

Sommaire du mémoire

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire du mémoire.....	4
Introduction.....	5
1. Le diagnostic de l'erreur.....	7
1.1 Définition d'un concept : l'erreur est-t-elle une faute ?.....	7
1.2 Représentations de l'erreur : une enquête.....	9
1.3 L'erreur bénéfique : un outil pédagogique.....	11
2. Les questions que pose la correction de devoir.....	14
2.1 But et écueils de la correction de devoir.....	14
2.2 Savoir changer les pratiques : vers une correction plus efficace.....	17
2.3 Doit-on corriger toutes les erreurs ? Une réponse liée aux évolutions méthodologiques.....	21
3. La reconsidération des erreurs.....	27
3.1 Des erreurs à éviter : le professeur.....	27
3.2 Les stratégies du professeur ou comment pousser les élèves à prendre des risques ?.....	30
3.3 Les bienfaits de l'évaluation formative : vers une diminution des erreurs.....	36
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	41
Webographie.....	41
Annexes.....	42
4ème de couverture	54

Quelle place l'erreur a-t-elle dans les apprentissages ?

Introduction

Dans le cadre de cette seconde année de Master, j'ai pu bénéficier de l'instauration des stages filés au collège Montaigne d'Angers, guidée par ma tutrice professeur d'espagnol Martine Baeza. Cette seconde année de master fut riche en apprentissages et très bénéfique dans ma formation au professorat, notamment grâce au contact assidu avec un contexte d'exercice, favorisé par la mise en place de ce type de stage. Le collège Montaigne compte trente professeurs et deux cent quatre-vingt-quinze élèves pour une vingtaine de nationalités différentes ce qui en fait un lieu de stage très riche grâce également à la variété des parcours qu'il propose. Outre la mixité des nationalités, il accueille également une mixité sociale importante mais qui depuis trois ans tend à se réduire.

Lors de mon stage de l'année de Master un, j'ai pu observer des situations de classes qui m'ont fait me questionner sur la place de l'erreur dans les apprentissages. En effet, lors d'une séance de correction de devoir, j'ai remarqué que les élèves étaient particulièrement peu attentifs, voire s'ennuyaient alors qu'il leur était proposé un moyen de comprendre leurs erreurs pour y remédier. Ce constat m'a interpellée me rappelant soudainement que moi-même en tant qu'élève je vivais les corrections de devoir comme un moment pesant et particulièrement long. Cependant en tant que future enseignante, je considérais cette activité comme étant nécessaire et faisant partie intégrante du processus d'apprentissage car dans mon esprit elle représentait un moyen de combler quelques difficultés. Après plusieurs discussions à ce sujet avec ma tutrice actuelle je me suis rendue compte que cette question de la correction de devoir regroupait un large questionnement sur le concept même de l'erreur mais également sur la pédagogie. C'est alors qu'au fur et à mesure des observations et pratiques, je me suis de plus en plus penchée sur ce concept d'erreur et de ce qu'il suppose dans le milieu scolaire. Grâce à l'hétérogénéité présente dans les classes de quatrième que j'ai pu observer et prendre en charge tout au long de l'année et donc aux différentes difficultés que rencontraient les élèves, j'ai pu réfléchir à cette question afin d'essayer de définir quelle place l'erreur peut avoir dans les apprentissages.

Cette problématique a engendré bon nombre de questionnements : Qu'est-ce que l'erreur ? Comment les élèves se la représentent-ils ? L'erreur ne peut-elle pas être bénéfique ? À quoi sert la correction de devoir ? Pourquoi ne fonctionne-t-elle pas toujours ? Comment la rendre plus efficace ? Doit-on corriger toutes les erreurs ? L'erreur n'est-elle le fait que de l'élève ? Quelles stratégies adopter pour que les élèves progressent ? Quels sont les bénéfices de l'évaluation formative ?

Comment utiliser l'erreur ?

Ce questionnaire m'a d'abord demandé de comprendre le concept de l'erreur en la différenciant bien de celui de « faute », ce qui m'a poussée à me demander si les élèves faisaient bien cette différence, ainsi leur ai-je proposé de répondre à un questionnaire me révélant la conception qu'ils se font de l'erreur à l'École, avant de réfléchir sur l'erreur comme un élément bénéfique dans les apprentissages. Je suis ensuite revenue sur le problème observé lors de la correction de devoir qui bien qu'elle soit une activité censée être bénéfique, se révèle souvent problématique dans la pratique, c'est pourquoi j'ai cherché et expérimenté quelques propositions de remédiation afin de rendre cette activité plus efficace avant de me demander si finalement il était nécessaire de corriger toutes les erreurs pour pouvoir progresser. Enfin, je me suis intéressée à la reconsidération des erreurs comme n'étant pas le seul fait des élèves mais également parfois des professeurs, en cherchant des stratégies pour intéresser les élèves et les pousser à progresser même si cela engendre parfois la production d'erreur avant de me pencher sur l'évaluation formative comme une activité qui fait partie du processus d'apprentissage et qui prend en compte les erreurs de chacun pour viser à les réduire.

1. Le diagnostic de l'erreur

1.1 Définition d'un concept : l'erreur est-elle une faute ?

L'erreur dans la pensée collective et plus particulièrement dans le milieu scolaire traduisait un élément à proscrire, négatif qui se vérifie très simplement. En effet après avoir consulté un dictionnaire des synonymes j'ai pu trouver associés au mot « erreur » les termes suivants (liste non exhaustive) : *aberration, ânerie, bêtise, boulette, confusion, contresens, défaut, étourderie, faiblesse, faute, fourvoiement, inexactitude, maladresse, malentendu, méprise, non-sens etc.* Ainsi l'auteur d'erreurs, et dans le cadre scolaire, l'élève, était considéré comme un coupable dont la faute engendrait (et engendre toujours) des conséquences : sanction par la note, reproches du professeur, reproches des parents....Conséquences menant parfois à la baisse d'estime de soi et à l'abandon des efforts de la part des élèves. Par ailleurs, l'erreur était soumise à des tentatives d'éradication au sein de la classe considérée comme une « *anomalie* » selon Yves Reuter dans *Panser l'erreur à l'École*. Toujours selon Y. Reuter ces tentatives sont d'autant plus lourdes de conséquences que les élèves dit « bons » réussissent à ne pas commettre ou à ne commettre que très peu d'erreurs tandis que d'autres continueront d'en faire, c'est pour ces élèves là, souvent jugés fainéants car soupçonnés de manque de travail, que les conséquences se feront les plus fortes.

C'est alors que nous remarquons qu'il existe une forte analogie entre ce concept d'« erreur » et le concept de « faute ». En effet, la faute, selon le dictionnaire *Le Grand Dictionnaire Hachette* est définie comme « *un manquement au devoir, à la morale ou à la loi* », « *une action maladroite ou préjudiciable* », « *un manquement à certaines règles* », ainsi la faute suppose un problème lié à une certaine morale liée elle même à un concept d'autorité supérieur, pénalisant ceux qui sortent de son cadre. Commettre une faute apparaît alors comme quelque chose de grave qu'il faut punir et corriger. Dans le cadre scolaire, cette définition a donc bien perduré dans les mentalités jusqu'il y a peu. Dans *L'enseignant et l'évaluation des gestes, évaluatifs en question* de A. Jorro, elle est d'ailleurs qualifiée « *d'offense scolaire* ». Connotée négativement l'auteur écrit « *proposer une réponse qui sera interprétée comme une faute c'est être coupable devant « le texte du savoir » et défier le tribunal de la raison. Une conception aussi assujettissante fait de l'élève un captif* »¹. Ainsi, l'élève qui commet une faute est, comme nous l'avons dit précédemment, coupable, et coupable d'un manque de savoir comme nous l'explique Yves Reuter : « *S'il y a un responsable, ce ne peut être que l'élève. Que le fautif soit l'élève est d'autant plus évident que c'est lui qui a commis*

1 A. Jorro (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, p.21-22

*l'erreur ; c'est donc sa faute, la faute de l'élève. »*². La faute comporte donc un contenu culpabilisant pour celui qui la commet et doit être punie.

Ce sentiment négatif face à l'erreur (associé à l'idée de faute dans les esprits) ne peut alors être ressenti que comme un poids, une angoisse de la part des élèves qui le subissent. Cette angoisse mène parfois les élèves à adopter des moyens de camoufler leurs erreurs en mettant en place des stratégies bien connues telles que la tricherie, écrire un mot de telle façon à ce que sa lecture soit ambiguë et que le professeur y lise la bonne réponse, etc. L'imagination dont peuvent faire preuve ces élèves est bien l'expression d'un malaise engendré par la crainte de l'erreur.

Cependant depuis quelques années, le concept d'erreur bénéficie d'une valorisation au sein du système scolaire. En effet, l'École, est le lieu des apprentissages et s'avère également être le lieu où l'erreur apparaît par excellence puisque s'il n'y a pas d'erreurs, les savoirs sont déjà acquis, il n'y a donc pas d'apprentissages et pas de besoin d'aller dans cette institution. Petit à petit l'erreur va donc être considérée comme un processus d'apprentissage bénéfique, un concept déculpabilisé, ce que nous développerons un peu plus tard.

La difficile question de l'erreur et sa conception a mené à la réalisation de plusieurs typologies et pédagogies de l'erreur. En effet, les recherches sur l'erreur ne sont pas peu nombreuses, néanmoins je me base principalement pour mon étude sur les écrits de Yves Reuter et Jean Pierre Astolfi dans lesquels apparaissent plusieurs théories sur l'erreur.

Jean Pierre Astolfi évoque trois modèles concernant l'erreur : le **modèle transmissif**, le **modèle comportementaliste** et le **modèle constructiviste**.

Le premier modèle évoqué, le **modèle transmissif**, sur lequel la Méthodologie Active repose en partie en didactique des langues, suppose que l'élève ne sait rien de ce qu'il va apprendre et que le professeur est un spécialiste de ce qu'il va enseigner. Ce dernier va transmettre ses savoirs sans les déformer et dans le cas où les élèves sont attentifs, et à l'aide d'un peu de mise en pratique (ex : exercices), ils finiront eux aussi petits spécialistes de ce qu'ils auront fini de voir. Cependant cette méthode suppose que si l'élève commet des erreurs, il en est responsable puisque cela viendra de son inattention, d'une mauvaise écoute ou d'une mauvaise adaptation à la situation didactique. L'erreur fait donc ici de l'élève un élève fautif, elle est soumise à la sanction, notamment lors des évaluations.

Le second modèle, le **modèle comportementaliste** ou behavioriste, qui est le modèle de référence de la Méthode Active Audiovisuelle, suppose une assimilation de l'homme (l'élève) à l'animal en ce que l'homme comme l'animal est toujours capable d'apprendre de nouvelles choses y compris les plus difficiles à comprendre lorsque leur enseignement est décomposé par étapes

2 Y. Reuter (2013), *Panser l'erreur à l'école*, Presses Universitaires du Septentrion, p.25

successives. L'enseignant se charge de décomposer le problème en plusieurs étapes successives afin que l'élève ne commette pas d'erreur. Ce modèle a l'inconvénient d'ôter l'autonomie intellectuelle de l'élève, complètement pris sous l'aile du professeur et de ses guidages successifs. Par ailleurs, il suppose le risque qu'une fois l'élève seul devant un problème et sans le découpage de ce dernier en plusieurs étapes de la part du professeur, l'élève soit incapable de le résoudre car sa vision d'ensemble sera occultée.

Enfin, le troisième modèle, le **modèle constructiviste**, sur lequel l'Approche Communicative puis la Perspective Actionnelle se sont adossées, consiste à ne plus considérer l'erreur comme une faute à éradiquer mais à faire avec pour qu'elle disparaisse. L'erreur commise par un élève doit être analysée, elle a un sens caché dû à l'expérience personnelle de l'élève et de ses représentations. L'erreur est ici un obstacle et vient d'une conception que possède déjà l'élève (en raison de son expérience personnelle). Il s'agit de mettre l'élève devant un problème devant lequel ses connaissances personnelles ne suffiront pas pour le résoudre, ce qui provoquera un instant de déséquilibre cognitif sensé le mener vers une prise de conscience quant à l'insuffisance de ses anciennes représentations. Ainsi pourra-t-il s'investir dans un processus d'apprentissage donné par le professeur afin d'acquérir de nouvelles connaissances. Il s'agit de remettre en cause les connaissances préalables de l'élève avec des données qui les rendent inefficaces pour la résolution d'un problème, pour qu'il admette qu'il doive acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles représentations afin de le résoudre.

Ce dernier modèle (constructiviste) fait de l'erreur non pas une faute mais un outil pour progresser même si son but demeure celui d'en faire un élément qui doit disparaître.

1.2 Représentations de l'erreur : une enquête.

Au cours de mon stage filé j'ai pu observer deux classes de quatrième dans lesquelles j'ai décidé de faire circuler un questionnaire anonyme [Cf. Annexe 1], afin de me faire une idée de ce que représente l'erreur dans les esprits des élèves. Les questions de ce questionnaire ont portées essentiellement sur l'erreur, l'évaluation et la correction, les deux derniers items étant essentiellement liés à ce concept d'erreur. Ce questionnaire était à choix multiples afin de rendre au plus près la représentation de l'erreur vue par les élèves. J'ai décidé de demander la moyenne des élèves en espagnol afin de constater s'il y a une différence entre les réponses des bons élèves et des moins bons. Ces moyennes sont situées entre zéro et cinq (0-5), [Cf. Annexe 2], cinq et dix (5-10), [mais aucun élève n'a coché cette case], dix et douze (10-12), [Cf. Annexe 3], douze et quinze (12-15), [Cf. Annexe 4] et enfin seize et vingt (16-20), [Cf. Annexe 5].

