « un » après « dans » pour dire « dans un hôpital » / « dans un commissariat ». le sens est incompréhensible dans l'expression.
3- « j'utiliserai les menottes et sifflet », « je utiliserai thermomètre »	Nous constatons dans ces erreurs que les deux élèves n'ont pas mis les articles pour définir l'objet qu'il indique pour dire « les menottes et le sifflet » et « j'utiliserai un thermomètre »
4- « utiliserai »	dans cette erreur nous trouvons que l'élève n'a pas mis le pronom personnel pour montrer le sujet.

Tableau 22 : Les erreurs repérées de grammaire

- **Les erreurs de conjugaison**

<i>L'erreur de conjugaison</i>	<i>L'analyse de l'erreur</i>
1- « je seras », « je serasai », « je serasi »	D'après ces erreurs, nous voyons que le premier a conjugué le verbe être au futur « seras » avec le pronom « je » au lieu de « tu », le deuxième a conjugué « être » au futur avec « tu » puis il ajoute la terminaison avec « je », au lieu d'écrire « je serai » il écrit « je serasi », et le troisième il commet la même erreur de deuxième, mais il écrit ce qu'il a entendu et ne se concentre pas à l'écriture.

2- « je utiliser », « je travaille »	Les deux erreurs appartiennent à la même catégorie c'est l'infinitif des verbes après le pronom personnel « je » mais le deuxième il met le verbe « travailler » à l'infinitif et il ajoute « e » à la fin du verbe.
---	--

Tableau 23 : Les erreurs repérées de conjugaison

- **Les erreurs de lexique**

Nous avons divisé les erreurs commises en lexique en deux catégories

<i>L'erreur de lexique</i>	<i>L'analyse de l'erreur</i>
1- « un pompierai », « un pompierai »	Cette erreur est une erreur de confusion entre le nom et le verbe. Quand ils ont vu « er » à la fin du mot « pompier » ils l'ont considéré comme un verbe et ils ont ajouté la terminaison du futur au mot de « pompier » Cette type d'erreur désigne que l'élève ne distingue pas entre le nom et le verbe.
2- « aider plizi »	L'élève utilise le mot « plizi » à la place de « blessé » La confusion entre deux graphies similaires « P / B » elle peut être un problème de dysgraphie, il écrit le mot de la même manière qu'entendre.

Tableau 24 : Les erreurs repérées de lexique

D'après les huit types d'erreurs selon Astolfi (1997), nous pouvons dégager de ces productions écrites « *les erreurs relevant de la rédaction et de compréhension de consignes* ». Car, sept élèves font la même erreur, ils ont écrit le paragraphe sous forme de phrases qui répondent aux questions de la consigne.

A travers les erreurs, nous avons préparé quatre activités, ils touchent les erreurs les plus fréquentes (ponctuation, grammaire, conjugaison, et lexique) pour réactiver les connaissances des élèves quant aux règles de ponctuation, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe afin de rendre l'élève capable de s'auto-corriger.

Ainsi, nous avons préparé les activités pour remédier aux erreurs de :

- Non-usage de la majuscule au début de la phrase.
- Emploi inadéquat de la virgule et le point.
- Utilisation incorrecte de la préposition (dans) avec l'article.
- Infinitif des verbes après le pronom personnel « Je » .
- écriture incorrecte des mots.

À la séance du compte rendu, nous avons distribué aux élèves leurs copies pour les corriger à la base des activités données. Après chaque activité, il corrige l'erreur liée à l'activité. À

la fin de la séance, nous avons ramassé les productions pour voir à quel point ils ont pu découvrir leurs erreurs et les corriger.

