UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Etude de la perception des erreurs chez les enseignants de français. Cas de la 2ème langues post-fondamental dans la DCEN Mugina

Bimenyimana, Fabien

2020-08
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/257

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

« ETUDE DE LA PERCEPTION DES ERREURS CHEZ LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS. CAS DE LA 2ème LANGUES POST-FONDAMENTAL DANS LA DCEN MUGINA.»

Par

Fabien BIMENYIMANA

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le Diplôme de Master en
Didactique du Français Langue Etrangère.

SPECIALITE : Didactique du Français Langue Etrangère

Sous la direction de: Dr Adelin MPEREJIMANA

Bujumbura, août 2020

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Secrétaire du Jury : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Directeur de mémoire: Dr Adelin MPEREJIMANA

DEDICACES

Nous dédions ce mémoire à :

La mémoire de nos chers parents, aucune expression ne s'aurait exprimer l'amour, le respect, l'estime, le dévouement et la nostalgie que nous avons toujours eus de vous. Ce travail est le fruit des sacrifices que vous avez consentis et n'avez cessé de montrer pour notre éducation et notre formation depuis notre bas âge jusqu' à l'heure où vous nous avez quitté.

Nos frères et sœurs à qui nous témoignons la fraternité, l'affection, l'entente et la solidarité familiale ;

Nos cousins et cousines de proche ou de loin pour leur accompagnement.

Fabien BIMENYIMANA

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail de recherche durant toute sa durée.

Nous souhaitons remercier en premier lieu notre directeur de mémoire Dr Adelin MPEREJIMANA pour nous avoir guidé, encouragé et conseillé nous lui sommes également reconnaissant pour ses qualités didactiques et scientifiques car nous avons beaucoup appris à ses côtés et nous lui adressons notre gratitude pour tout cela.

Nous adressons nos sincères remerciements en second lieu à madame Béatrice MBAZUMUTIMA.

Nos remerciements finaux sont adressés aux membres de notre famille pour leur soutien indéfectible.

Nous associons à ces remerciements, une pensée à toutes nos connaissances que nous avons eues le plaisir de côtoyer durant toute la durée de nos études.

Fabien BIMENYIMANA

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPES : Bureau d'Etudes des Programmes d'Enseignement Secondaire

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Cf. : confer

CM2 : Cours Moyen 2ème année

CSLPII : Le Cadre Stratégique de croissance et de Lutte contre la Pauvreté 2ème génération

DCEN : Direction Communale de l'Education National

DPEN : Direction Provinciale de l'Education National

E.N.F : Eclaireurs Neutres de France

ESF : Edition Sociale Française

EUB : Editions de l'Université de Bruxelles

EX : Exemple

FLE : Français Langue Etrangère

INRP : Institut National de recherches Pédagogiques

L2 : Langue seconde

PI : Pédagogie de l'Intégration

PUF : Presses Universitaires de France

SI : Situation de l'Intégration

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma illustratif de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration 20
Figure 2 : L'erreur en relation avec les pôles du triangle pédagogique 30

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Population d'enquête 45
Tableau 2: Représentation de l'échantillon..... 46
Tableau 3 : Statut de l'erreur 48
Tableau 4 : Détection de l'erreur 50
Tableau 5 : Reproduction et investissement 51
Tableau 6 : Critères d'évaluation..... 54
Tableau 7 : Evaluation 56
Tableau 8 : Correction 59
Tableau 9: Analyse des erreurs..... 62
Tableau 10: Prolongements didactiques 64