Ainsi, à la question « *pour moi faire des erreurs c'est :* » : 33,33% des élèves entre 0-5 déclarent que c'est grave ; très grave ou pas grave ; 16,67% des élèves entre 10-12 trouvent cela grave ; 50% normal et 33,33% pas grave ; chez les élèves entre 12-15, 16,67% trouvent cela grave et pas grave, 8,33% trouvent cela très grave et 58,33% trouvent cela normal, enfin chez ceux qui ont entre 16 et 20, 5,26% trouvent cela grave et très grave, 31,58% trouvent cela pas grave et enfin 57,89% trouvent cela normal. Ainsi remarque-t-on que la représentation de l'erreur est bien plus dramatisée chez les élèves qui ont une moyenne entre 0 et 12, en revanche les élèves avec des moyennes plus élevées en espagnol sont plus enclins à trouver l'erreur normale voire pas grave justifiant « *si on savait tout, l'École ne servirait à rien* » ou « *c'est normal, tout le monde fait des erreurs* ». Cependant, lorsque nous regardons les réponses aux questions sur les contrôles ou les notes [cf. Annexes 2,3,4,5], nous remarquons que nombreux sont ceux, toutes moyennes confondues, pour la question « *un contrôle pour moi c'est :* », à avoir choisi les réponses « *angoissant* » et « *une contrainte* ». Cette observation nous pousse ainsi à nous intéresser d'un peu plus près aux commentaires laissés par certains élèves :

1- « Faire des erreurs à l'école pour moi c'est » :

[Pas grave] : « *je pourrais toujours me rattraper* »,

[Grave] : « *si on veut réussir plus tard le mieux c'est de travailler et de faire le moins d'erreur possible* »,

[Très grave] : « *c'est très grave car ça fait baisser ma moyenne* ».

2- Un contrôle pour moi c'est :

[Angoissant] : « *c'est angoissant parce que j'ai peur d'avoir une mauvaise note et de l'avoir raté* », « *c'est angoissant car j'ai toujours peur de mal faire* », « *j'ai toujours peur de me tromper* »

3- Pour moi avoir une mauvaise note :

[Démotivant, Démoralisant] : « *quand j'ai une mauvaise note je me sens rabaissé et après je travaille moins* », « *c'est démotivant parce que tu travailles, tu te donnes à fond, tu crois que tu as réussi puis au final tu te payes une sale note* », « *se dire qu'on a travaillé et au final avoir une mauvaise note c'est comme travailler sans être payé. Tout travail mérite salaire* », « *cela dépend de la fréquence. Si on encaisse les mauvaises notes ça peut devenir démotivant pour un élève, si c'est exceptionnel, on peut se rattraper* »,

[Échec] : « j'ai un bon niveau, c'est perturbant »,

[Pas grave] : « on peut se rattraper un prochain contrôle »

4- En classe je participe :

[seulement si je suis sûr/e de la réponse] : « si je ne suis pas sûre je ne veux pas participer par peur d'avoir la honte », « parce que je veux pas me tromper », « j'ai peur de me tromper ou alors je ne sais pas »,

Le constat est lourd : angoisse, démotivation, peur... par ailleurs, il convient de signaler un fait étonnant. Même si la réponse à la question « pour moi faire des erreurs c'est : », a été en majorité « normal » ou « pas grave », des élèves ayant choisi ces réponses font partis de ceux dont j'ai relevé les commentaires. Notons le commentaire « on peut se rattraper au prochain contrôle » que j'ai retrouvé dans plusieurs questionnaires à la question « pour moi avoir une mauvaise note c'est : », ce commentaire soulève une question : ce n'est pas grave SI on se « rattrape », mais rattraper une mauvaise note, une erreur de parcours donc, n'est pas possible pour tous, si on n'arrive pas à la rattraper, dans ce cas le problème devient grave voire très grave pour certains élèves. Que dire de la question sur la participation pour laquelle 30% des élèves ont répondu qu'ils ne participaient que lorsqu'ils étaient sûrs de la réponse pour « ne pas se tromper », « ne pas avoir honte », en bref, pour ne pas vivre une humiliation ?

Ainsi pouvons-nous dire que la représentation de l'erreur par les élèves soulève plusieurs questions. Apparemment partagés, ils ont pourtant en commun une représentation de l'erreur assez dramatique quand celle-ci donne lieu à une note lors d'un contrôle ou quand il s'agit de l'exposer à la foule. Se présente alors à nous deux solutions : il faut « rattraper » la note, ou baisser les bras.

1.3 L'erreur bénéfique : un outil pédagogique.

Donner un statut à l'erreur a quelque chose de problématique, c'est pourquoi Yves Reuter dans *Panser l'erreur à l'École* évoque l'existence de trois statuts de l'erreur³ :

- **un statut traditionnel** : où l'erreur est à prohiber, elle « est à éviter, à proscrire, à stigmatiser ».
- **un statut alternatif** : conception asymétrique du statut précédent, ici l'erreur doit être encouragée, voire valorisée (mais cela peut comporter des risques).
- **un statut d'«étude»** : l'erreur n'est considérée ni comme positive, ni comme négative, elle

3 Y. Reuter (2013), *Panser l'erreur à l'école*, Presses Universitaires du Septentrion, p.112

est tolérée, possible car elle est liée aux apprentissages et est étudiée très sérieusement (afin de comprendre pourquoi elle est apparue et comment ne plus la reproduire). Cependant il faut faire attention à ne pas commettre l'amalgame entre faire l'apologie de l'erreur et la nécessité de prendre des risques pour progresser dans les apprentissages ce qui suppose donc d'avoir le droit de commettre des erreurs.

Proche de ce dernier statut accordé à l'erreur par Yves Reuter, Jean Pierre Astolfi dans sa réflexion *L'erreur, un outil d'apprentissage*, revalorise le statut de l'erreur non plus considérée comme un élément négatif mais comme un élément productif. Ce dernier insiste sur le caractère logique de l'erreur : un élève peut très bien avoir une analyse logique d'un problème tout en étant dans l'erreur, d'où la complexité de ce phénomène. Par exemple, lorsque j'étais au collège j'avais de grandes difficultés en mathématiques malgré un travail assidu. Je me souviens d'un cours pendant lequel mon professeur nous expliquait que : (Moins) x (Moins) = Plus. Devant mon air perplexe, il me demanda ce qui n'allait pas, et je lui répondis que ce n'était pas logique, que pour moi $(-2) \times (-4) = -8$ et non 8 : comment deux nombres négatifs pourraient-ils donner un nombre positif ? Après quelques secondes d'explications, je n'arrivais toujours pas à comprendre et il finit par me dire que c'était ainsi en mathématiques et que je devais l'accepter. Ainsi, pendant les exercices appliquais-je la règle mais toujours sans la comprendre car elle était en contradiction avec ma réflexion logique, ce qui selon moi n'est toujours pas acceptable ; mon professeur n'ayant pas voulu « perdre » du temps sur son cours.

Si nous reprenons avec J.P. Astolfi, ce dernier nous dit que outre le caractère logique de l'erreur, celle-ci peut être qualifiée de « symptôme » intéressant d'obstacles auquel la pensée des élèves est confrontée ; c'est à dire que les erreurs montrent un processus d'apprentissage visant à réussir « *tout en indiquant des progrès conceptuels à obtenir* ». En effet, selon Astolfi, qui ici se situe dans une conception constructiviste, les erreurs indiquent un effort intellectuel de la part des élèves afin de résoudre un problème qui affronte leur façon de penser. Ces « symptômes » qui font référence aux erreurs sont traités de façon positive puisqu'ils prouvent un effort venant de l'élève. Il cite un exemple qui nous intéresse puisqu'il traite de l'enseignement des langues. Astolfi dit bien que parfois les bons élèves en langues vont commettre des erreurs qu'ils ne commettaient pas auparavant et que cela est bien souvent une « fausse régression » car le bon élève pour éviter les erreurs ne prenait pas de risques en employant une syntaxe maîtrisée jusqu'au jour où, pris d'un peu plus de confiance en lui, il va prendre le risque d'employer de nouvelles structures. Cette prise de risque provoquera des erreurs notamment de construction, cependant elle n'en sera pas moins la manifestation d'un signe de progrès de la part de cet élève.



Finalement J.P Astolfi et Yves Reuter s'accordent sur la revalorisation du statut de l'erreur, le premier en disant que les erreurs s'expliquent souvent selon la logique de l'élève et que ce sont la manifestation d'un effort intellectuel authentique en vue de progresser dans les apprentissages ; le second en disant que le travail d'apprentissage ne doit pas éradiquer l'erreur mais faire avec en l'intégrant, sans qu'elle soit considérée positivement ou négativement mais comme un outil objectif qui permet d'identifier les problèmes et de donner des pistes pour les résoudre.

Aujourd'hui l'erreur possède donc un statut qui s'est revalorisé, un statut négatif atténué. Elle apparaît comme un moyen de valoriser les apprentissages par ce qu'elle sous-entend et acquiert donc un rôle didactique pour le professeur. À partir de l'erreur le professeur essaie de comprendre le cheminement de l'élève ou apprenant, et ainsi d'y remédier tout en adoptant une stratégie afin que cet apprenant assimile cette remédiation pour ne plus reproduire son erreur.

Cette revalorisation du statut de l'erreur, nous la retrouvons dans le livre *Accompagner la construction des savoirs* de Rosée Morissette en collaboration avec Michelin Voynaud, dans lequel elle nous propose p.146 un tableau sur « le rôle de l'erreur » :

Le rôle de l'erreur⁴

L'erreur ce n'est pas ...	L'erreur, c'est plutôt ...
<ul style="list-style-type: none"> - ce qui ne devrait pas se produire ; - une faute ; - un trou, un manque, une lacune à combler - une incohérence ; - un mal que l'on peut corriger facilement ; la mise en évidence de l'inefficacité de l'enseignant ; - une chose que l'enseignant corrige 	<ul style="list-style-type: none"> - un phénomène constitutif de l'apprentissage ; - l'état d'une représentation à travailler ; - la manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses ; - l'expression d'une cohérence à transformer ; - un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles ; - une piste pour déterminer des lieux d'intervention ; - quelque chose que l'apprenant seul peut réellement corriger



4 Inspiré d'Odile et Jean Veslin (1992), *Corriger des copies*, Paris, Hachette Éducation, ESF éditeur, p.58

2. Les questions que pose la correction de devoir.

2.1 *But et écueils de la correction de devoir.*

La correction de devoir est avant tout une activité censée être un moyen de repérer, comprendre les erreurs commises lors de l'évaluation afin qu'elles ne se reproduisent plus et qu'il y ait, en prime, une amélioration des résultats. La correction de devoir a pour but d'être un exercice bénéfique et profitable à tous : elle doit permettre à l'élève de mieux comprendre et d'avancer dans les apprentissages. Ainsi est-il important que les élèves prennent conscience que l'erreur participe à la construction de leur apprentissage. Elle permet de faire un bilan de la séquence et de rendre compte des faiblesses de chacun au niveau linguistique (grammaticales, syntaxiques, phonétiques, lexicales etc...). Elle doit être perçue comme une séance de cours toute aussi importante que les autres et qui permet les apprentissages. Lors d'une correction de devoir, l'élève doit identifier ses erreurs, pourquoi ce sont des erreurs, et à son issue il doit être capable de ne plus les reproduire, tout cela grâce au travail du professeur qui aura sur la copie indiqué les points à revoir et donné des explications lors de la séance. Bien entendu chaque erreur ne pourra être traitée lors de la correction cependant le professeur devra avoir répertorié les erreurs les plus « graves » ainsi que les plus récurrentes. La correction de devoir suppose ainsi un gros travail en amont de la part du professeur.

Cependant si la correction s'avère être une activité prometteuse elle n'en reste pas moins ambitieuse et ne fonctionne donc pas toujours. Je me souviens de mon stage de Master 1 au cours duquel j'ai pu observer plusieurs corrections de devoir. Lors de ces différentes corrections de devoirs observées, (j'entends ici les devoirs de fin de séquence principalement), ma tutrice avait toujours recours au même procédé. En début d'heure, elle faisait l'annonce du rendu des copies ce qui déjà provoquait des réactions diverses chez les élèves : indifférence de certains, impatience d'autres, mines déconfites enfin pour ceux qui présageaient leur « échec ».

La copie une fois dans les mains des élèves, ma tutrice leur laissait une minute ou deux pour regarder leur production, minutes pendant lesquelles les indifférents rangeaient directement leur copie, presque riant de leur note ; pendant lesquelles les impatients analysaient leur copie dans les moindres recoins prêtant une grande attention aux annotations de la professeure ; et enfin les déçus qui cachaient leur note et refusaient de répondre aux questions habituelles des camarades du type « *alors, tu as eu combien ?* ».

Vient le début de la correction, que je juge traditionnelle me référant à mes propres souvenirs d'élève : elle commence par faire lire les consignes, puis interroge les volontaires pour répondre à celles-ci. Au bout d'un quart d'heure le constat est déjà là, seuls quelques élèves

participent, certains de ceux qui ont eu des bonnes notes, les autres somnolent, bricolent avec leur ciseaux, boudent ou discutent avec leur camarade de table. Bien sûr il y a quelques rappels à l'ordre de la part de la professeure, les obligeant à prendre la correction au tableau, surtout pour ceux qui ont en dessous de la moyenne, car elle exige que ces élèves recopient trois fois celle-ci.

Quand vient la fin de l'heure, les élèves sortent sans n'avoir vraiment retenu grand chose, et la professeure confesse d'une certaine manière qu'elle n'est pas plus intéressée que ses élèves *« J'aurais dû vous prévenir que c'était une correction de devoir ce matin, désolée, c'est pas super intéressant. Demain je la refais avec une autre classe vous n'êtes pas obligées de venir »* nous dit-elle à ma camarade stagiaire et à moi même.

Ainsi, il arrive parfois que la correction de devoir ne soit pas considérée comme un exercice bénéfique. C'est alors que deux problèmes majeurs apparaissent pour deux types d'élèves : les élèves qui ont obtenu une bonne note ne s'intéressent guère à la correction, ils ont réussi et compris, ainsi s'ennuient-ils lors de cet exercice qui leur apparaît répétitif ; quant aux élèves qui ont une mauvaise note, ils sont démoralisés, ont le sentiment qu'ils n'y arriveront jamais et abandonnent ce travail d'effort de réflexion qu'est la correction, investi par un sentiment d'échec (j'ai entendu de nombreuses fois le fameux *« de toute façon je suis nul/le »*). Bien entendu, les profils des classes ne se divisent pas qu'en ces deux catégories d'élèves, mais numériquement parlant, ce cas de figure est le cas de figure général que j'ai pu observer.