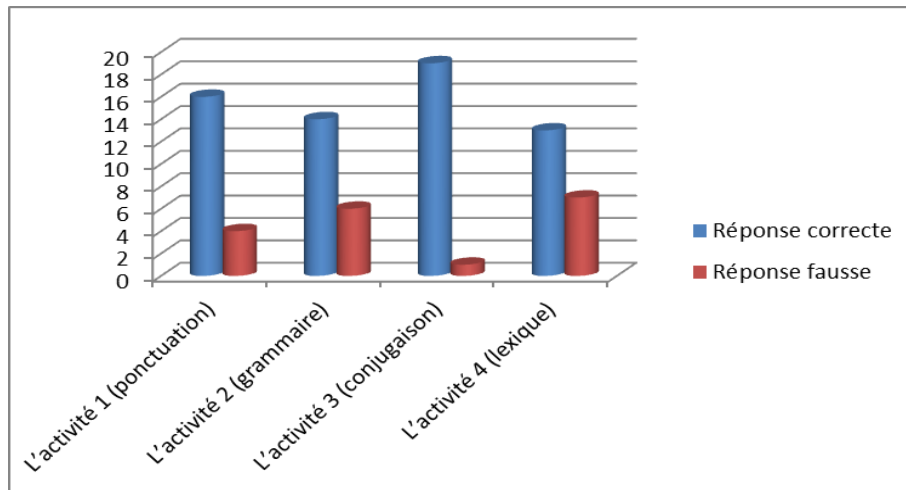
IV.3.2. Compte rendu des activités de réactivation des connaissances

Comme nous l'avons annoncé, pendant la séance de compte rendu de la production écrite, nous avons distribué aux élèves leurs copies (sans correction) et leurs avons distribué aussi des activités de réactivation des connaissances (Elles sont présentées dans les annexes 5, 6, 7,8 : pages 81-84), afin que les élèves corrigent eux-mêmes leurs erreurs après avoir réactivés leurs connaissances à travers les activités de ponctuation, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe que nous leurs avons proposées.

Le tableau 25 ci-dessous représente les réponses des élèves lors des activités de réactivation de connaissances :

	L'activité 1 (ponctuation) Sur 20	L'activité 2 (grammaire) Sur 20	L'activité 3 (conjugaison) Sur 20	L'activité 4 (lexique) Sur 20
Réponse correcte	16	14	19	13
Réponse fausse	4	6	1	7

Tableau 25 : Résultats des activités de remédiation



Nous observons à partir de ce graphique que :

- Seize élèves ont répondu correctement à l'activité de ponctuation et quatre élèves ont répondu fausses. La majorité d'élèves maîtrisent la règle mais ils ne sont pas conscients de raison de commettre l'erreur
- Parmi vingt élèves, nous trouvons quatorze élèves qui ont répondu correctement et les autres ont donné des réponses fausses à l'activité de grammaire

- Nous voyons que toutes les réponses sont correctes, sauf un élève qui répond faux dans l'activité de conjugaison
- Nous constatons que sept élèves ont choisi la réponse incorrecte, et les autres ils ont coché la bonne réponse

Nous constatons que les élèves ont pour la majorité d'entre eux une bonne connaissance des règles de ponctuation, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe mais ils ne les appliquent pas systématiquement lors de la tâche d'écriture. Mais nous pensons qu'après avoir réactivé leurs connaissances les élèves seront capables de s'auto-corriger et par là même de consolider leurs acquis. Nous présentons le processus d'autocorrection que les élèves ont effectué au niveau de la comparaison des données sans/avec le traitement pédagogique de l'erreur.

IV.4. Comparaison sans/avec le traitement pédagogique de l'erreur

Afin de mesurer l'efficacité de l'adoption de la pédagogie de l'erreur dans une tâche de production écrite, nous allons comparer deux éléments : le travail de l'enseignante sans le traitement pédagogique de l'erreur et notre traitement pédagogique de l'erreur avec les élèves ; et nous comparons aussi le travail des élèves dans une séance de compte rendu de la production écrite avec leur enseignante et avec nous quand nous leur avons proposé les activités de réactivation des connaissances et l'autocorrection.

Pour ainsi dire, le déroulement des séances de compte rendu sont différentes, nous essayerons de montrer la différence entre les deux à travers ces deux points.

IV.3.1. Le travail de l'enseignant

Le traitement de l'erreur après la pédagogie de l'erreur, l'enseignant demande aux élèves de corriger aux ardoises les erreurs commises dans la production qui englobe les erreurs les plus fréquentes et elle l'écrit au tableau. La correction sera collective avec toutes les élèves de classe.

Tandis que le traitement avec la pédagogie de l'erreur, l'enseignante propose des activités pour traiter l'erreur, à la base des erreurs commises par la plupart des élèves, et chacun d'eux découvrir et corriger ses erreurs dans la production écrite à l'aide des activités données.