RESUME

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et porte sur l'étude de la perception des erreurs chez les enseignants de Français cas de la DCEN MUGINA. Nous nous sommes intéressés par la perception des erreurs chez les enseignants car elles sont actuellement considérées comme un indice très important de la manière dont fonctionne le processus de l'enseignement-apprentissage et surtout comme un outil précieux pour repérer les lacunes des apprenants lors de l'apprentissage. Elles sont donc, à la fois nécessaires pour vérifier si l'enseignant a bien dispensé ses leçons lors de la vérification de l'atteinte des objectifs fixés à l'avance pour en fin remédier aux lacunes des apprenants détectées tout au long de l'enseignement-apprentissage. La première partie de notre travail prend appui sur l'élucidation de quelques concepts et notions reliés à la perception des erreurs ainsi que la langue car les erreurs sont commises dans une langue quelconque. La deuxième partie concerne le traitement des erreurs dans une production écrite où nous avons examiné l'importance des erreurs surtout sur le développement des productions des apprenants écrivant en Français langue étrangère. Nous terminons par le troisième chapitre concernant l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus où nous avons analysé en premier lieu les copies des apprenants de la seconde langue post-fondamentale des différents établissements de la DCEN MUGINA et en second lieu, nous avons analysé les résultats du questionnaire adressé aux enseignants de français enseignant dans ces mêmes établissements.

Mots clés: La perception, l'erreur, la faute, la langue maternelle, la langue étrangère, l'écrit.

ABSTRACT

Our work is part of the teaching of writing in French as a foreign language and concerns the study of the perception of errors among French teachers in the case of the DCEN MUGINA. We were interested in the perception of errors among teachers because they are currently considered as a very important clue of how the teaching-learning process works and above all as a valuable tool for identifying learners' shortcomings during the process 'learning. They are therefore both necessary to check whether the teacher has delivered his lessons when verifying that the objectives set in advance have been reached in order to finally remedy the gaps in the learners detected throughout the course-learning. The first part of our work is based on the elucidation of some concepts and notions related to the perception of errors as well as language because errors are made in any language. The second part concerns the treatment of errors in a written production where we examined the importance of errors especially on the development of the productions of learners writing in French as a foreign language. We end with the third chapter concerning the analysis and interpretation of the results obtained where we first analyzed the copies of learners of the second post-fundamental language from the different establishments of the DCEN MUGINA and secondly, we analyzed the results of the questionnaire sent to French teachers teaching in these same establishments.

Key words: Perception, error, fault, mother tongue, foreign language, writing.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**
DEDICACES ..... **ii**
REMERCIEMENTS ..... **iii**
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **iv**
LISTE DES FIGURES ..... **v**
LISTE DES TABLEAUX ..... **vi**
RESUME ..... **vii**
ABSTRACT ..... **vii**
TABLE DES MATIERES ..... **viii**
AVANT-PROPOS ..... **xi**
INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**
1. Intérêt du sujet 2
2. Problématique 3
3. Hypothèses 5
4. Délimitation du sujet 5
5. Objectifs de recherche 5
6. Articulation du travail 6
7. Méthodologie de recherche 6
CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS ET LE TRAITEMENT DES ERREURS 7
I.1. Définition de la perception 7
I.2. L'erreur 8
I.3. Traitement des erreurs 10
I.4.Qu'est-ce que l'écrit? 11
I.4.1. L'écrit un langage pour l'œil 11
I.5. Les réformes éducatives au Burundi 12
I.5.1. L'historique des réformes éducatives au Burundi 13
I.5.2. Contexte de l'école fondamental et post fondamental au Burundi 15
I.5.3. Méthodologie utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au post-fondamental 17

I.5.4. Définition de la pédagogie 18
I.5.5. La production écrite en français langue étrangère 21
I.5.5.1. La perception des erreurs en production écrite 22
I.5.5.2. Erreurs de contenu 23
I.5.5.3. Erreurs de forme 24
I.5.6. La typologie des erreurs rencontrées à l'écrit 25
I.5.6.1. Erreurs sur les homophonies lexicales 25
I.5.6.2. Erreur d'orthographe 25
I.5.6.3. Erreur renvoyant à la ponctuation 26
I.5.7. La pédagogie de l'erreur en production écrite 26
I.5.8. D'où viennent les erreurs? 28
I.5.9. Questions didactiques permettant de découvrir les causes profondes des erreurs 33
I.5.9.1. Consignes 33
I.5.9.2. Compréhension des attentes 33
I.5.9.3. Conceptions alternatives ou représentations erronées 34
I.5.9.4. Processus d'apprentissage 34
I.5.9.5. Démarche 34
I.5.9.6. Surcharge cognitive 34
I.5.9.7. Connaissances préalables et transfert des apprentissages 35
I.5.9.8. Complexité des contenus 35
I.6. Quelles erreurs à corriger? 36
I.6.1. Comment corriger ces erreurs ? 37
CHAPITRE II. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS 40
II.1. Méthode de recherche 40
II.2. La considération méthodologique 41
II.3. Le questionnaire d'enquête 41
II.4. Le terrain 43
II.5. La population cible de l'enquête 44
II.5.1. Echantillonnage 45
II.5.2. Le dépouillement d'un questionnaire 46
II.5.3. Présentation et analyse du questionnaire des enseignants 47