Si nous reprenons les réponses au questionnaire que j'ai donné au cours de mon stage de Master 2, tous déclarent prendre la correction et beaucoup s'accordent pour dire que l'activité leur permet de voir où ils ont « mal répondu ». Cependant, il convient de préciser que ma tutrice a instauré un système de bonus dans ses classes pour que tous les élèves copient la correction: les élèves qui ont eu en-dessous de la moyenne peuvent récupérer deux points s'ils ont noté la correction correctement ; à l'inverse ceux qui ont eu au-dessus de la moyenne peuvent perdre ces deux points s'ils ne prennent pas la correction. La méthode est efficace nous en conviendrons pour la prise de note de la correction. Cependant, son problème de réception par les élèves est toujours bien présent à travers leurs commentaires :

1. La correction de devoir pour moi c'est :

[Inutile] : *« Car le devoir est déjà passé »*

[Utile] : *« Pour avoir des bonus »,*

[Ennuyeux] : *« C'est ennuyeux parce que c'est long »*

[Ennuyeux et inutile] : *« Parce que la plupart du temps le prof l'a déjà corrigé »*

2. En général quand il y a une correction de devoir :

[Je prends la correction avec attention] : « *Car sinon on perd des points* »

[Je prends la correction mais je ne suis pas très attentif/ve] : « *Je me contente de recopier la correction* », « *je ne suis pas captivé parce que si j'ai une mauvaise note je vais tellement être déçu que je ne penserai plus qu'à ça* ».

Ainsi les élèves, qu'ils soient bons ou moins bons, ne sont pas vraiment investis dans l'activité et nous pouvons comprendre le découragement de certains professeurs. Les élèves bien souvent considèrent la correction de devoir comme un exercice inutile, répétitif voire démoralisant pour certains. Il est bien connu que les élèves accordent bien plus d'importance à leur note qu'à leur explication, considérant qu'une fois l'évaluation faite, ce qu'il ont vu n'a pas besoin d'être vu une nouvelle fois et ne comprenant pas que ce sur quoi ils viennent d'être évalué peut être amené à être réemployé.

En langues vivantes, ici en espagnol, il est évident pour tout professeur que si un devoir sur « *estar + gérondif* » a été effectué, cette structure sera réemployée à de nombreuses occasions mais combien de fois le cas d'un élève ayant eu une bonne note à un devoir, par exemple sur cette structure, se retrouve en difficulté deux semaines plus tard lorsqu'il doit la réemployer ? Car le problème se situe ici : les élèves apprennent très souvent quelques jours avant l'évaluation et pour l'évaluation, et une fois passée ils oublient ce qu'ils avaient appris. Comment alors ne pas s'étonner face aux professeurs qui de plus en plus s'exaspèrent et finissent comme leurs élèves par considérer les corrections de devoir comme un exercice long et pénible ? D'ailleurs au cours de discussions avec certains camarades déjà en poste, je me suis rendue compte, en les questionnant sur leurs méthodes de corrections, qu'ils n'en faisaient pas, considérant cela comme inefficace.

Lors des choix de sujet pour le mémoire, j'ai d'abord voulu me pencher sur cette question de la correction de devoir, et à comment en faire une activité intéressante et enrichissante pour les élèves. Malheureusement, pour être non lauréat et donc soumise au stage filé uniquement les vendredis (seulement deux heures puisque ma tutrice ne donne pas plus de cours ce jour), la mise en place de corrections de devoir s'avérait très compliquée. Par ailleurs les idées que j'avais proposées, à ma tutrice, qui sont les suivantes, m'ont été vivement déconseillées car elles présentaient de nombreux écueils.

- J'avais l'idée de faire un **nouveau devoir en classe entière**. En effet si des exercices n'ont pas été réussis au cours d'un devoir, nous aurions pu faire en groupe classe un autre devoir vierge à réaliser tous ensemble, avec exactement le même type d'exercices afin de réexpliquer ce qui n'a pas été compris, puis demander aux élèves de corriger leur devoir à la maison, le professeur corrige leur devoir à nouveau pour voir s'il y a des progressions.

- Ma seconde idée était de **faire des ateliers de correction en groupes** : les élèves auraient pu s'entraider et s'expliquer les uns les autres ce que les camarades n'auraient pas compris, puis ils auraient pu rendre une correction commune
- J'avais ensuite pensé à leur faire faire une **autocorrection à la maison avec leur cahier** afin de les pousser à relire leur cours et à comprendre pourquoi ils se sont tromper. Ils auraient pu poser des questions au professeur au prochain cours si des problèmes subsistaient. Cette correction serait rendue au professeur ce qui donnerait lieu soit à des points bonus, soit à une note sur dix à la fin du trimestre si ce travail a été assidu.
- Enfin, j'avais également pensé à **l'autocorrection d'un exercice**, c'est à dire qu'après avoir rendu les copies notées et annotées, le professeur aurait pu demander aux élèves de corriger un des exercices du devoir, celui qui serait signalé au préalable sur leur copie, qui serait l'exercice le moins réussi du devoir. Ainsi tous les élèves ne corrigeraient pas les mêmes exercices. Ils auraient le droit à tout leur matériel (manuel, cahier de cours etc.). Il y aurait une mise en commun, les élèves qui devaient corriger le premier exercice étant ceux qui devraient proposer la correction et expliquer comment résoudre le problème. Ce n'est pas nécessairement un élève ayant corrigé le premier exercice qui serait au tableau, néanmoins les propositions de correction devront venir de ceux qui l'ont corrigé.

Ma tutrice, expérimentée, m'a fait prendre conscience que non seulement ces méthodes étaient très difficiles à mettre en place par le format du stage filé, mais également laborieuses (car elles demande énormément de travail), chronophages (il y a un programme à tenir et déjà peu de temps pour cela) et enfin, tardives (un traitement de l'erreur qui intervient après le devoir est-il pertinent?).

Ces conclusions montrent à quel point la correction de devoir peut susciter questionnements et réflexions car il en ressort que cette activité s'avère complexe et problématique. Je pense qu'en tant que future enseignante, je me pencherai sur cette question avec beaucoup d'attention afin de rendre cette activité la plus efficace possible sans que les élèves ne la subissent.

2.2 Savoir changer les pratiques : vers une correction plus efficace

Il paraît évident que si les élèves doivent considérer la correction de devoir avec une aussi grande importance qu'une séance de cours ordinaire, cette activité doit demander une charge de travail au moins égale aux professeurs. Yves Reuter dans *Panser l'erreur à l'école*, précise que le

professeur doit en amont effectuer un travail de “sélection des erreurs” car les élèves ne peuvent évidemment pas comprendre et corriger toutes leurs erreurs en même temps; de plus, certaines erreurs devront être considérées comme étant plus importantes que d'autres selon le type d'exercice et leur(s) objectif(s). Avec tout cela, la maturité de l'élève est également un élément à prendre en compte lorsque l'on corrige car certaines erreurs disparaissent avec l'âge (alors que plus jeune leur résolution était hors de portée des élèves). Ainsi, une hiérarchisation des erreurs est à effectuer de la part du professeur, qui ne devra pas pour autant négliger les erreurs jugées dans un premier temps moins urgentes à corriger. Le professeur devra tout de même repenser à celles-ci lors de futures stratégies de résolution.

Par ailleurs, lorsqu'un professeur corrige, il appose également une annotation personnalisée sur la copie de ses élèves. Ces annotations sont d'une grande importance quand on sait que c'est la seconde chose à laquelle prête attention l'élève après avoir regardé sa note, ainsi doivent-elles être réfléchies et raisonnées. Yves Reuter pointe du doigt ce point en parlant de l'importance, pour commencer, de la lisibilité des annotations du professeur. En effet quel élève n'est jamais resté perplexe devant la tentative de décryptage de mots indéchiffrables écrits par son professeur ? Le professeur doit ainsi s'assurer que les élèves puissent le comprendre afin qu'ils mettent en pratique ses conseils en ayant expliqué ce que signifient ses abréviations ou en évitant des termes tels qu'« inexact » qui n'éclairent pas réellement les élèves sur leur(s) erreur(s). Il s'agit également dans les copies d'éviter de montrer son indignation face à des erreurs car l'impact sur l'élève ne peut être réellement anticipé (je pense au sentiment de honte et de pessimisme qu'ils peuvent éprouver quant à leurs capacités). Comme le souligne Jean Pierre Astolfi l'erreur a longtemps été accompagnée d'un « syndrome de l'encre rouge » : *« Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe casi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. »*. Ainsi le professeur est-il également influencé par le caractère négatif que la Société donne à l'erreur ce qui le conduit à en produire parfois dans son enseignement même. Ce que souligne J.P Astolfi, c'est que le professeur ne prend pas le temps de la connaissance de l'erreur, de la présenter aux élèves pour préférer avancer dans le cours. J.P Astolfi nous donne des exemples de ces erreurs commises par les professeurs : *« C'est ainsi le cas lorsque, dans les interactions orales, l'enseignant se contente de solliciter une nouvelle réponse sans expliquer aux élèves pourquoi les précédentes ne le satisfont pas. [...] lorsque l'enseignant souligne les lieux de problèmes dans les copies sans s'assurer que les élèves peuvent reconstruire en quoi consistent les problèmes qu'il cherche à pointer. [...] lorsque l'enseignant ne s'assure pas de la lisibilité et de la compréhension de ses annotations sur les productions des élèves. »*. Le véritable enjeu lorsque l'on apporte une annotation,

c'est surtout de pouvoir donner des conseils à l'élève, des conseils personnalisés qui lui permettront de se sentir suivi dans son individualité d'élève. Mais les annotations ne servent pas seulement à pointer du doigt ce qui n'est pas maîtrisé; elles servent également à encourager, à dire lorsque l'on remarque des efforts, une progression, à féliciter afin que l'élève sente son travail et ses efforts reconnus et soit ainsi motivé à les poursuivre.

Si l'on veut que les élèves s'intéressent à la correction et y participent non plus comme auditeurs mais comme acteurs, il faudrait également revoir certaines méthodes dites traditionnelles. Reprenons la méthode de correction de ma tutrice de Master 1 que j'ai décrite plus haut et dont je rappelle les grandes lignes : rendu des copies, un peu de temps pour prendre connaissance de sa note et des annotations, la professeure lit les consignes et interroge les élèves pour qu'ils répondent, enfin tout ceux qui ont eu en-dessous de dix doivent recopier trois fois la correction.

Je me souviens bien de ces corrections et le premier constat qui me vient à l'esprit était celui d'une atmosphère lourde, pesante, il fallait batailler pour trouver des volontaires pour répondre, lorsqu'elle interrogeait ceux qui ne levaient pas la main ils restaient muets et ces séances étaient aussi pesantes pour elle que pour ses élèves. Par ailleurs, obliger les élèves n'ayant pas eu la moyenne à recopier entièrement et trois fois un devoir constitue, selon moi, une punition très lourde, car cela revient à copier bêtement sans comprendre. Recopier cinq exercices trois fois ne fera pas que l'élève arrivera à le réaliser la prochaine fois au contraire, cela risque de provoquer une aversion pour la matière et un refus de travail. Dans cette même voie, Maria-Alice Médioni dans *Réussir en langues, un savoir à construire*, souligne que le type de correction consistant à copier ses erreurs plusieurs fois est à proscrire⁵ : « *La copie des erreurs, il suffit de lire cette formulation pour la trouver absurde* », « *cela revient à copier des éléments privés de leur contexte, de leur sens, donc à les figer, il semble difficile de tirer le moindre profit d'une telle activité* ».

Une autre correction à remettre en question, la mienne cette fois ci, ou plutôt celle que j'aurais voulu mettre en place si j'en avais eu l'occasion et qui consistait à refaire un devoir en groupe classe, avec les mêmes types d'exercice, mais Maria-Alice Médioni remet en doute ce type de méthode « *[Le nouvel exercice] S'il est différent, il risque de poser d'autres questions, de faire appel à d'autres notions et de produire des difficultés nouvelles. L'élève fera peut être de nouvelles erreurs, et le résultat sera l'insatisfaction, pour lui, comme pour l'enseignant* » ; par ailleurs lorsque j'envisageais de faire cela, je crois ne pas mettre rendu compte du poids que cela aurait pu représenter pour les élèves.

La correction de type magistrale, où seul le professeur parle et donne sa version du devoir corrigé n'est pas non plus une solution qui me semble appropriée, surtout si l'on a un public très

5 M-A.Médioni (1999), *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Éditions de la Chronique Sociale, p. 183

hétérogène. Peu intéressante, plutôt accablante, cette méthode montre le décalage entre les demandes du professeur et ce que peuvent fournir certains élèves. Les élèves ne se sentent ni guidés, ni conseillés, l'ennui et le désintérêt pouvant faire place.

Mais alors que faire avec cette activité ? La supprimer comme le font certains professeurs ? Je ne suis pas non plus en faveur de cette option : en tant qu'élève, même profondément ennuyée par la correction, j'aimais tout de même savoir où et pourquoi je mettais trompée. De plus, en lisant les questionnaires j'ai eu plus ou moins le même ressenti quant aux pensées des élèves à ce sujet.

Au cours de cette année de stage, j'ai eu l'occasion de faire une correction de devoir sur les couleurs avec une des classes de quatrième. J'ai interrogé un premier élève en lui demandant « ¿Cómo se dice « une couleur » en español » ce à quoi il m'a répondu « « une couleur » en español se dice « un color » ». Après l'avoir félicité, je l'ai invité tout simplement à interroger un de ses camarades, lorsque l'un d'eux présentait des difficultés, ils devaient s'aider les uns les autres. Ma seule intervention fut de prévenir qu'il fallait que tout le monde parle, qu'il ne fallait pas toujours interroger les mêmes personnes. Sans cela je ne serais pas intervenue une seule fois, m'occupant de transcrire les réponses au tableau via l'ordinateur et le vidéoprojecteur. Je me suis rendue compte que ce type de correction en interaction correspondait très bien au profil de ma classe, les élèves étaient très concentrés, ne sachant pas quand ils allaient être interrogés, donc à l'écoute les uns des autres et réfléchissant aux réponses. Ce sont eux qui se sont expliqués les règles d'accords avec certaines couleurs invariables. Ravie par cette expérience, mais cependant consciente que ce type de correction n'est pas adaptable à tous les formats de devoirs (comme les expressions personnelles), je pense renouveler l'expérience de temps à autres une fois que j'aurais mes propres classes.