D'après ces deux méthodes de traitement, nous pouvons dire que la pédagogie de l'erreur

facilite à l'élève de corriger lui-même ses erreurs et il sera capable de découvrir ses erreurs tout seul. Mais l'autre méthode permet une correction collective sans prise en charge individuelle des erreurs.

L'enseignante avec laquelle nous avons travaillé a déclaré apprécier cette expérimentation d'appliquer la pédagogie de l'erreur. Mais elle ajoute qu'il faut souligner l'erreur pour faciliter l'autocorrection de l'élève pour diminuer les erreurs trouvées dans la production écrite.

A travers les réponses de l'enseignante au questionnaire, nous avons constaté que cette enseignante pense appliquer la pédagogie de l'erreur mais à l'évaluation nous avons vu qu'elle supprime l'erreur de l'élève et la remplace par la réponse correcte.

IV.3.2. Le travail des élèves

Nous allons comparer le travail de l'élève sans la pédagogie de l'erreur avec son enseignante et son travail avec nous après les activités de réactivation des connaissances et son autocorrection. Les signes d'autocorrection sont présentés au niveau des copies des élèves après la pédagogie de l'erreur dans l'annexe N°9 pages 85-86.

A partir des activités et la correction des élèves, nous avons résumé les corrections des élèves dans le tableau suivant :

<i>L'erreur</i>	<i>La correction de l'élève</i>	<i>L'erreur</i>	<i>La correction de l'élève</i>
Quand je serai grand	Quand je serai grande	Le camion	Un camion
Je utiliser	J'utiliserai	Les maladem	Les malades
Je travaillere	Je travaillerai	Je utiliserai	J'utiliserai
La seringue, tensiomètre, thermomètre	La seringue, tensiomètre et thermomètre	.utiliser	. J'utiliserai
médecin	Médecin	Aider plisi	Sauver les victimes
Je utiliserai	J'utiliserai	Dans hôpital	Dans un hôpital
Je utiliserai	J'utiliserai	.je	. Je
.j'utiliserai	. J'utiliserai	Les comion	Le camion
pure	Pour	Dans hôpital	Dans un hôpital
Le seringue	La seringue	J'travaillerai	Je travaillerai
Je utiliserai	J'utiliserai	Les chien	Les chiens
J'travaillerai	Je travaillerai	Pour sauverai	Pour sauver
Je surai	Je serai	Un camion est une échelle	Un camion et une échelle

Tableau 26 : Les corrections des erreurs par les élèves

Dans les deux méthodes, nous trouvons que l'élève essaye de corriger l'erreur mais avec la pédagogie de l'erreur, l'élève sera motivé et exprime ses capacités pour être autonome et conscient de son erreur. Les élèves, lors de la correction des activités, ont déclaré apprécier

la séance et s'amuser à découvrir leurs erreurs et les corriger et ils ont demandé d'autres activités semblables.

IV.5. Conclusion partielle

Notre analyse a constitué le questionnaire destiné aux enseignants, les productions écrites de l'évaluation et les productions avant et après la pédagogie de l'erreur. Ce chapitre consiste à dégager l'impact de motivation de la pédagogie de l'erreur et l'acte de l'élève avec cette pédagogie. A travers nos différentes analyses des différents corpus que nous avons construits, l'impact positif de la pédagogie de l'erreur est manifeste à travers les efforts d'autocorrection des élèves et leurs déclarations.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous nous sommes intéressés, à travers cette recherche, au rôle que joue la pédagogie de l'erreur pour le développement de la compétence scripturale chez les élèves de 5^{ème} année primaire.

Notre problématique s'est cristallisée au niveau de l'impact que peut avoir la pédagogie de l'erreur sur la tâche de production écrite des élèves de 5^{ème} année primaire. Ainsi pour répondre à problématique, nous avons opté pour deux techniques de recherche.

Un questionnaire pour de décrire les représentations des enseignants par rapport à la pédagogie de l'erreur et son usage. Les résultats du questionnaire ont prouvé que les enseignants considèrent l'erreur comme une faute. Aussi, la majorité pense appliquer cette pédagogie, mais leur comportement pédagogique en dit le contraire car ces enseignants réagissent face à l'erreur s'il s'agit d'une faute à sanctionner, ce qui est à l'encontre des principes de la pédagogie de l'erreur.