II.5.4.Thème I: Statut de l'erreur 48
II.5.5.Thème II: Détection de l'erreur 49
II.5.6. Thème III. Reproduction et investissement 51
II.5.7. Thème IV : Critères d'évaluation 53
II.5.8. Thème V : Evaluation 55
II.5.9. Thème VI. La correction 58
II.5.10.Thème VII : Analyse des erreurs 61
II.5.11.Thème 8 : Prolongements didactiques 64
CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS 66
1. Conclusion générale 66
2. Suggestions 67
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 71
ANNEXES 74

AVANT-PROPOS

La perception des erreurs peut susciter chez les enseignants une ambiguïté lors de la dispense d'une leçon si son interprétation n'est pas faite.

Cela est provoqué par le statut qu'attribue l'enseignant à l'erreur car pas mal d'enseignants pensent que l'erreur a un statut positif qui pourrait contribuer au relèvement du niveau des apprenants à travers l'usage des erreurs.

L'objectif général de l'enseignement du français est de transmettre et faire construire les connaissances, les savoirs et les savoirs-fare à travers les quatre compétences qui sont la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension orale et l'expression écrite.

L'analyse des erreurs par l'enseignant lui permet de détecter le problème qu'éprouvent les apprenants lors de l'apprentissage et lui permet de faire une remédiation possible par la suite.

Nous avons mené cette recherche en vue de relever le statut de l'erreur en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français pour la classe de seconde langues post-fondamental et proposer la voie de sortie aux différents problèmes qu'éprouvent les enseignants face à l'erreur.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le français est l'une des langues romanes parlées en Europe et dans pas mal de pays francophones y compris le Burundi.

En effet, le système éducatif burundais utilise cette langue dès l'école primaire jusqu'à l'université non seulement comme une matière enseignée mais également comme un médium permettant l'enseignement/apprentissage d'autres disciplines à l'exception de l'Anglais, le Kiswahili et le Kirundi.

Aujourd'hui, le français est un moyen de communication efficace pour tout le monde. Ce dernier est utilisé à travers les réseaux sociaux, le téléphone, les courriers postaux etc. Donc en général à travers l'écrit et l'oral.

Le français est également chez nous une langue officielle dans la mesure où il sert d'outil de communication dans toutes les institutions du pays. Même si ce dernier a une telle importance dans notre pays, il reste toujours une langue étrangère difficile à manipuler.

Elle peut même susciter des obstacles quant à la mise en œuvre de cette dernière tant dans la communication en général et dans l'enseignement-apprentissage en particulier sans oublier les erreurs qui en résultent pour tous ceux qui l'utilisent comme outil de communication.

Les erreurs commises par des locuteurs non natifs du français langue étrangère sont nécessaires car les enseignants se servent de ces dernières pour détecter les lacunes des apprenants ce qui leur permette de faciliter l'enseignement- apprentissage.

Les erreurs sont toujours là et personne n'est censé être à l'abri de ces dernières mais ce qui est important, c'est le jugement et l'importance que les enseignants accordent à ces erreurs.

La perception pour EPISTEIN&ROGERS (1995) cités par GASPARD (2018 :2) représente «*L'ensemble des mécanismes par lesquels nous reconnaissons, organisons et donnons du sens aux sensations que l'on reçoit partir des stimuli de l'environnement*». Cette dernière peut varier d'une personne à l'autre selon différents facteurs personnels et environnementaux même si la sensation de départ qui est un stimulus qui parvient à la personne par un des organes de sens soit la même.