Marie-Alice Médioni propose également une correction que j'aimerais tester et qui consiste à pousser les élèves à rechercher leurs erreurs dans leur copie. Le professeur rend la copie à l'élève mais dans celle-ci rien n'est souligné, cependant elle est accompagnée d'une fiche avec les erreurs de l'élève qu'il doit retrouver et corriger. Elle explique « *Le travail consiste à les retrouver (les erreurs), ce qui nécessite un regard critique sur le travail fourni, puis à expliciter ses difficultés. Il s'agit de ne pas donner la réponse pour que l'élève se pose les questions nécessaires, qu'il aille chercher, comparer, vérifier dans les différents outils mis à sa disposition.* », il faut « *trouver la genèse de l'erreur* », elle parle de l'importance de « *s'éduquer à l'autocorrection* ». (p.185-186).

Cet ouvrage, très riche, propose de nombreuses pistes de remédiation à la correction de devoir qui traduisent un besoin de changer les pratiques et une remise en question des professeurs au niveau de la gestion de cette activité.

2.3 Doit-on corriger toutes les erreurs ? Une réponse liée aux évolutions méthodologiques.

Une méthodologie pour Christian Puren est définie comme un « *ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites* ». (Puren 1988 :17). Ce qu'il faut souligner ici, c'est ce principe de cohérence/stabilité. Lorsqu'on abandonne une méthodologie pour passer à une autre, il y a des effets de rupture.

En didactique des langues et plus précisément en espagnol, nous avons connu quatre méthodologies (quand d'autres langues en ont connus six) qui sont par ordre chronologique⁶ :

- La méthodologie traditionnelle [1890-1902] : cette méthode consistait à comprendre les grands textes de la littérature étrangère. L'activité emblématique de cette méthode était la traduction.
- La méthodologie directe [1902-1920] : cette méthode consistait à faire en sorte que les élèves puissent parler la langue, elle suppose que le cours de langue n'ait lieu que dans la langue cible, c'est à dire, ici, en espagnol
- La méthodologie active [1920-1960] : cette méthode donne accès à tous les documents culturels en langue et était éminemment scolaire, elle va durer très longtemps. L'activité emblématique de cette méthode était l'explication de texte
- La perspective actionnelle-culturelle [CECR] : cette méthode consiste à la réalisation commune d'actions sociales. L'activité principale se base sur la co-action et les conceptions partagées du travail collaboratif.

Ce que l'on remarque, c'est que des années 1960 jusqu'en 2001, la méthodologie en espagnol fut la même : la méthodologie active. Si cette dernière a pu durer si longtemps c'est parce que cette orientation très culturelle de l'espagnol trouve son écho dans l'École et dans l'hispanisme français en ce qu'elle est une méthodologie très centrée "objet", et fondée sur des corpus de connaissances. L'explication de texte qui en est l'activité principale, c'est l'explication de textes littéraires de grands auteurs, car l'hispanisme français est habitué à ce qu'on travaille des documents authentiques et si l'on étudie cette langue, il faut en étudier le meilleur. La langue espagnole est alors considérée

6 Développement inspiré du cours de Pascal Lenoir en Épistémologie de l'Enseignement (2014), Université Belle Beille, Angers.

comme une langue de commentateur.

Si dans les années 2000 il se produit une rupture méthodologique en faveur de la perspective actionnelle, cela s'explique par une évolution de la Société qui ne permet pas l'adaptation de la méthodologie active à celle-ci. En effet, dans les années 2000 le fait de commenter des documents rencontre des difficultés car les élèves ont changé depuis les années 60. Dans les années 90, la population lycéenne a doublé. Auparavant, les élèves qui arrivaient alors en seconde étaient généralement les enfants de parents anciens lycéens. Avec cette augmentation des élèves, arrive au lycée une moitié des élèves qui n'ont pas eu de parents au lycée, et donc une population plus hétérogène (car elle n'a pas la même culture des études). Or l'enseignement de l'espagnol s'adressait à ses élèves avec une méthodologie qui avait été créée dans les années 60, et les professeurs peu à peu vont reconnaître qu'on entre dans une période de crise méthodologique.

Les professeurs vont devoir s'adapter et vont commencer par varier leurs documents, textes mais aussi images, chansons, publicités, cinéma (on reste dans le commentaire mais le commentaire d'un panel de plus en plus varié). Le type de cours 'former un commentateur de document' va commencer à poser quelques problèmes. Les élèves devaient décrire et commenter un document, mais cela restait peu motivant car tous voyaient la même chose. Il fallait donc trouver des supports attrayants (insolites, drôles, ludiques). Avec un texte, il fallait dire ce qu'on a compris, imaginer, analyser. Ainsi les deux domaines de compétences compréhension/expression étaient utilisés. Tout cela se réalisait à l'écrit et à l'oral de façon directe, c'est à dire directement dans la langue cible. Il s'agissait de dire ce que l'on comprenait et ce que l'on pensait en espagnol de la façon la plus spontanée possible. Cette idée aujourd'hui peut faire sourire car elle semble utopique.

Adrien Godart fournit la clef sur comment faire travailler les élèves sur les textes et dit que cela doit se faire en méthode directe c'est à dire qu'on veut que les élèves apprennent la langue directement en langue étrangère et si on veut que le commentaire soit spontané, il dit (dès 1903), que c'est l'enseignant qui doit s'occuper du décortilage du texte. On abandonne le travail à domicile (celui de préparation), le professeur arrive avec le document que lui a préparé, mais que les élèves n'ont jamais vu, et c'est le professeur qui guide le travail. Il va leur poser des questions en langue cible, pour que les élèves répondent à ces questions. Celles-ci sont supposées donner les réponses aux questions du texte. Les élèves vont s'efforcer de répondre aux questions du professeur, donc du texte. La spontanéité des élèves est donc relative.

Par ailleurs, dans ce nouveau contexte sociale, tous les élèves ne réussissent pas à concilier ces deux activités. L'élève doit comprendre le texte et les questions du professeur simultanément et si le professeur va trop vite ou trop lentement, cela suffit pour que cela soit le chaos dans la classe. Apparut donc une ellipse procédurale (l'élève est privé de son autonomie pour procéder lui même à

l'analyse du texte car il ne répond pas aux questions que pose le texte mais aux questions du professeur.)

Exemple : *Lorsque le professeur demande à ses élève : ¿Dónde se encontraba el personaje al principio? L'élève cherche à répondre uniquement à cette question qui est celle du professeur, il ne s'intéresse qu'à la recherche de cette réponse, et donc uniquement à ce point précis du texte. Cela peut également provoquer un phénomène de paraphrase car il reprend la question pour répondre; enfin le professeur attend de l'élève qu'il réemploi l'imparfait.*

Les questions du professeur visent à faire comprendre l'explicite, l'implicite, reformuler et manipuler la langue. On a une activité de classe qui vise simultanément un objectif linguistique culturel et formatif, le tout avec un seul document : on parle alors d'intégration didactique maximale (faire le maximum d'activité avec un seul document). Ce schéma va avoir tendance à laisser des élèves de côté. Les professeurs essaient donc d'aménager la méthode en guidant les élèves.

Dans les années 1990, l'Union Européenne souhaite consolider l'unité qui unie ses membres et demande au Conseil de l'Europe de réfléchir à des projets concernant l'enseignement des langues, qui permettront une plus grande communication internationale tout en respectant la culture propre à chaque membre. Pour mener à bien leurs mission, les chercheurs du Conseil de l'Europe vont petit à petit donner naissance à un document nommé le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ce document, qu'est le CECRL, commun et identique à tous les pays, a donc été écrit par des experts du Conseil de l'Europe dans le cadre d'une Europe plurilingue. Si à l'origine les chercheurs ne voulaient pas donner de conseils de méthodes et ne réfléchissaient pas au dépassement de la Méthodologie Active, en construisant le Cadre ils ont esquissé une approche, qu'ils ont appelée actionnelle, et les didacticiens ont alors repéré qu'il y avait là une base pour une nouvelle configuration didactique.

Avant le CECRL, existait un document appelé Le niveau seuil. Dans les années 70 il y a une demande entre les experts de l'Europe, pour fabriquer un modèle opérationnel pour aider les gens à communiquer dans un pays. Les experts ont travaillé sur les notions abstraites et les fonctions de communication qu'il fallait connaître pour être capable de parler dans un pays étrangers. C'est un modèle très pragmatique car il s'agit de pouvoir communiquer dans un certains nombre de situation avec les gens. Le niveau seuil est défini comme étant « *l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger; en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire*

partager – les préoccupations et le mode de vie. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. »⁷ selon. Christian Puren dans *Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle* (p.2). L'originalité avec les niveaux seuils (un par langue) c'est la proposition de construire la langue sur les besoins des gens qui veulent apprendre et non pas sur la grammaire, c'est à dire que l'entrée dans la langue se fait par le discours. Il y a l'intention de produire du sens, pour satisfaire rapidement les besoins des gens en situation de communication, pour qu'ils comprennent après comment cela fonctionne. Notons que ces niveaux seuils correspondent à l'actuel niveau B1 du Cadre.

Avec le CECRL et la perspective actionnelle, nous sommes encore dans une évolution⁸ : *« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »*. L'évolution c'est que désormais nous parlons « d'acteurs sociaux », c'est à dire qu'il ne s'agit plus seulement de discuter, de communiquer, mais d'agir et agir avec. Auparavant les méthodologies de l'enseignement de l'espagnol reposaient sur une approche grammaticale de la langue, cependant, désormais avec le CECRL et la perspective actionnelle, l'énoncé prime sur la phrase, il n'est plus question de langue mais de discours car l'ambition est de rendre compte de la globalité de la situation de communication. Au lieu d'envisager la rencontre entre des personnes, le CECR envisage que les gens apprennent les langues pour agir ensemble et non pas seulement pour se parler (ce qui constitue une différence fondamentale). Agir ensemble dans la durée suppose d'être assez longtemps en contact.

Les auteurs du cadre ont quand même indiqué l'approche générale qui était la leur qu'ils ont qualifié d'approche actionnelle : *“les actes de parole se réalisent dans des activités langagières”*. Les actes de parole à travers les activités langagières doivent s'inscrire dans un contexte social, c'est à dire qu'un certain nombre de paramètres entrent en jeu. On ne peut pas envisager l'enseignement et la pratique des langues vivantes en dehors d'un contexte social. La classe doit aussi être considérée comme un lieu inscrit dans un contexte social.

Ces phénomènes sont encore plus évidents quand les gens agissent ensemble d'où l'arriver du concept de “tâche”. La tâche est une action qui est le fait d'une ou plusieurs personnes qui mobilise des stratégies et fait appel à des connaissances dont ils sont porteurs.

7 C.Puren (2011), *Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle*, lors de la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne « Approche actionnelle et autonomie », p.2

8 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Les Éditions Didier, p.15

Les concepteurs ne séparent pas vraiment les deux concepts d' « usage » et « apprentissage » car c'est une matière spécifique : on construit et on fait utiliser simultanément la langue. L'élève est un sujet, une personne, un acteur social, on est amené à développer des connaissances spécifiques selon le contexte dans lequel on se trouve pour réaliser des compétences langagières. Les activités langagières consistent à traiter du texte (discours oral ou écrit).

Ainsi, revenons à notre question, faut-il corriger toutes les erreurs ? Si l'on s'en tient à l'évolution qu'a connue la didactique des langues, on voit bien que nous sommes passés d'une conception dans laquelle l'apprenant devaient avoir des compétences linguistiques c'est à dire une maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, de la phonétique, à une conception dans laquelle l'apprenant doit avoir des compétences communicatives (savoir faire, actes de parole, fonctions grammaticales). Ici les compétences linguistiques existent aussi mais pour servir la communication.). En effet, nous venons de voir qu'avec la perspective actionnelle ce qui prime c'est la communication pour agir ensemble, c'est pourquoi le professeur qui a le devoir de former les apprenants, doit participer à ce processus de communication et ne doit pas le gêner. Cependant la formation qu'il a pu connaître peut parfois nuire à la communication en classe de langue c'est là qu'interviennent des problèmes récurrents que citent Maria-Alice Médioni dans *Pour apprendre une langue il faut la parler* (« Ne pas gêner la communication » p.5) :

- *« l'hypercorrection : on corrige l'erreur dès qu'elle apparaît ; l'apprenant est interrompu alors qu'il est engagé dans une activité difficile – parler en langue étrangère ; le découragement, le renoncement en sont les résultats les plus flagrants ;*
- *des attentes trop ciblées : le formateur attend un certain type de réponse, ce qui empêche de prendre en considération des apports divergents, insolites, originaux ou de saisir une éventuelle incompréhension de la part de l'apprenant ;*
- *des questions qui appellent des réponses de type inventaire : les apprenants se contentent de fournir un élément de la liste demandée ; la prise de parole est réduite à la proposition d'un seul mot et l'ensemble des propositions devient rapidement hétéroclite ;*
- *la confusion entre l'oral et l'écrit par le recours systématique au tableau ou par la rédaction du 'dialogue' à représenter ;*
- *la validation trop rapide : l'enseignant ou le formateur approuve, encourage, sans se rendre compte qu'il provoque ainsi une confusion entre situation de communication et situation 'scolaire' »*

- *l'exposition trop importante des apprenants : prendre la parole sans préparation, être appelé 'au tableau' constituent des situations trop risquées pour un apprenant débutant, voire confirmé. »*

Ainsi ce que l'on peut retirer de l'analyse de l'évolution de l'enseignement de la langue espagnole et de ce que nous dit Maria-Alice Médioni, c'est que l'erreur ne doit pas être corrigée systématiquement, bien au contraire, elle permet même de favoriser la prise de parole par les apprenants, qui mis en confiance, se laissent aller à la prise de risque. Au fil des méthodologies, nous avons appris à ne pas corriger chaque erreur, car cela revient à ne pas juger l'apprenant sur ses erreurs, il se sent alors plus en sécurité, moins ridicule de parler une langue qu'il ne maîtrise pas complètement car il sait qu'on ne le pointera pas du doigt à chaque inexactitude. L'apprenant est donc moins soumis au blocage et, mis en confiance, prend plus de risques ce qui le mène vers une plus grande autonomie langagière. Privilégier l'attention au sens, la communication, est désormais l'objectif de la perspective actionnelle puisqu'une langue sert avant tout à communiquer.