Comme seconde technique de recherche, nous avons expérimenté la pédagogie de l'erreur dans ses quatre étapes, avec une enseignante de 5^{ème} année primaire. La première étape consiste en un repérage des erreurs commises dans la production écrite des élèves pour dresser une grille typologique des erreurs récurrentes. La deuxième étape est la classification et l'analyse des erreurs repérées. La troisième est la préparation des activités sur la base des erreurs commises pour les traiter selon le classement défini. Et le quatrième et dernier est la phase d'autocorrection des élèves. En fonction des résultats des analyses des données générées par ces étapes, et aussi en fonction des comparaisons effectuées entre les données sans et avec la pédagogie de l'erreur, nous avons la preuve que la pédagogie de l'erreur est une pratique qui conduit à l'engagement de l'élève dans l'autorégulation de ses écrits et qui assure une compétence d'autocorrection des élèves à travers la prise de conscience des leurs erreurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Thèse

- Somayé Aghaeilindi. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, Français. NNT : 2013TOU20100ff. fftel-00973497

Dictionnaire

- Jean-Pierre Cuq, dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Asdifle, 2003, Paris
- D.Coste, R. Galisson, (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette. Paris
- ROBERT J. P. (2008), Dictionnaire pratique de didactique de FLE, Ophrys, Paris.

Ouvrages

- S . PLANE (2002). L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. (Repères INRP)
- J. P. ASTOLFI. (1997). « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur
- Jean Claude Mothe (l'évaluation par les tests dans la classe de français)
- Nicole Berthier (2010). « *Les techniques d'enquête* »
- Françoise Raynal et Alain Rieunier (2014). « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive* » ESF éditeur
- Finkle, S.L. and Torp, L.L. (1995). Introductory Documents 1995 :1 (Available from the Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy, 1500 West Sullivan Road, Aurora, IL 60506-1000). <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/pourquoi-une-production-ecrite>

Sitographie

- Edu Trice. (14 aout 2021). *la pédagogie de l'erreur*. <https://youtu.be/t0m3szryRp4>
- D.ATTATFA.(2007-2008). <https://9alam.com/community/threads/mxhadrat-alfnrsi-llsn-althalth-gamyi.10981/>
- Emmanuel Grange. (15 novembre 2013). <https://slideplayer.fr/amp/1202679/>

- La Digital Learning Academy (vendredi 04 septembre 2020). <https://digital-learning-academy.com/apprendre-en-erreur-pedagoform/>

Articles

- L.DEMIRTAS, H. GÜMÜS, (2009), « *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite* » dans « *Synergies Turquie* » n°2.
- PORQUIER, Rémy, FRAUENFELDER, Ulrich Hans. (1980). *Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir*. Le français dans le monde.

ANNEXES

Liste des annexes

- 1- Le questionnaire destiné aux enseignants
- 2- Les copies des productions écrites de l'évaluation
- 3- Les copies des productions écrites des élèves (les métiers)
- 4- Les copies des productions écrites des élèves avec repérage des erreurs
- 5- Les données de l'activité N°1 de la séance du compte rendu de la production écrite
- 6- Les données de l'activité N°2 de la séance du compte rendu de la production écrite
- 7- Les données de l'activité N°3 de la séance du compte rendu de la production écrite
- 8- Les données de l'activité N°4 de la séance du compte rendu de la production écrite
- 9- Les copies des productions écrites des élèves après la pédagogie de l'erreur

1-Le questionnaire destiné aux enseignants

Cher(es) Enseignant (s),

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude sur le traitement de l'erreur en production écrite : le cas des élèves de la 5^{ème} année primaire, ce questionnaire a pour objectif d'enquêter à propos de la pédagogie de l'erreur à l'écrit. Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

1- Vous êtes enseignant de quel cycle ?

- Le cycle primaire
- Le cycle moyen
- Le cycle secondaire

2- Combien d'années d'expériences ?

- De 1 à 5 ans
- De 5 à 10 ans
- De 10 à plus

3- Comment classez-vous l'erreur ?