Par exemple, des apprenants qui regardent un même film documentaire n'auront pas tous la même considération compte tenu de son importance. Certains trouveront celui-ci incohérent et vide de sens tandis que d'autres le considéreront comme un véritable chef-d'œuvre.

De la même manière, différents enseignants dans leurs activités quotidiennes d'enseignement, peuvent tomber sur des mêmes erreurs commises par les apprenants, mais la perception de ces enseignants ne sera par la même par rapport à ces erreurs. Il y aura ceux qui vont considérer ces erreurs comme un outil adéquat pour détecter les difficultés et les besoins des apprenants et de ce fait les utiliser pour réguler la dispense des leçons tandis que les autres n'auront aucune idée sur cette importance.

Viau (1994 : 2009) s'intéresse depuis longtemps aux différents facteurs qui influencent la motivation en contexte scolaire, Pour lui: « *la perception de l'utilité d'une activité est un facteur important à considérer lors qu'on planifie une activité pédagogique. De plus, pour qu'une activité pédagogique soit motivante aux yeux des élèves elle doit stimuler l'aspect cognitif (celui lié à l'attention, la concentration, la mémoire, et la façon d'organiser et de récupérer l'information)*».

Ce qui revient à dire que la perception est l'un des moyens les plus importants en ce qui concerne la motivation des apprenants.

1. Intérêt du sujet

Le choix du sujet a été motivé par les plaintes du personnel enseignant qui se lamente toujours du bas niveau des apprenants et surtout les erreurs commises par ces derniers, tant dans la production écrite que dans la production orale.

C'est pour cette raison que nous avons opté pour mener une étude pouvant nous permettre de détecter les différentes erreurs commises par les apprenants du post-fondamental ; de savoir quelles attitudes des enseignants face à ces erreurs et en fin proposer une voie de sortie pouvant remédier à ce problème majeur tout en s'appuyant sur le traitement de ces erreurs car l'acte de se tromper n'est pas du tout mauvais car l'on se trompe sur ce qu'on connait déjà et dans chaque apprentissage, il doit y avoir des erreurs. Comme A. SCALA (1995 :19-25) le précise dans ces termes :

> *«L'erreur n'est pas l'ignorance. On ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de faute d'orthographe. C'est une banalité; tout erreur suppose et relève un savoir ».*

Ainsi, il s'agit de ne pas oublier que l'erreur fait partie intégrante de la démarche scientifique. La recherche procède par hypothèse qu'il s'agit d'infirmer ou réfuter. En science, bien de choses ont été communément admises comme vérité avant d'être réfutées et de devenir des erreurs. Le cheminement des apprentissages est donc un parcours avec des détours, des difficultés et ses erreurs sont des informations à prendre en compte dans le processus didactico- pédagogique.

2. Problématique

Jusqu'à l'heure où nous sommes, que ce soit pour les enseignants, que ce soit pour les apprenants, il y a toujours beaucoup d'ambiguïtés sur l'importance de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage des langues en général et celui du français langue étrangère en particulier. De toutes les façons, l'erreur existe et elle est humaine. Elle accompagne toujours l'homme dans ses activités quotidiennes sauf celui qui ne fait rien comme nous l'indique cette affirmation d' ASTOLFI J.P. (1997 : 11) « *il n'y a que celui qui ne fait rien qui ne se trompe pas*».

Ainsi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants sont confrontés à des nouvelles activités linguistiques qui ne sont pas faciles à intégrer car les notions nouvellement acquises ne sont pas toujours faciles à accommoder ce qui les induit à commettre des erreurs dans leurs productions tant orales qu'écrites. L'affirmation de Dumont (1983 :144) paraît être une réalité : *« Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dénoncer la baisse du niveau des apprenants africains en français. Les erreurs non corrigées se percutent à la suite de la formation des apprenants en français».*

Sans oublier qu'aujourd'hui la didactique du FLE insiste sur la nécessité d'exploiter les erreurs commises par les apprenants car ces erreurs sont plutôt utiles, positives et non humiliantes dans le processus d'enseignement-apprentissage et constituent un tremplin important vers

l'amélioration de la production écrite. Signalons que c'est à partir des années 1970 que de nombreuses recherches ont été conduites sur la comparaison des langues pour traiter plus particulièrement de la question de l'interférence. A cette époque, on a commencé à employer le mot « *erreur* » en considérant l'erreur comme l'expression d'un phénomène naturel et inévitable, associée à tout apprentissage d'une langue. C'est ainsi que l'erreur s'est progressivement substituée à la faute, décrite par les enseignants et qui impliquait toujours une connotation négative ASTOLFI J.P. (1997) affirme dans ce sens que :

« *Depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves*».