3. La reconsidération des erreurs

3.1 Des erreurs à éviter : le professeur

Mon sujet a, jusqu'ici, toujours traité de l'erreur et de l'erreur produite par les élèves. Cependant, une question qui semble se poser est : l'erreur produite par l'élève en fait-elle le seul « responsable » ? L'élève est-il toujours celui qui fait l'erreur, celui qui la produit ? N'y a-t-il pas un autre facteur qui favorise l'erreur de l'élève ?

Nous allons voir qu'un autre acteur de la classe peut faire des erreurs, un acteur qui n'est pas moindre puisqu'il s'agit du professeur. Car en effet si l'élève produit des erreurs, le professeur, en tant qu'être humain, n'est pas infailible et peut également en produire, avec plus ou moins de conséquences sur le travail de l'élève.

Dans la classe, le climat de travail dépend en grande partie du professeur, de son attitude, ainsi que de la vision qu'en ont les élèves. Or pour que la vision du professeur par les élèves soit positive, l'attitude de ce-dernier doit se montrer à son tour positive. N'a-t-on pas tous connu au cours de notre scolarité au moins un professeur qui était emprunt d'une attitude négative à travers des commentaires désagréables tant bien à l'écrit qu'à l'oral et donc devant les camarades ? Pour ma part je me souviens très bien d'un professeur que j'ai eu en seconde et en première en Sciences et Vie de la Terre (SVT) qui semblerait s'inscrire dans cette attitude négative : « *c'est insuffisant* », « *ce n'est pas bon* », « *à refaire* », « *rien n'a été compris* » sont des termes que nous avions l'habitude de voir et d'entendre. Par ailleurs, son attitude n'était pas des plus rassurantes, nous n'avions jamais le droit à un sourire, ni à un mot d'encouragement, sa voix était lente et monotone, et pour finir, ce vouvoiement, qui montrait bien la distance entre lui, professeur, et nous, simples élèves (en tout cas c'est comme cela que nous le ressentions.). N'étant pourtant pas mauvaise dans la discipline, je ne fournissais aucun effort bien que cela ne soit pas dans mes habitudes, je n'avais pas envie de fournir du travail pour une personne qui ne saurait pas le reconnaître voire qui n'en serait toujours pas satisfait et je dois dire que ma moyenne dans la discipline a alors baissée quand jusqu'ici je m'en sortais bien.

Ainsi je me rends compte combien l'affect entre en jeu à l'école et au sein de la salle de classe en ce qui concerne la mise au travail des élèves. Plus un professeur apparaîtra antipathique aux yeux de l'élève, moins ce dernier voudra s'investir dans les apprentissages, il n'y aura pas cette envie de bien faire puisqu'il considérera que le professeur ne lui accorde aucun crédit. Malheureusement, la première victime sera pourtant l'élève qui ne voulant pas s'investir, travaille moins, est désintéressé, et donc est sanctionnée par la note. On peut très bien imaginer que si le professeur avait eu un

comportement au moins plus chaleureux, les élèves auraient sans doute mieux travaillé.

Je pense que cette observation est également vraie si l'on considère la question de l'autorité et de l'autoritarisme. En effet, au cours de mon stage, j'ai eu l'occasion de suivre une des deux classes de quatrième sur une journée complète et je fus extrêmement surprise par l'attitude d'une des élèves qui est, en espagnol, extrêmement motivée, sérieuse, toujours à lever la main pour participer et qui, en mathématiques, m'a semblé être une personne toute différente. En effet, dans ce cours (de mathématiques) cette élève dès le début a affiché un comportement hostile au professeur : les affaires ne sont même pas sorties, elle ignore le professeur quand ce-dernier lui fait une réflexion, ne réagit pas quand il lui prend son carnet (tandis qu'en espagnol c'eût été un drame.), et dessine tout au long de l'heure de classe. Le professeur en question a en quelque sorte “formaté” les élèves dès le début de l'année dans le but d'obtenir un silence complet dans sa classe. J'ai moi même été un peu surprise quand il a fait sortir de classe un élève pour avoir échangé deux mots avec son voisin. Après en avoir parlé avec ma tutrice je lui ai fait part de mon avis en qualifiant sa tenue de classe d'autoritariste, ce qu'elle m'a confirmé. Ainsi, je sais que cette élève, par son comportement, sanctionne ce professeur. Cette élève ne supportant pas l'attitude trop autoritaire de ce professeur, se place dans une situation de conflit avec lui et tout lien de confiance est rompu. Ainsi cette rupture entre le professeur et cette élève a également créée une rupture au niveau de son travail, sanctionné lors des évaluations.

Autre erreur selon moi que le professeur peut faire, et je prendrais ici encore l'exemple de mon professeur de SVT, c'est celui de ne pas proposer des activités adaptées non pas aux besoins des élèves, mais à leur envie, à leur intérêt. Par exemple, nous entrons en classe et le professeur nous annonçait que nous devions faire les exercices tant à tant de la page du manuel qu'il nous indiquait, puis nous les corrigeons et s'il restait du temps, nous devions refaire la même chose avec la page suivante. Ce sentiment de surcharge, de venir pour ne rien retenir, de ne pas avoir d'échange, et la démotivation énorme à l'idée d'aller dans ce cours, je m'en souviens très bien. Car ici, dans cette succession d'exercices à chaque fois, à chaque séance, je n'en retirais rien de bénéfique, au bout de deux exercices j'en « avais marre » et arrêtais, je n'en retirais rien d'utile, j'avais juste l'impression que c'était le moyen pour que le professeur fasse son heure tout en étant tranquille puisqu'il ne prenait même pas la peine de passer dans les rangs vérifier si nous y arrivions. Il s'avérait que cette méthode était plutôt rébarbative, vraiment inadaptée, en tout cas à nous, le groupe classe. Nous n'étions pas intéressés, non considérés et donc non productifs.

Un autre problème qui peut se présenter au professeur c'est celui d'avoir un regard critique sur soi-même. Si plusieurs élèves lors d'une activités ou d'un devoir se trouvent dans une situation de hors sujet par exemple, il faut que le professeur se demande pourquoi ils ont fait cette erreur.

C'est ici que peut se poser le problème de la formulation de la consigne, tâche qui suscite de plus en plus de questionnement car elle suppose un vrai problème de fond. La consigne, selon Adeline Sontot dans *Les cahiers pédagogiques* « Lire, comprendre et interpréter une consigne », est un « *Ordre donné pour faire effectuer un travail. [Un] Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.* ». Ce problème de la formulation de la consigne se pose devant le constat de plus en plus d'élèves qui choisissent de ne pas répondre à certaines questions car ils n'ont pas compris ce qu'on leur demandait ou bien qui, ayant mal compris, s'embourbent dans des réponses hors sujet. Les élèves sont-ils alors responsables de cette erreur de compréhension ? Ou faut-il désormais reconnaître qu'il faille effectuer un gros travail sur la formulation des consignes. Car comme le précise Adeline Sontot, ce sont souvent les mêmes termes que l'on retrouve d'une matière à une autre dans une consigne sans qu'ils n'aient pour autant le même objectif. Il ne faut alors pas hésiter à demander aux élèves ce qu'ils ont compris qu'il fallait faire, voire changer ses habitudes d'écriture de consignes. Un exemple intéressant est celui qu'elle donne sur la reformulation du terme « *comparer* » pour lequel elle suggère une reformulation comme « *Noter par écrit, sous la forme d'un tableau...* », l'élève comprend alors la démarche. On pourrait, par exemple dans le cadre de l'espagnol formuler la consigne suivante : « *Apunta por escrito, en un cuadro, las diferencias y los puntos comunes entre X e Y* » puis, sous la forme d'une seconde consigne « *formula frases a partir de los resultados del cuadro* », si l'on travaille sur la comparaison. L'exercice est alors décomposé, pour une meilleure compréhension de l'élève qui après avoir réalisé le tableau, voit très bien quel type de phrase il lui reste à construire.

Si l'on n'y pense pas toujours, un autre problème auquel peut se confronter le professeur est celui de la gestion de son tableau et de l'écriture. Un professeur qui écrit très mal, c'est une lecture des élèves qui peut ne pas être exacte et ainsi, des erreurs qui peuvent être copiées dans le cahier et apprises. Pourquoi ne pas alors utiliser l'ordinateur et le rétroprojecteur pour projeter la trace écrite, ce qui présente également un avantage pour les dyslexiques (qui lisent mieux en Arial).

Enfin, un autre problème qui peut apparaître est celle de l'angoisse du professeur de ne pas terminer son programme à temps et ainsi de vouloir avancer à tout prix. Si je prends mon expérience personnelle, je peux témoigner qu'au collège, une professeur d'anglais avait l'habitude de nous presser et de s'agacer face à ce qu'elle jugeait être une lenteur de notre part. En tant qu'élève, je n'étais pas très douée en anglais, mais cette année là m'a complètement perdue par la rapidité avec laquelle nous voyions les choses en cours. Je ne comprenais pas beaucoup de choses, mais la professeur « n'avait pas le temps » de s'attarder sur ces problèmes car comme elle le répétait souvent « il faut finir le programme ». J'ai ainsi vite décroché dans cette matière, baissé les bras, ce qui m'a beaucoup posé de problèmes au lycée.

Le professeur n'est donc pas infailible, il a un caractère et une personnalité qui lui sont propres, et il peut faire des erreurs, cependant comme professionnel il doit savoir se questionner sur sa pratique et peut, tout comme ses élèves, progresser et apprendre de ses erreurs. On nous dira même au cours de notre formation que rencontrer des problèmes et commettre des erreurs c'est ce qu'il y a de plus formateur car cela nous pousse à réfléchir sur notre pratique et à nous améliorer. En somme, cela sonne comme un écho à ce que nous avons pu voir précédemment. L'important, c'est de ne pas s'enliser dans une pratique qui ne satisfait pas les élèves et tend à les mettre en échec.

3.2 Les stratégies du professeur ou comment pousser les élèves à prendre des risques ?

L'erreur, nous l'avons vu, n'est pas à proscrire, ce serait une entreprise vaine compte tenu que, s'il n'y avait pas d'erreurs, il n'y aurait pas d'apprentissage; mais aussi car ce serait considérer l'erreur comme une faute à sanctionner avec des conséquences que nous avons déjà pu observer.

Bien entendu, il ne s'agit pas non plus de faire de l'erreur un élément à encourager à tout prix, sinon à quoi bon apprendre ? En revanche, nous pouvons, en tant qu'enseignants et futurs enseignants, reconsidérer l'erreur et se servir de celle-ci, pour viser une progression.

Dans la partie précédente, nous avons vu que le climat de la classe, pour favoriser les apprentissages, ainsi que l'attitude du professeur envers ses élèves était d'une importance capitale. En effet, un professeur s'il souhaite, (et je pense que c'est ce que souhaite tout professeur), que les élèves travaillent et prennent des risques, doit tout d'abord instaurer un climat de confiance avec eux. Notons que le CECRL insiste sur un point : *« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. »* (CECRL, 2001 : p.15). Ainsi, ceux à qui on enseigne les langues avec la perspective actionnelle ne sont plus seulement des élèves mais des « individus », des « acteurs sociaux » et à ce titre on les reconnaît dans leur individualité, ce n'est plus simplement un groupe classe, on a une vision nouvelle de l'élève comme un être social, donc doué de sentiments et qui, pour être un public ici adolescents puisque j'ai suivi deux classes de quatrième, est en grande quête de reconnaissance. Pour que les élèves aient ce sentiment de reconnaissance il est très important que le professeur adopte une posture bienveillante à leur égard. La bienveillance est définie dans le *Trésor de la Langue Française* en ligne (TLFI) comme une « *Disposition généreuse à l'égard de l'humanité* » et comme une « *Qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui.* », c'est donc une qualité honorable et d'une certaine manière, éthique dont doit faire preuve l'enseignant. La bienveillance dans la salle de classe, c'est aussi veiller à ce que les élèves ne

subissent pas le cours mais le vivent, de leur plein gré, c'est l'intéresser et le rendre actif, le pousser à se dépasser, à prendre des risques et le récompenser de cela. L'erreur apparaît alors comme une véritable trace du travail de l'élève, de sa volonté de s'investir et est alors bénéfique.

Pour faire preuve de bienveillance je pense donc qu'il est nécessaire de mettre en place différentes stratégies pour notamment pousser les élèves à prendre des risques, à ne pas rester dans la sécurité des acquis car, rappelons le, le CECRL et la perspective actionnelle mettent l'accent sur l'acte de communication. On préférera une capacité à communiquer, à s'exprimer et à comprendre autrui plutôt qu'une maîtrise absolue du système de la langue espagnole, si celle-ci ne peut être employée dans ce but.

J'ai , au cours de mon stage de master deux, pu relever au moins quatre stratégies différentes qui sont des démonstrations d'une certaine bienveillance et portent leur fruit sur la progression des apprentissages des élèves.