- Erreur à corriger
- Faute à sanctionner
- Erreur à modifier

Autre :

.....
.....

4- Comment vous traitez l'erreur à l'écrit ?

- Correction globale des erreurs de production écrite
- Correction détaillée (erreur par erreur)

Autre :

.....
.....

5-Comment vous corrigez les erreurs des élèves à l'écrit ?

- Correction sur la copie
-

Correction au tableau

Soulignement

Autre :

.....
.....
.....

6-Vous utilisez l'erreur comme moyen d'évaluation ?

oui

non

7-Vous considérez l'erreur à l'écrit comme un obstacle à l'apprentissage ?

oui

non

8- Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

9- Appliquez-vous la pédagogie de l'erreur ?

Oui

Non

10-Si vous connaissez cette pédagogie. Comment vous l'appliquer ?

.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

2- Les copies des productions écrites de l'évaluation

Le lion

Le lion un est animal sauvage. Il vit dans la savane. Il a quatre pattes. ~~Il se nourrit~~ ^{de} la viande.

4

le loup

est le loup un animal sauvage. il ~~ride~~ un ~~sattel~~. il est

AN

le chameau

Le chameau ~~animl~~ ^{est} sauvage. Il vit dans le desert. il se nourrit l herbe. il a quatre pate ~~fine~~ et de bosses.

Le lapin

Le lapin est un animal domestiques. Il vit dans terrier. Il se nourrit de l herbe. Il a ^{des} petite pattes ~~est~~ belle, oreilles.

4

Le lion

Le lion est un animal sauvage. Il vit dans la forêt. Il se nourrit de la viande, ~~est~~ ^{est} ~~est~~ carnivore. Il a quatre pattes ~~est~~ une belle ~~est~~ crinière.

4

Le lion

Le lion est un animal sauvage. Il vit dans la savane. Il se nourrit la viande. Il a quatre pattes avec des griffes pointus ~~est~~ une belle crinière.

4

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage. Il vit dans la savane. Il se nourrit d'herbe.

Il a deux longues oreilles, ^{une} et longue trompe et quatre grandes pattes.

4

Le lion est un animal sauvage. Il vit dans la forêt. Il se nourrit de ^{viande} la viande.

Il a quatre pattes et ^{une} belle crinière.

3

Le lion

Le lion est un animal sauvage.

Il vit dans la forêt. Il se nourrit

de la viande. Il a quatre pattes. Il et

une belle crinière.

3

L'éléphant

L'éléphant est un animal sauvage.

Il vit dans la savane. Il se nourrit d'arbre. Il a quatre pattes et deux oreilles longues.

4

Le lion

Le lion est un animal sauvage. Il

vit dans la forêt. Il se nourrit de

la viande. Il a quatre et ^{une} belle pattes crinière.

4

Le chameau

Le chameau est un animal domestique.

Sauvage le désert

4 pattes et tête.

3- Les copies des productions écrites des élèves (les métiers)

<p><u>Le médecin</u></p> <p>• Quand je serai grand, Je serai <u>une médecin</u>.</p> <p>• Je travaillerai dans un <u>hôpital</u>.</p> <p>• J'utiliserai la <u>seringue</u> et un <u>pansement</u> pour soigner les malades.</p>	<p>serai</p> <p>Quand je serai grand, je serai <u>un pompier</u> je travaillerai dans une <u>caserne</u> je utiliserai le <u>camion</u> et <u>casque</u> pour sauver les <u>vi</u> <u>victimes</u>.</p>	<p>un pompier</p> <p>Quand je serai grand, je serai <u>un pompier</u>. Je travaillerai dans une <u>caserne</u>. Je utiliserai un <u>casque</u> et <u>Les chiens</u> pour sauver les <u>victimes</u>.</p>	<p>Je m'appelle <u>Malek</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai <u>medicin</u>, pour soigner les malade.</p> <p>Je travaillerai dans un <u>hôpital</u> une <u>clinique</u> ou un <u>cabinet</u>.</p> <p>Je utiliserai: la <u>seringue</u>, le <u>stethoscope</u>.</p>
<p>le pompier</p> <p>Quand je serai grand, je serai <u>une pompier</u> je utilisera <u>la casque</u> et le <u>camion</u> et <u>Les chiens</u>. Je travaillera une <u>cas</u></p>	<p><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai <u>une médecin</u>. Je travaillerai dans un <u>hôpital</u>.</p> <p>J'utiliserai la <u>seringue</u> <u>tensiomètre</u>, <u>thermomètre</u> pour soigner les malades.</p>	<p><u>le policier</u></p> <p>Quand je serai grand je serai <u>policier</u>.</p> <p>Je travaillerai dans <u>commissariat</u>.</p> <p>J'utiliserai <u>les matras</u> et <u>sifflet</u> pour aider les gens.</p>	<p><u>le médecin</u></p> <p>Quand je serai grand je serai <u>une médecin</u></p> <p>Je travaillerai dans un <u>hôpital</u>. J'utiliserai la <u>seringue</u>, le <u>stethoscope</u> et des <u>pansements</u> pour soigner les <u>blessés</u>.</p>