De tout cela nous comprenons que le statut de l'erreur a évolué avec le temps car à travers la pédagogie traditionnelle, l'enseignant était considéré comme un maître absolu, seul détenteur du savoir et l'erreur avait un statut négatif et intolérable. Par contre, la pédagogie moderne met l'apprenant au centre de son apprentissage et accorde la valeur à l'erreur quant à son statut d'où la vigilance des enseignants en ce qui concerne la perception des erreurs lors de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Comme notre sujet de recherche est « étude de la perception des erreurs chez les enseignants de français. Cas de la 2ème langues post-fondamental dans la DCEN MUGINA».

La problématique couvre les questions suivantes :
-comment les enseignants perçoivent-ils les erreurs commises par les apprenants lors de l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère?

-Comment les erreurs, pourraient-elles contribuer dans l'amélioration du niveau des apprenants apprenant le français langue étrangère?

3. Hypothèses

-Nous supposons que la perception des erreurs présente le double intérêt, pour l'enseignant d'évaluer la pertinence de son enseignement et de repérer les besoins de chaque apprenant.

-Nous pensons que l'erreur, une fois détectée doit être bien analysée par l'enseignant et bien comprise par l'apprenant pour relever son niveau.

Ainsi, elle doit être considérée comme une étape normale de l'apprentissage dans un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant dans la mesure où : « *apprendre c'est prendre le risque de se tromper, c'est oser expérimenter les outils que l'on maîtrise aux situations que l'on rencontre, l'erreur est rarement le fruit du hasard. En effet, elle est induite par une certaine logique qui mérite d'être analysée*». Nous précise l'équipe de recherche articulation école-collège le statut de l'erreur en CM2 et 6ème INRP 1987.

4. Délimitation du sujet

Notre travail de recherche se limite sur certaines écoles de la DCEN MUGINA car faute du temps et de moyens, nous ne pouvons pas parcourir tout le pays. Nous avons choisi les enseignants de la 2ème Langues post-fondamentale parce c'est une classe qui tend à la fin des études secondaires où les enseignants doivent prendre en main l'importance des erreurs pour rehausser le niveau des apprenants qui se préparent pour affronter les études supérieures.

5. Objectifs de recherche

Deux objectifs vont guider la démarche de notre recherche :

-Vérifier le statut et l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement-apprentissage d'une part.

- Analyser les démarches suivies par les enseignants lors du traitement des erreurs commises par les apprenants d'autre part.

6. Articulation du travail

Notre travail s'articule sur deux chapitres qui sont :

-L'élucidation des concepts clés ainsi que le traitement des erreurs ;

-Présentation, analyse et interprétation des résultats.

7. Méthodologie de recherche

Nous procédons par la méthode suivante ;

Nous avons élaboré un questionnaire écrit le quel nous avons adressé aux différents enseignants de la DCN MUGINA. Ce dernier est composé de différentes questions les unes ouvertes et les autres fermées. Nous avons utilisé ce genre de méthode car elle est efficace dans la mesure où il permet à l'enquêté de livrer toutes les informations voulues sans avoir peur de l'enquêteur car il écrit tout ce qu'il veut étant seul c'est aussi un bon outil qui facilite l'analyse des résultats obtenus.