- **Première stratégie : le jeu.** Le jeu présente de nombreux avantages pour favoriser les élèves dans leur apprentissage car il permet de réemployer des structures, du lexique, de la grammaire etc. vus en classe de façon ludique. Les activités de jeux permettent en quelque sorte de sortir du cadre strict imposé par l'École, les élèves sont plus détendus, plus enthousiastes, n'ont plus l'impression d'être passifs devant le professeur et son enseignement. Pour illustrer mon propos je prendrai comme exemple une séance que j'ai pu effectuer avec une des classes de quatrième. Ma tutrice avait commencé à travailler avec eux l'emploi des adverbes de lieux, et après avoir interrogé quelques élèves à l'oral en début d'heure pour voir s'ils avaient été appris je ne ressentais pourtant pas un très grand enthousiasme de la part des élèves encore, semblait-il, endormis puisqu'il s'agissait de la première heure du matin. C'est alors que j'ai annoncé que nous allions faire le jeu : j'annonce que je veux des équipes de trois ou quatre élèves par table mais sous les conseils de ma tutrice je fais quand même en sorte qu'un moins bon élève se trouve avec un des très bons élèves à chaque table ; je les muni d'une ardoise et d'un marqueur chacun, enfin je distribue une fiche par équipe avec trois colonnes (une première colonne « *dibujo* », une seconde colonne « *respuesta* » avec la phrase suivante « *El conejo está de la cartera* » et une dernière colonne « *puntos* ») [Cf. Annexe 6]. Déjà à ce moment précis, je remarque que mes élèves se sont éveillés rapidement, qu'ils sont même excités (ils ont le droit de bouger de leur place, de circuler pour aller dans leur équipe et peuvent se mettre avec leurs amis) puisque je dois tout de même rappeler que ce n'était pas une occasion pour chahuter. J'explique la consigne : je vais projeter le dessin d'un lapin et d'un cartable au tableau et vous devrez situer le lapin par

rapport à ce cartable en complétant la phrase qui est inscrite sur le papier avec les adverbes de lieux correspondant. Avant de noter la réponse sur votre fiche, vous écrirez tous sur votre ardoise ce que vous pensez être la bonne réponse et vous montrerez votre réponse uniquement aux membres de votre équipe, puis lorsque vous serez d'accord sur la réponse vous l'écrirez sur la fiche.

Je précise ainsi que normalement je ne suis censée entendre que les chuchotements des groupes et ne pas voir communiquer les tables les unes avec les autres. Après m'être assurée que la consigne était bien comprise, je projette au tableau le premier dessin et les élèves se mettent au travail. Je constate avec satisfaction qu'ils jouent tous le jeu. Certains élèves prennent grand soin de protéger un maximum leur ardoise du regard des autres équipes et au bout d'un quart d'heure le travail s'est déroulé sans encombres ou presque (car j'ai fini par reprendre l'ardoise à un élève qui s'amusait à dessiner au lieu d'aider ses camarades). Après le jeu, je leur ai dit d'échanger leur feuille entre équipe et nous avons procédé à la correction, les équipes corrigeant les fiches d'autres équipes ce qui a donné lieu à une note sur 10 (cela a permis entre autres aux bons élèves de conserver de bonnes notes mais également aux moins bons d'en avoir une meilleure que d'ordinaire, ce qui les rendis contents).

L'avantage avec ce type d'activité c'est qu'il provoque une émulation entre les élèves, ils mettent toute leur volonté dans ce type de travail qui permet de mettre tout le monde en activité sans qu'ils aient l'impression de travailler. Par ailleurs, ils pratiquent ainsi la langue à travers de la compréhension (le dessin), et de l'expression (lors de la correction), mieux, ils s'intéressent à la langue car l'enjeu de l'activité les attire : la victoire, (rappelons qu'il s'agit d'une classe de quatrième).

Notons que le jeu constitue un bon entraînement et comment préparer la tâche finale si ce n'est à travers des entraînements ? Ma tutrice a prononcé une phrase intéressante une fois « *L'élève est comme un sportif, si on veut qu'il progresse, il doit s'entraîner* » cette remarque, je l'ai trouvée très pertinente, et s'il on veut que l'élève progresse, il faut que son « entraînement » lui convienne et lui plaise.

D'autres activités peuvent également être mises en place. Je leur avais aussi distribué un « mots croisés » au cours d'une autre séance afin qu'ils apprennent du lexique ou encore, mon collègue stagiaire, leur avait fabriqué un « mots cachés » qui également leur avait plu, puisqu'ils avaient été donnés à faire à la maison et en grande majorité réalisés (d'ordinaire le travail à la maison, dans une classe comme dans l'autre n'est pas effectué par la majorité).

- **Seconde stratégie : donner du sens aux activités.** Il semble évident que si l'on veut qu'un élève s'intéresse au moins un minimum au travail à effectuer, il faut lui donner un sens. En effet, combien de fois a-t-on entendu un élève demander au professeur « *Mais ça sert à quoi ce qu'on fait ?* ». Ma tutrice a prit le parti de toujours annoncer aux élèves en début de séquence ce qu'ils seront capable de faire à la fin de celle-ci, les élèves sont donc conscient qu'ils auront progressé dans leur pratique de la langue, qu'il y aura une évolution ce qui a un aspect motivant. Ce point me semble important, car plutôt que « d'apprendre à l'aveugle » on sait pourquoi l'on voit tel ou tel point de grammaire, tel lexique etc. Si l'élève est conscient qu'il sera en quelque sorte « meilleur » dans la discipline, il peut en retirer une certaine fierté, pourquoi d'ailleurs ne pas leur rappeler que le jour où ils iront en Espagne, ils auront de quoi être fière de pouvoir se présenter, demander l'heure, et donc en somme, de pouvoir communiquer.
- **Troisième stratégie : varier.** Si l'on veut que les élèves s'investissent, il est de grande importance d'éviter qu'ils ressentent un sentiment de lassitude face aux activités qu'on leur propose. Si un professeur propose se contente de prévoir une activité qui doit durée la moitié de l'heure de cours voire l'heure complète, il y a fort à parier que les élèves ne resteront pas concentrés aussi longtemps. Je me rappelle de mes cours d'espagnol, notamment au collège lorsque chaque séance était largement consacrée à la description d'un document, les mêmes procédés, adaptés à chaque nouveau document... au bout d'un certain temps, il n'y a plus de surprise ni d'enthousiasme à aller en cours. Les pratiques depuis, je pense, ont tout de même évoluer mais cette expérience me pousse à souligner l'importance de la variation des activités. Je vais prendre l'exemple d'une séance que j'ai effectué avec mes quatrième au cours de mon stage, séance pendant laquelle je devais leur enseigner les différentes couleurs en espagnol tout en leur faisant apprendre du lexique sur l'arbre de Noël et les cadeaux. Cette séance, je l'ai divisée en trois ateliers distincts.

Premier atelier : J'ai distribué un document avec des taches vierges de couleur aux élèves sous lesquelles étaient écrit en espagnol le nom des couleurs qu'il fallait reconnaître. Les élèves, à partir de ces noms, devaient colorier les taches avec la couleur correspondante.

Second atelier : J'ai distribué un second document avec un arbre de Noël décoré sous lequel il y avait différents objets. En haut de ce document était présent du lexique correspondant aux différents éléments présents sur la feuille et les élèves devait le replacer à l'endroit adéquate

Troisième atelier : Il s'agissait d'une dictée qui m'a permis de réemployer ce qu'ils venaient de voir dans les deux premiers ateliers. En effet, ils devaient, crayons de couleurs en main, écouter la couleur de chaque élément de la feuille avec le sapin et colorier les éléments de la couleur que je leur indiquait. Par exemple je leur ai dicté « *La estrella es de color amarillo. Las bolitas son de color azul, verde, violeta y rojo.* », et ils ont du colorier l'étoile au-dessus du sapin en jaune et les boules de Noël en bleu, vert et rouge.

Cette séance a très bien fonctionné car les élèves étaient toujours en activité, motivés par l'action de colorier, même les élèves les moins bons et motivés d'ordinaires ont été très investi dans les activités. Lors de la correction de l'exercice avec le sapin, des élèves qui ne participent jamais ou très rarement ont demandé à venir corriger au tableau (je projetais le dessin vierge avec le rétroprojecteur et ils devaient remplacer les mots), ce qui a favorisé leur prise de risque et a participé à la dédramatisation de l'erreur. Par ailleurs, le fait de mélanger compréhension écrite et compréhension orale, permet à ceux qui sont à l'aise plus dans une compétence que dans l'autre de s'y retrouver. À la fin de l'heure, j'ai pu constater avec joie que certains élèves n'avaient pas vu passer l'heure puisque lorsque la sonnerie retenti je pu entendre des « déjà », et qu'une élève ne voulant pas aller au cours suivant demanda à ma tutrice si elle pouvait rester en cours d'espagnol.

Enfin, si varier les activités est un point important, varier les supports l'est tout autant c'est ainsi que conjointement ma tutrice, mon camarade stagiaire et moi-même avons eu l'occasion de leur faire étudier bandes dessinées, photos, dessins, vidéos... Varier les supports participe également à donner l'envie aux élèves de s'intéresser. Par exemple, l'an dernier lors de mon stage de master un, ma tutrice avait eu du mal à introduire les adverbes de lieux à sa classe de quatrième, plutôt réfractaire, car elle le fit sur un support en papier. Cette année j'ai pu voir une seconde façon de les introduire puisque ma tutrice l'a fait grâce à une vidéo de type dessin animé ce qui ajoutait un côté ludique et amusant à l'étude de ce point linguistique. Les élèves étaient captivés par la vidéo et ont ainsi assez vite retenu les adverbes de lieux qui y étaient énoncés.

- **Quatrième stratégie : récompenser.** La dernière stratégie que je citerai et qui permet à l'élève de prendre des risques, quitte à faire des erreurs, qui sont ici rappelons le, des erreurs bénéfiques, c'est celle de récompenser, reconnaître l'effort de l'élève. Je parlerai pour cela de deux moyens utilisés par ma tutrice qui sont particulièrement efficaces dans ses classes.

Le premier moyen qu'elle a mis en place est un système qui fonctionne avec le tableau.

L'extrémité du côté gauche de son tableau est divisée en plusieurs parties. À chaque séance elle note le prénom des élèves qui participent et ajoutent à côté de ce-dernier des points « R » pour la participation au rituel, deux points pour un mot, trois points pour une phrase simple imparfaite, quatre points pour une phrase simple parfaite, cinq points pour une phrase complexe imparfaite, six points pour une phrase complexe parfaite.

À gauche de cette partie du tableau, nous pouvons toujours également lire les lettres suivantes : A B M C O T F. Ces lettres correspondent respectivement à « Attention », « Bavardage », « Main », « Concentration », « Oublie », « Travail », « Français ».

Le système est le suivant, chaque participation donne des points aux élèves qu'ils peuvent voir au tableau ce qui permet de voir leurs efforts visuellement et directement. Par ailleurs, le but de chaque séance c'est de ne voir aucune des lettres énoncées antérieurement à côté de son prénom. Ajoutons que si des élèves ont eu comportement qu'il n'a pas l'habitude d'avoir (bon comportement, participation etc.) la tutrice ajoute en fin d'heure le mot « efforts » à côté de leur prénom. Ce système a un énorme succès auprès des élèves qui n'hésitent pas à réclamer leurs points au tableau lorsqu'ils participent et que la tutrice oublie de noter les points, le système des lettres également fonctionne puisqu'en revanche ils n'apprécient pas du tout d'avoir une lettre à côté de leur nom, lettre toujours en rouge, car tout le monde peut le voir et de plus, la tutrice a créé une sorte de compétition/émulation entre ses classes de quatrième. Le rituel doit être effectué le plus rapidement (chronométré, elle laisse les résultats de chaque classe au tableau pour qu'ils voient qui a été le plus rapide).

Ce système, notamment le système de points, motive beaucoup les élèves qui se voient vraiment récompenser de leur effort et ils apprécient également énormément de voir « efforts » à la fin de l'heure à côté de leur nom puisque cela signifie que la professeur remarque qu'ils ont été fait. Elle les félicite d'ailleurs généreusement à chaque fois qu'elle en met, ce qui participe au renforcement de l'estime de soi de l'élève. Il est très rare qu'un élève ne participe pas au moins une fois en classe grâce à ce système et par ailleurs, pour être visible au tableau, cela permet à la tutrice de répartir la parole équitablement entre les élèves et interroger ceux qui éventuellement n'ont pas parlé, et de leur donner des points. La prise de risque est très favorisée, et la pratique de l'oral n'en est que plus accrue.

Un second système utilisé par ma tutrice est ce qu'elle appelle « la feuille d'investissement », feuille donnée à chaque fin de trimestre aux élèves afin qu'ils puissent auto-évaluer leur participation, leur comportement mais aussi leur prise de risque. Ce dernier élément montre à quel point l'erreur fait bien parti des apprentissages et qu'il est important de prendre le

risque de faire des erreurs toujours car cela représente une preuve du travail de l'élève (deux points y sont consacrés). Par ailleurs, notons que cela permet à l'élève de se rendre compte par lui-même dans quel domaine il doit fournir des efforts pour gagner des points et que cela évite « d'accuser » le professeur d'injustice en cas de mauvaise note puisqu'ils se sont confrontés eux même à leur propre évaluation.

Pour conclure sur ces stratégies, ce qui me semble essentiel de rappeler, c'est qu'elles ont pour but de favoriser la prise de risque des élèves, même si pour cela ils doivent passer par la production d'erreurs, puisque rappelons le, cela montre un vrai travail de la part de l'élève qui s'investit et cherche à progresser, et face à cela, l'enseignant ne peut que se satisfaire de cet effort. Le travail du professeur est de pousser les élèves en ce sens, de les motiver, les intéresser et même si possible de s'effacer.

3.3 Les bienfaits de l'évaluation formative : vers une diminution des erreurs

L'erreur, nous l'avons vu, acquiert de plus en plus un statut revalorisé, positif et formatif. Il ne s'agit pas de sanctionner l'erreur, mais de faire avec et de la considérer comme étant une preuve d'investissement de la part de l'élève dans les apprentissages. Si nous pouvons parfois la valoriser lors de prises de risques, il ne s'agit pas de la préconiser. En effet, à terme, les erreurs doivent tout de même tendre à s'espacer/ s'amenuiser dans les productions des élèves. Pour se faire, depuis quelques années les chercheurs se penchent de plus en plus sur les bienfaits de ce que l'on appelle l'évaluation formative. Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est l'évaluation formative : *« l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue pour assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des collectifs appropriés »*⁹. Cette définition est intéressante en ce qu'elle positionne l'évaluation formative par rapport à « chaque individu », c'est à dire qu'elle ne conçoit pas la classe, le groupe, comme entité mais l'élève, l'être humain qui compose ce groupe dans son individualité. La notion de « formative » traduit la volonté d'aider l'élève à apprendre et à progresser, pour ce faire, il y a une nécessaire dédramatisation de l'erreur, car cette évaluation fonctionne comme un outil pédagogique. Le professeur, lorsqu'il met en place ce type d'évaluation, doit prendre en compte les spécificités, difficultés, facilités de chaque apprenant afin d'adapter au mieux son enseignement aux particularités de chacun. Il s'agit ainsi non pas seulement de montrer les faiblesses mais également les points forts de chaque élève, pour que ce dernier sache exactement les points sur lesquels il

9 G.Scallon (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Les Presses de l'Université Laval, p.155

devra fournir plus de travail, sans se décourager puisqu'il aura également conscience de ce qu'il est déjà capable de faire. L'évaluation formative renseigne le professeur sur les processus d'apprentissage de l'élève et s'effectue pendant l'apprentissage, elle interroge ses méthodes d'apprentissage, ses différentes conceptions, ses acquis en construction et surtout elle permet au professeur d'imaginer des remédiations pour aider l'élève à progresser. Elle peut intervenir de différentes façons : une interrogation non nécessairement notée (méthode très largement répandue), la vérification de la tenue des cahiers, les vérifications des exercices, le dialogue, l'analyse de productions individuelles ...