le pompier

Quand je serai grande, je serai une pompière.
Je travaillerai dans une caserne.
Je utiliserai le camion et casque et l'eau pour sauver les gens.

Le médecin

Quand je serai grande, je serai une médecin.
Je travaillerai dans hôpital. J'utiliserai la seringue - le stéthoscope et thermomètre pour soigner les malades.

Le médecin

Quand je serai grande, je serai un médecin.
Je travaillerai dans hôpital.
Je utiliserai la seringue et le stéthoscope pour soigner les malades.

Le médecin

Quand je serai grande, je serai une médecin. Je travaillerai dans un hôpital. Je utiliserai thermomètre et le stéthoscope pour soigner les malades.

L'infirmière

Quand je serai grande, je serai une infirmière.
Je travaillerai dans un hôpital. J'utiliserai une seringue, thermomètre et des panses pour soigner les blessés.

un pompier

Quand je serai grande, je serai un pompier.
Je travaillerai dans une caserne.
J'utiliserai le camion - casque - l'eau pour aider les gens.

une infirmière

Quand je serai grande, je serai une infirmière.
Je travaillerai dans hôpital.
J'utiliserai la seringue et le stéthoscope pour soigner les malades.

le pompier

Quand je serai grande, je serai un pompier.
Je travaillerai dans une caserne.
J'utiliserai le camion - casque et l'eau pure pour sauver les victimes.

4- Les copies des productions écrites des élèves avec repérage des erreurs

<p><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai grand, Je serai une médecin.</p> <p>Je travaillerai dans un hôpital.</p> <p>J'utiliserai la seringue et un pansement pour soigner les malades.</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur grammaticale</p>	<p>Quand je serai grand, je serai un pompier. Je travaillerai dans une caserne. Je utiliserai le camion et la caserne pour sauver les victimes.</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>erreur lexicale</p> <p>erreur de ponctuation</p> <p>erreur orthographique</p> <p>Erreur de conjugaison</p>	<p><u>un pompier</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai un pompier. Je travaillerai dans une caserne. Je utiliserai un camion et les chiens pour sauver les victimes.</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>erreur lexicale</p> <p>erreur orthographique</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>Erreur de conjugaison</p>	<p><u>le pompier</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai un pompier. Je travaillerai dans une caserne. Je utiliserai la casque et le camion et les chiens. Je travaillerai une caserne.</p> <p>erreur orthographique</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>erreur orthographique</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur de conjugaison</p> <p>erreur de conjugaison</p>
<p><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai médecin. Je travaillerai dans un hôpital. J'utiliserai la seringue et le stéthoscope, le thermomètre pour soigner les malades.</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur orthographique</p>	<p><u>le policier</u></p> <p>Quand je serai grande je serai policier. Je travaillerai dans une caserne. J'utiliserai les menottes et le sifflet pour aider les gens.</p> <p>Erreur de ponctuation</p> <p>Erreur grammaticale</p> <p>Erreur grammaticale</p> <p>Erreur de ponctuation</p>	<p>Je m'appelle Malek. Quand je serai grand, je serai médecin. Je soignerai les malades. Je travaillerai dans un hôpital, une clinique ou un cabinet. J'utiliserai la seringue et le stéthoscope.</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur de ponctuation</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur de ponctuation</p> <p>Erreur orthographique</p> <p>Erreur de ponctuation</p>	<p><u>le médecin</u></p> <p>Quand je serai grande je serai une médecin. Je travaillerai dans un hôpital. J'utiliserai la seringue, le stéthoscope et des pansements pour soigner les blessés.</p>

<p style="text-align: center;"><u>les pompiers</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai un pompier.</p> <p>J'traavailleraï dans une caserne.</p> <p>Je utiliseraï le camion et casque et l'eau pour sauver les gens.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai une médecin.</p> <p>Je travailleraï dans hôpital. J'utiliseraï la seringue - le stéthoscope et thermomètre pour soigner les malades.</p>	<p>Quand je serai grand, je serai un médecin.</p> <p>je travailleraï dans hôpital.</p> <p>je utiliseraï la seringue et le stéthoscope pour soigner les malades.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai une médecin. Je travailleraï dans un hôpital. Je utiliseraï thermomètre et le stéthoscope pour soigner les malades.</p>
<p style="text-align: center;"><u>L'infirmière</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai une infirmière.</p> <p>Je travailleraï dans un hôpital. J'utiliseraï une seringue, thermomètre et des pansements pour soigner les blessés.</p>	<p style="text-align: center;"><u>un pompier</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai pompier. Je travailleraï dans une caserne.</p> <p>Je utiliseraï le camion - casque - des chapeaux pour aider plier les malades.</p>	<p style="text-align: center;"><u>une infirmière</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai une infirmière.</p> <p>Je travailleraï dans hôpital.</p> <p>J'utiliseraï la seringue et le stéthoscope pour soigner les malades.</p>	<p style="text-align: center;"><u>le pompier</u></p> <p>Quand je serai grande, je serai un pompier.</p> <p>Je travailleraï dans une caserne.</p> <p>J'utiliseraï les camion - casque et l'eau pure pour sauver les victimes.</p>

9- Les copies des productions écrites des élèves après la pédagogie de l'erreur

<p><u>Le médecin</u></p> <p>Quand je serai ^{grande} grand, Je serai une médecin.</p> <p>Je travaillerai dans un hôpital.</p> <p>J'utiliserai la seringue et un pansement pour soigner les malades.</p>	<p>le pompier</p> <p>Quand je serai grand, je serai une pompier.</p> <p>J'utiliserai la casque et le camion.</p> <p>Les chiens. Je travaillerai une casque.</p>	<p>Le médecin</p> <p>Quand je serai grande, je serai une médecin. Je travaillerai dans un hôpital.</p> <p>J'utiliserai la seringue, le tensiomètre, et le thermomètre pour soigner les malades.</p>	<p>Quand je serai grand, je serai ^{un} pompier.</p> <p>J' travaillerai dans une caserne.</p> <p>J'utiliserai un camion ^{et} une échelle, les chiens pour sauver les victimes.</p>
<p><u>Le médecin</u></p> <p>Je m'appelle Malak.</p> <p>Quand je serai grande je serai médecin, pour soigner les malades.</p> <p>Je travaillerai dans un hôpital une clinique ou un cabinet.</p> <p>Je utiliserai la seringue un tensiomètre et un stéthoscope.</p>	<p><u>le médecin</u></p> <p>Quand je serai grande je serai une médecin.</p> <p>Je travaillerai dans un hôpital. J'utiliserai la seringue, le stéthoscope et des pansements pour soigner les blessés.</p>	<p>le pompier</p> <p>Quand je serai grand, je serai un pompier.</p> <p>Je travaillerai dans une caserne.</p> <p>Je utiliserai le camion, le casque et l'eau pour sauver les gens.</p>	<p><u>le pompier</u></p> <p>Quand je serai grand, je serai le pompier.</p> <p>Je travaillerai dans une caserne.</p> <p>J'utiliserai un camion et une échelle pour sauver les victimes.</p>

Le médecin

Quand je serai grande, je serai une médecin.
 Je travaillerai dans l'hôpital. J'utiliserai des
 la seringue - le stéthoscope et le thermomètre pour
 soigner les malades.
 malades

Le médecin

Quand je serai grande, je serai une
 médecin. Je travaillerai dans un
 hôpital. Il je utiliserai thermomètre et le
 stéthoscope ^{J'} pour soigner les malades.