Il convient de différencier l'évaluation formative d'un autre type d'évaluation : l'évaluation sommative. L'évaluation sommative sous-entend la notion de finalité, d'achèvement en ce qu'elle intervient généralement en fin de séquence, chapitre, trimestre ou, dans le cas d'examens tels que le brevet des collèges ou du baccalauréat, d'année. Elle porte sur la somme des apprentissages et non sur leur processus, elle établit un jugement qui se manifeste par une note. Par ailleurs, l'évaluation sommative peut également se voir nommée « *évaluation normative* », ce dernier terme renvoyant donc à la notion de « *norme* », ceux qui y sont le plus conformes sont alors récompensés par une bonne note, ceux qui s'en éloignent le plus sont sanctionnés par une mauvaise note.

Si dans le cadre d'un devoir sur table elle fournit un bilan sur ce qu'est capable de faire l'élève en rapport aux objectifs fixés par le professeur, (et donc elle se rapproche de l'évaluation formative en ce sens), elle établit cette notion de jugement et ne se situe donc pas dans un processus de compréhension et de recherche de la cause de l'erreur produite par l'élève. Certes une correction de devoir sera proposée aux élèves, mais celle-ci, pour être commune au groupe, n'a pas l'ambition ni la portée formatrice et personnalisée de l'évaluation formative.

Au cours de mon stage j'ai eu l'occasion d'assister à différentes méthodes pédagogiques utilisées par ma tutrice qui selon moi s'inscrivent totalement dans l'optique de l'évaluation formative. Outre les interrogations en cours de séquence qui lui permettent d'estimer où en sont les élèves dans leurs apprentissages et d'établir de nouvelles stratégies adaptées à leurs problèmes, elle utilise deux méthodes qui favorisent l'évaluation formative, évaluation entendue dans le sens d'estimation des compétences de chacun, de remédiation.

Par exemple, ma tutrice a mis en place un système d'évaluation différenciée prenant en compte les compétences de chaque élève. En effet, pour valider un niveau A1 il faut valider certaines compétences, mais des élèves en acquièrent plus vite que d'autres et se dirigent même déjà vers l'A2. Ma tutrice a donc décidé d'adapter sa notation au niveau de chaque élève. Tout d'abord, pour les moins bons élèves qui fournissent de gros efforts, sa notation est sur dix-huit, cela permet de ne pas démoraliser certains élèves qui sur vingt auraient obtenu une note basse mais cela permet

également de les valoriser et de faire preuve de reconnaissance face aux efforts fournis. Par ailleurs, elle peut également adapter sa notation d'exercice : si nous avons deux questions, mais que répondre à la seconde question dépend d'avoir pu répondre à la première, si un élève ne réussit pas l'exercice il ne sera noté que sur celui-ci et non sur le second, ce qui permet d'éviter une double pénalisation. En revanche pour les bons voire très bons élèves, ceux-ci auront une notation sur vingt mais pourront toujours profiter de deux points en plus puisqu'elle ajoute toujours dans ses devoirs deux questions bonus auxquelles ils arrivent généralement à répondre. Cela permet également de valoriser et reconnaître leur travail quotidien en espagnol. Elle nous a confié, à mon camarade stagiaire et à moi-même, le grand succès de cette méthode qui a permis de redonner confiance en eux aux élèves les moins bons, mais aussi de motiver la majorité de la classe à poursuivre leurs efforts dans les apprentissages.

La seconde méthode qu'elle a mise en place, cette fois-ci en troisième, et que j'aurai l'occasion d'observer et d'employer prochainement lors de mon stage de deux semaines au mois de mai, est celle de la pédagogie différenciée. À la fin du premier trimestre, ma tutrice, connaissant désormais les difficultés et facilités de chaque élève, a décidé de scinder sa classe en deux. La disposition est la suivante : les moins bons élèves, ceux qui ont des difficultés forment un groupe à l'avant de la classe, les bons élèves, eux, forment un groupe au fond de la salle. Le temps de cours est également scindé en deux. Elle s'occupe exclusivement des moins bons élèves lors de la première moitié du temps de cours alors que le groupe des bons élèves travaille en autonomie et ne doit pas intervenir une seule fois pour demander l'aide de la professeur, comme si un mur séparait les deux groupes. Ils peuvent s'entraider s'ils le souhaitent. Lors de la seconde moitié de l'heure, ce sont les moins bons élèves qui sont en autonomie, et elle s'occupe du groupe des bons élèves (un tableau est également présent au fond de la classe). Cette méthode est extrêmement approuvée par les élèves à tel point qu'ils ne souhaitent faire cours qu'ainsi désormais. Ses avantages, ce sont que les moins bons élèves ont des activités adaptées à leur niveau, ils ne se sentent plus perdus et peuvent s'entraider. Par ailleurs, ils peuvent se concentrer sur la validation des compétences du niveau A2. De même, les très bons élèves qui s'ennuyaient en classe (constat dont elle nous a fait part), se retrouvent avec des activités à leur porté voire même difficiles ce qui les stimule et les valorise, ils peuvent par ailleurs, pour certains, déjà se diriger vers du B1.

Cette méthode permet de guider les élèves avec plus d'attention, plus d'individualisation, et surtout d'optimiser leurs apprentissages avec une grande efficacité.

Ainsi, l'évaluation formative offre un suivi des élèves plus précis, plus adaptés à leurs particularités, permet de mettre en place des remédiations pour éclairer les élèves sur d'éventuels incompris, les valorise, et les fait progresser. Ma tutrice a noté une amélioration du comportement

des élèves et de leurs résultats et ainsi une baisse des erreurs, traduction d'une meilleure compréhension et prise en compte des particularités de chacun.

Conclusion

Cette réflexion menée sur la place de l'erreur dans les apprentissages m'a permis d'élargir mon point de vue dans plusieurs domaines. Si je ne considérais pas l'erreur comme un élément à prohiber, je n'avais pas non plus conscience de tous les enjeux qu'elle pouvait susciter. J'ai appris que l'erreur indique souvent un processus d'apprentissage, une volonté de travail et des efforts de la part des élèves, même si demeure la représentation qu'ils s'en font (culpabilisante symbole d'échec) notamment lorsqu'elle est en corrélation avec une note. Lors des quelques corrections de devoir que j'ai pu effectuer, je me suis attachée à comprendre certaines erreurs portant un regard tout à fait différent de celui que j'aurais pu avoir auparavant (notamment l'exaspération face à certaines réponses). J'ai pris conscience que la production d'erreur, c'était tout de même une production et donc un effort, et que par ailleurs, elle apporte des informations didactiques tout à fait intéressantes menant à une réflexion pour une meilleure remédiation transformant ainsi l'erreur en un élément parfois bénéfique aux apprentissages. Par ailleurs, je me suis également rendue compte de la complexité que suppose l'activité de la correction de devoir, difficile à mettre en place de façon efficace. Il faut captiver son auditoire et se renouveler continuellement si on veut que son impact sur les élèves soit bénéfique. Cette réflexion sur l'erreur a également ouvert une réflexion sur la relation professeur/élève comme étant d'une importance primordiale, il s'agit de s'intéresser à ses élèves et faire en sorte de les mettre en confiance si l'on veut qu'ils progressent, qu'ils prennent des risques pour en faire de réels acteurs sociaux qui communiquent. Pour cela le professeur doit mettre en œuvre des stratégies et apprendre lui-même de ses propres erreurs; mais cette confiance passe également par l'Évaluation formative qui offre un suivi des élèves plus adapté, les valorise, et les fait progresser. L'erreur a ainsi une place d'importance dans les apprentissages.

Pour conclure, à notre problématique « Quelle est la place de l'erreur dans les apprentissages ? » nous pouvons répondre qu'elle occupe une place centrale dans ceux-ci car elle suppose de se questionner sur trois points capitaux de l'enseignement : la didactique, la pédagogie, la relation professeur/élève.

Je pense avoir retiré de ce travail plusieurs clés pour performer mon enseignement et avoir une vision plus complète du travail que suppose celui d'être professeur.

Cependant une question demeure dans mon esprit. La production d'erreur dans le discours n'empêche pas toujours l'interlocuteur de comprendre le locuteur, par ailleurs selon le CECRL, en langues ce qui doit compte c'est la validation des compétences de communication qu'il fixe, ainsi je me demande si l'usage de notes en langues est vraiment nécessaire ?

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF. 117p. Pratiques et enjeux pédagogiques.

REUTER, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Septentrion. 157p. Les savoirs mieux.

JORRO, Anne (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*.

MEDIONI, Maria-Alice (1999). *Réussir en langues : un savoir à construire*. 300p. Chroniques Sociales. GFEN.

LA BORDERIE, René (1999). *Le métier d'élève*. 159p. Hachette. F/Références.

SANCHEZ, Stéphane (2012). *Un élève en échec : Difficulté scolaire ? Troubles des apprentissages ? Handicap ?* 160p. Hachette. Profession enseignant.

MORISSETTE, Rosée ; VOYNAUD, Micheline (2004). *Accompagner la construction des savoirs*. 240p. Chenelière Education. Chenelière didactique.

Webographie

WEBPHYS [en ligne] : *Les trois principaux modèles d'apprentissage*. Dernière mise à jour le 3 janvier 2014 [consulté le 03 mars 2015]. Disponible sur : <http://bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html#notes>

PANNIER, Isabelle, Cahiers pédagogiques [en ligne] : Dossier n°438 : L'évaluation des élèves. *Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences*. [Consulté le 08 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

SONTOT, Adeline, Le café pédagogique [en ligne] : *Lire, comprendre et interpréter une consigne*. Dernière mise à jour le 15 avril 2008. [Consulté le 01 avril 2015]. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/pages/2008/92_lirecomprendreuneconsigne.aspx

Annexes

Annexe 1

QUESTIONNAIRE ANONYME

4ème

1. Ma moyenne en espagnol se situe :

- entre 0 et 5 sur 20
- entre 5 et 10 sur 20
- entre 10 et 12 sur 20
- entre 12 et 15 sur 20
- entre 16 et 20 sur 20

☐
☐
☐
☐
☐

2. Faire des erreurs à l'école pour moi c'est :

- grave
- très grave
- normal
- pas grave

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

.....

.....

.....

3. un contrôle pour moi c'est :

- un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris
- une occasion de me prouver que j'ai appris et compris
- un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres
- angoissant
- une contrainte

☐
☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

.....

.....

.....

4. Avoir une mauvaise note pour moi c'est :

- dévalorisant
- démotivant
- un échec
- ce n'est pas grave

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

.....

.....

.....

5. En classe je participe :

- seulement quand je suis sûr(e) de la réponse
- jamais, j'ai peur de me tromper
- même si je ne suis pas sûr(e) de la réponse
- jamais, je n'aime pas participer

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

.....

.....

.....

Annexe 1

QUESTIONNAIRE ANONYME

4ème

6. Pour moi avoir une note :

- me permet de me classer par rapport aux autres
- c'est important
- ce n'est pas important

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

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

7. J'apprends mes cours :

- régulièrement
- avant les contrôles
- jamais

☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

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

8. Lorsqu'il y a des exercices à faire à la maison :

- je les fais car c'est un devoir quand on est élève
- je les fais car cela peut m'aider à comprendre certains points vus en cours
- j'essaie même quand je n'ai pas compris l'exercice
- je n'essaie pas si je pense que mon exercice sera incorrect

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

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

9. La correction de devoir pour moi c'est :

- ennuyeux
- inutile
- démoralisant
- intéressant
- utile
- motivant

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

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

10. En général quand il y a une correction de devoir :

- je prends la correction avec attention
- je prends la correction mais je en suis pas très attentif/attentive
- je ne prends pas la correction (pourquoi)
- je ne prends la correction seulement des exercices où je n'ai pas eu bon

☐
☐
☐
☐

Justifiez en quelques mots votre choix :

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

MOYENNE ENTRE 0 ET 5 EN ESPAGNOL : 3 élèves ayant répondu

Faire des erreurs à l'école pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Grave	1		33,33%
très grave	1		33,33%
normal	0		0,00%
Pas grave	1		33,33%
Interrogés :	3	Total	3 100,00%

Un contrôle pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris	0		0,00%
Une occasion de me prouver que j'ai appris et compris	1		25,00%
Un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres	0		0,00%
Angoissant	2		50,00%
Une contrainte	0		0,00%
Sans réponse	1		25,00%
Interrogés :	3	Total	4 100,00%

Avoir une mauvaise note pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Dévalorisant	0		0,00%
Démotivant	1		25,00%
Un échec	1		25,00%
Ce n'est pas grave	1		25,00%
Sans réponse	1		25,00%
Interrogés	3	Total	4 100,00%

En classe je participe :			
Choix	Réponses choisies		%
Seulement quand je suis sûr(e) de la réponse	2		66,67%
Jamais, j'ai peur de me tromper	0		0,00%
Même si je ne suis pas sûr(e) de la réponse	0		0,00%
Jamais, je n'aime pas participer	0		0,00%
Sans réponse	1		33,33%
Interrogés	3	Total	3 100,00%