un pompier

Quand je serai grand, je serai pompier. Je
 travaillerai dans une caserne.
 J'utiliserai le camion - casque - les chiens
 pour aider plu
 sauver les victimes

une infirmière

Quand je serai grande, je serai une infirmière.
 Je travaillerai dans l'hôpital.
 J'utiliserai la seringue et le stéthoscope pour soigner
 les malades.

le pompier

Quand je serai grande, je serai un pompier.
 je travaillerai dans une caserne.
 J'utiliserai le camion - casque et l'eau pure
 pour sauver les victimes.

Le médecin

Quand je serai grande, je serai une médecin.
 Je travaillerai dans l'hôpital. J'utiliserai
 le stéthoscope, le tensiomètre et les pansements
 pour soigner les malades.

le médecin

Quand je serai grande, je serai une
 médecin. Je travaillerai dans un hôpital.
 Je utiliserai les seringue et les pansements.
 pour soigner les malades.

Quand je serai grand, je serai ^{serai} infirmier.
 J'utiliserai ^{serai} dans un hôpital.
 Je utiliserai la seringue, le stéthoscope
 et le tensiomètre pour soigner
 les malades.

Quand je serai grand, je serai ^{serai} le pompier.
 Je travaillerai dans une caserne.
 J'utiliserai un casque et les chiens
 pour sauver les victimes. chiens
 sauver

Résumé

Ce thème de recherche est centré sur la pédagogie de l'erreur et son rôle. Sa problématique se situe au niveau de l'impact de cette pédagogie dans une tâche de production écrite chez les élèves de 5^{ème} année primaire. Pour répondre à cette problématique, notre choix s'est porté sur deux techniques de recherche : un questionnaire pour objectiver notre problématique et une expérimentation. Cette dernière consiste en une pratique pédagogique de l'erreur dans l'objectif de mettre en lumière son rôle.

Cette expérimentation s'est réalisée en trois étapes (le repérage des erreurs, la remédiation des erreurs, l'autocorrection de l'élève) qui ont démontré à tour de rôle l'impact positif que peut avoir la pédagogie de l'erreur sur le développement de la compétence de production écrite. Ce travail ouvre l'horizon sur le développement de la compétence scripturale à travers le travail sur la conscience linguistique qui conduit l'autonomie de l'apprentissage à travers l'autocorrection.

Mots clés : Enseignement à distance, e-Learning, formation en ligne, autonomie, médiation, tutorat

الملخص

إن هذا البحث يتمحور حول بيداغوجيا الخطأ ودورها، حيث تكمن الإشكالية في مدى تأثيرها هذه على نشاط الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. للإجابة على هذه الإشكالية اعتمدت تقنيتين للبحث المتمثلة إحداهما في طرح مجموعة من الأسئلة لاستبيان مغزى الإشكالية والأخرى في تجربة بيداغوجيا الخطأ في قسم السنة الخامسة ابتدائي. أُجريت هذه التجربة على ثلاث مراحل (استخراج الأخطاء، معالجة الأخطاء، التصحيح الذاتي من طرف التلميذ) كل هذه المراحل برهنت الأثر الإيجابي الذي تملكه هذه البيداغوجيا في تطوير مهارة الإنتاج الكتابي لدى التلميذ. هذا العمل فتح أفق على الوعي بالعلم اللغوي الذي يقود استقلالية التعلم من خلاله إلى التصحيح الذاتي الذاتي.

الكلمات المفتاحية :

بيداغوجيا الخطأ – الهفوة – التعبير الكتابي – الخطأ – التصحيح الذاتي

Abstract

My research is about pedagogy of making mistakes and it's role and it's influence on the activity of writing for the 5th class primary pupils. For solving this problem, I depend on two methods. One of them is two apply a number of questions to conclude the target of the problem, the other method is applying an experiment of three courses for the 5th year class (primary school).

This experiment in order to point out the mistakes, to correct them by the pupils by themselves. All these courses have proved the development of the ability of writing. This activity opens new horizon on science of language which enables the pupils to be independent in learning to correct the mistakes by themselves.

Keywords:

Pedagogy of error – error – written production – mistake – self-correction