Pour moi avoir une note :			
Choix	Réponses choisies		%
Me permet de me classer par rapport aux autres	0		0,00%
C'est important	1		33,33%
Ce n'est pas important	1		33,33%
Sans réponse	1		33,33%
Interrogés	3	Total	3 100,00%

Annexe 2

J'apprends mes cours :			
Choix	Réponses choisies		%
Régulièrement	0		0,00%
Avant les contrôles	2		66,67%
Jamais	0		0,00%
Sans réponse	1		33,33%
Interrogés	3	Total	3 100,00%

Lorsqu'il y a des exercices à faire à la maison :			
Choix	Réponses choisies		%
Je les fais car c'est un devoir quand on est élève	0		0,00%
Je les fais car cela peut m'aider à comprendre certains points vus en cours	0		0,00%
J'essaie même quand je n'ai pas compris l'exercice	1		25,00%
Je n'essaie pas si je pense que mon exercice sera incorrect	2		50,00%
Sans réponse	1		25,00%
Interrogés	3	Total	4 100,00%

La correction de devoir pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Ennuyeux	0		0,00%
Inutile	0		0,00%
Démoralisant	0		0,00%
Intéressant	2		66,67%
Utile	0		0,00%
Motivant	0		0,00%
Sans réponse	1		33,33%
Interrogés	3	Total	3 100,00%

En général quand il y a une correction de devoir :			
Choix	Réponses choisies		%
Je prends la correction avec attention	0		0,00%
Je prends mais je ne suis pas très attentif/attentive	2		66,67%
Je ne prends pas la correction	0		0,00%
Je prends la correction seulement des exercices où je n'ai pas eu bon	0		0,00%
Sans réponse	1		33,33%
Interrogés	3	Total	3 100,00%

MOYENNE ENTRE 10 ET 12 EN ESPAGNOL : 5 élèves ayant répondu

Faire des erreurs à l'école pour moi c'est :				
Choix	Réponses choisies		%	
Grave	1		16,67%	
Très grave	0		0,00%	
Normal	3		50,00%	
Pas grave	2		33,33%	
Interrogés :	5	Total	6	100,00%

Un contrôle pour moi c'est :				
Choix	Réponses choisies		%	
Un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris	1		14,29%	
Une occasion de me prouver que j'ai appris et compris	5		71,43%	
Un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres	0		0,00%	
Angoissant	1		14,29%	
Une contrainte	0		0,00%	
Interrogés :	5	Total	7	100,00%

Avoir une mauvaise note pour moi c'est :				
Choix	Réponses choisies		%	
Dévalorisant	0		0,00%	
Démotivant	5		71,43%	
Un échec	2		28,57%	
Ce n'est pas grave	0		0,00%	
Interrogés	5	Total	7	100,00%

En classe je participe :				
Choix	Réponses choisies		%	
Seulement quand je suis sûr(e) de la réponse	4		66,67%	
Jamais, j'ai peur de me tromper	1		16,67%	
Même si je ne suis pas sûr(e) de la réponse	1		16,67%	
Jamais, je n'aime pas participer	0		0,00%	
Interrogés	5	Total	6	100,00%

Pour moi avoir une note :				
Choix	Réponses choisies		%	
Me permet de me classer par rapport aux autres	2		33,33%	
C'est important	3		50,00%	
Ce n'est pas important	0		0,00%	
Sans réponse	1		16,67%	
Interrogés	5	Total	6	100,00%

Annexe 3

J'apprends mes cours :			
Choix	Réponses choisies		%
Régulièrement	3		50,00%
Avant les contrôles	2		33,33%
Jamais	0		0,00%
Sans réponse	1		16,67%
Interrogés	5	Total	6 100,00%

Lorsqu'il y a des exercices à faire à la maison :			
Choix	Réponses choisies		%
Je les fais car c'est un devoir quand on est élève	2		22,22%
Je les fais car cela peut m'aider à comprendre certains points vus en cours	1		11,11%
J'essaie même quand je n'ai pas compris l'exercice	4		44,44%
Je n'essaie pas si je pense que mon exercice sera incorrect	1		11,11%
Sans réponse	1		11,11%
Interrogés	5	Total	9 100,00%

La correction de devoir pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Ennuyeux	1		12,50%
Inutile	0		0,00%
Démoralisant	0		0,00%
Intéressant	3		37,50%
Utile	3		37,50%
Motivant	1		12,50%
Interrogés	5	Total	8 100,00%

En général quand il y a une correction de devoir :			
Choix	Réponses choisies		%
Je prends la correction avec attention	3		60,00%
Je prends mais je ne suis pas très attentif/attentive	1		20,00%
Je ne prends pas la correction	0		0,00%
Je prends la correction seulement des exercices où je n'ai pas eu bon	0		0,00%
Sans réponse	1		20,00%
Interrogés	5	Total	5 100,00%

MOYENNE ENTRE 12 ET 15 EN ESPAGNOL : 11 élèves ayant répondu

Faire des erreurs à l'école pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies	%	
Grave	2	16,67%	
très grave	1	8,33%	
normal	7	58,33%	
Pas grave	2	16,67%	
Interrogés :	11	Total	12 100,00%

Un contrôle pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies	%	
Un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris	8	40,00%	
Une occasion de me prouver que j'ai appris et compris	6	30,00%	
Un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres	1	5,00%	
Angoissant	4	20,00%	
Une contrainte	1	5,00%	
Interrogés :	11	Total	20 100,00%

Avoir une mauvaise note pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies	%	
Dévalorisant	1	6,67%	
Démotivant	7	46,67%	
Un échec	4	26,67%	
Ce n'est pas grave	3	20,00%	
Interrogés	11	Total	15 100,00%

En classe je participe :			
Choix	Réponses choisies	%	
Seulement quand je suis sûr(e) de la réponse	4	33,33%	
Jamais, j'ai peur de me tromper	3	25,00%	
Même si je ne suis pas sûr(e) de la réponse	4	33,33%	
Jamais, je n'aime pas participer	1	8,33%	
Interrogés	11	Total	12 100,00%

Pour moi avoir une note :			
Choix	Réponses choisies	%	
Me permet de me classer par rapport aux autres	3	25,00%	
C'est important	8	66,67%	
Ce n'est pas important	1	8,33%	
Interrogés	11	Total	12 100,00%

Annexe 4

J'apprends mes cours :				
Choix		Réponses choisies		%
Régulièrement		3		23,08%
Avant les contrôles		9		69,23%
Jamais		0		0,00%
Sans réponse		1		7,69%
Interrogés	11	Total	13	100,00%

Lorsqu'il y a des exercices à faire à la maison :				
Choix		Réponses choisies		%
Je les fais car c'est un devoir quand on est élève		6		33,33%
Je les fais car cela peut m'aider à comprendre certains points vus en cours		6		33,33%
J'essaie même quand je n'ai pas compris l'exercice		6		33,33%
Je n'essaie pas si je pense que mon exercice sera incorrect		0		0,00%
Interrogés	11	Total	18	100,00%

La correction de devoir pour moi c'est :				
Choix		Réponses choisies		%
Ennuyeux		3		21,43%
Inutile		1		7,14%
Démoralisant		0		0,00%
Intéressant		3		21,43%
Utile		5		35,71%
Motivant		1		7,14%
Sans réponse		1		7,14%
Interrogés	11	Total	14	100,00%

En général quand il y a une correction de devoir :				
Choix		Réponses choisies		%
Je prends la correction avec attention		5		41,67%
Je prends mais je ne suis pas très attentif/attentive		2		16,67%
Je ne prends pas la correction		0		0,00%
Je prends la correction seulement des exercices où je n'ai pas eu bon		4		33,33%
Sans réponse		1		8,33%
Interrogés	11	Total	12	100,00%

MOYENNE ENTRE 16 ET 20 EN ESPAGNOL : 16 élèves ayant répondu

Faire des erreurs à l'école pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Grave	1		5,26%
très grave	1		5,26%
normal	11		57,89%
Pas grave	6		31,58%
Interrogés :	16	Total	19 100,00%

Un contrôle pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris	6		31,58%
Une occasion de me prouver que j'ai appris et compris	6		31,58%
Un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres	3		15,79%
Angoissant	3		15,79%
Une contrainte	1		5,26%
Interrogés :	16	Total	19 100,00%

Avoir une mauvaise note pour moi c'est :			
Choix	Réponses choisies		%
Dévalorisant	3		13,04%
Démotivant	8		34,78%
Un échec	7		30,43%
Ce n'est pas grave	5		21,74%
Interrogés	16	Total	23 100,00%

En classe je participe :			
Choix	Réponses choisies		%
Seulement quand je suis sûr(e) de la réponse	2		11,76%
Jamais, j'ai peur de me tromper	2		11,76%
Même si je ne suis pas sûr(e) de la réponse	13		76,47%
Jamais, je n'aime pas participer	0		0,00%
Interrogés	16	Total	17 100,00%

Pour moi avoir une note :			
Choix	Réponses choisies		%
Me permet de me classer par rapport aux autres	6		35,29%
C'est important	10		58,82%
Ce n'est pas important	1		5,88%
Interrogés	16	Total	17 100,00%

Annexe 5

J'apprends mes cours :				
Choix		Réponses choisies		%
Régulièrement		6		33,33%
Avant les contrôles		12		66,67%
Jamais		0		0,00%
Interrogés	16	Total	18	100,00%

Lorsqu'il y a des exercices à faire à la maison :				
Choix		Réponses choisies		%
Je les fais car c'est un devoir quand on est élève		8		36,36%
Je les fais car cela peut m'aider à comprendre certains points vus en cours		8		36,36%
J'essaie même quand je n'ai pas compris l'exercice		6		27,27%
Je n'essaie pas si je pense que mon exercice sera incorrect		0		0,00%
Interrogés	16	Total	22	100,00%

La correction de devoir pour moi c'est :				
Choix		Réponses choisies		%
Ennuyeux		4		18,18%
Inutile		1		4,55%
Démoralisant		1		4,55%
Intéressant		5		22,73%
Utile		7		31,82%
Motivant		3		13,64%
Sans réponse		1		4,55%
Interrogés	16	Total	22	100,00%

En général quand il y a une correction de devoir :				
Choix		Réponses choisies		%
Je prends la correction avec attention		6		30,00%
Je prends mais je ne suis pas très attentif/attentive		3		15,00%
Je ne prends pas la correction		0		0,00%
Je prends la correction seulement des exercices où je n'ai pas eu bon		10		50,00%
Sans réponse		1		5,00%
Interrogés	16	Total	20	100,00%

Annexe 6

EQUIPE N°2

EQUIPO N°1		
Nombres :		
	Respuesta	Puntos
Dibujo n°1	El conejo está <u>a la izquierda de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°2	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°3	El conejo está <u>enfrente de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°4	El conejo está <u>dentro de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°5	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°6	El conejo está <u>enfrente</u> X las carteras.	0,5
Dibujo n°7	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°8	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°9	El conejo está <u>cerca de</u> la cartera. ✓	1
TOTAL <u>8,5/9</u>		<u>8,5</u>

EQUIPO N°2

EQUIPO N°2		
Nombres :		
	Respuesta	Puntos
Dibujo n°1	El conejo está <u>cerca de</u> la cartera. ✓	0,5
Dibujo n°2	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°3	El conejo está <u>enfrente de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°4	El conejo está <u>en</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°5	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°6	El conejo está <u>entre</u> las carteras. ✓	1
Dibujo n°7	El conejo está <u>al lado de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°8	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°9	El conejo está <u>en el carrito de</u> la cartera. ✓	1
TOTAL <u>9/9</u>		<u>9</u>

EQUIPO N°3 N°1

EQUIPO N°3		
Nombres :		
	Respuesta	Puntos
Dibujo n°1	El conejo está <u>a la izquierda de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°2	El conejo está <u>detrás</u> <u>cerca de</u> la cartera. ✓	0
Dibujo n°3	El conejo está <u>en</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°4	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	0
Dibujo n°5	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°6	El conejo está <u>entre</u> las carteras. ✓	1
Dibujo n°7	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°8	El conejo está <u>al lado de</u> la cartera. ✓	0
Dibujo n°9	El conejo está <u>lejos de</u> la cartera. ✓	1
TOTAL <u>6/9</u>		<u>6</u>

EQUIPO N°4

EQUIPO N°4		
Nombres :		
	Respuesta	Puntos
Dibujo n°1	El conejo está <u>a la izquierda de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°2	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°3	El conejo está <u>enfrente</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°4	El conejo está <u>en</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°5	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°6	El conejo está <u>entre</u> las carteras. ✓	1
Dibujo n°7	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°8	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°9	El conejo está <u>lejos de</u> la cartera. ✓	1
TOTAL <u>9/9</u>		<u>9</u>

EQUIPO N°5

EQUIPO N°5		
Nombres :		
	Respuesta	Puntos
Dibujo n°1	El conejo está <u>a la izquierda de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°2	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	0,5
Dibujo n°3	El conejo está <u>en</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°4	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°5	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	0,5
Dibujo n°6	El conejo está <u>a la izquierda de</u> las carteras. ✓	0
Dibujo n°7	El conejo está <u>a la derecha de</u> la cartera. ✓	1
Dibujo n°8	El conejo está <u>detrás de</u> la cartera. ✓	0
Dibujo n°9	El conejo está <u>lejos de</u> la cartera. ✓	1
TOTAL <u>6/9</u>		<u>6</u>

4ème de couverture

Mots clés : erreur, apprentissage, correction, stratégies, pédagogie, revalorisation, bénéfique, représentation, outil, remédiation.

Résumé en Français : L'Erreur a-t-elle une place à l'École ? Cette question beaucoup se la sont posée sans même savoir réellement ce que suppose le concept d'erreur. Soumise aux préjugés et parfois mal comprise, l'erreur est souvent associée à la représentation d'un manquement de la part de l'élève, d'un élément culpabilisant, d'une faute... Pourtant s'y l'on s'intéresse d'un peu plus près, on remarque que depuis quelques années son statut se revalorise : elle apparaît comme un indicateur, un outil pour le professeur à la fois didactique et pédagogique servant toujours la réflexion vers des stratégies et une pratique plus efficace, pouvant parfois même aller jusqu'à utiliser l'erreur pour en faire un élément bénéfique aux processus d'apprentissage.