CHAPITRE I: ÉLUCIDATION DES CONCEPTS CLÉS ET LE TRAITEMENT DES ERREURS

Ce premier chapitre nous permet de découvrir le sens des mots clés ainsi que la façon dont les enseignants traitent les erreurs afin de réguler l'enseignement-apprentissage

I.1. Définition de la perception

La perception représente l'ensemble des mécanismes et des processus par lequel l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur base des informations élaborées par ses sens (la rousse 2002 : 551)

Pour BARBEAU la perception se situe parmi les variables agissant dans la motivation en ce qui concerne l'apprentissage. Pour elle, les perceptions dites attributionnelles font que les personnes pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit donc il y a une attribution causale qui répond à «*un pourquoi*» cela s'observe quand une personne se trouve face à un résultat non attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait. Exemple, un échec à un examen ou le fait d'être repoussé dans une équipe de travail.

L'apprenant peut aussi percevoir ses compétences en se référant aux croyances qu'il a en sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà de façon à prendre des nouvelles habiletés cognitives. Cette dernière s'acquiert à partir de diverses vécues à savoir ses réussites ou ses échecs sans oublier les expériences vécues par les autres à travers les observations des réalisations des autres ou la persuasion de la capacité des autres quant à l'accomplissement des tâches. Cela implique « la perception de la tâche » qui se réfère à la valeur et à la signification que l'élève attribue à cette dernière

Selon SPEK(1984) cité par BARBEAU (1993 :20) «*le système de perception serait lié aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (famille, l'école, les professeurs) accorde à la tâche à accomplir et ces perceptions évolueraient selon l'âge et la fréquentation scolaire* ». Ainsi, un apprenant qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants et seraient plus portés à s'impliquer et à persévérer dans des tâches scolaires qu'un apprenant qui viendrait d'un milieu familiale pour qui l'école est une perte de

temps. Ce qui montre que la perception joue un grand rôle dans l'enseignement-apprentissage en générale et du français en particulier.

I.2. L'erreur

«*Au sens étymologique, le terme erreur vient du concept latin (error) qui est considéré comme un acte qui tient pour vrai ce qui est faux ou inversement. Un jugement des faits psychiques qui en résultent* » selon le nouveau petit robert (2009: 920)

La définition classique de la vérité et de l' erreur est celle d' Aristote *: « Dire de ce qui est qu'il est ou de ce qui n' est pas qu'il n' est pas c'est à dire vrai, dire de ce qui n' est pas qu'il est , de ce qui est qu'il n' est pas c'est dire faux» (encyclopédie universalis , paris, Albin Michel)*

En didactique des langues, certains didacticiens comme R. PORQUIER & U.FRAUENFELD (1980 :36) soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue: *«l'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur»*.

Nous voyons alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue ici comme en linguistique c'est le point de vue qui définit l'objet.

Toujours en didactique, J. P QUQ & AL (2004 :192) proposent une définition provisoire de l'erreur en disant que: *« l'erreur est l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue».*

MARQUILLÓ L. (2003:120) cité par L.DEMIRTAS précise que : «*L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage».* Donc il faut que l'on s'interroge d' une part sur ce que l'on considère comme erreur et d' autre part sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangère. En plus, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Par exemple, accorder le pluriel de (cheval) en (chevals) lorsqu' on ignore qu'il s'agit d'un mot irrégulier. De cela, il nous faut chercher à savoir si une erreur et la faute sont considérées de la même manière.

Est-il juste de considérer l'erreur comme une faute? Sinon, quelle distinction existe-t-elle entre ces deux notions? Dans quels concepts pédagogiques devrait-on apprêter cette similitude entre «erreur» et «faute»?

Dans le quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et nous avons tendance à les confondre. En effet, on parle de fautes d'orthographe » par exemple, alors qu'il ne s'agit que d'égarement d'écriture. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2005 :118) a fait une distinction entre les fautes et les erreurs en montrant que les erreurs sont entrainées par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une langue seconde, tandis que les fautes apparaissent quand un apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme le locuteur natif.

> «*Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'inadéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif*».

L'énoncé « *L'erreur est-elle une faute*? » sous-entend que nous produisons des erreurs, et suppose que nous pourrions les éviter car la faute est dévoilée comme un acte d'erreur pris en compte et conscient. Certains faits d'erreurs sont impossibles à éviter puisqu'ils sont justement des expériences égarées, qui permettent le redressement. Tandis que la faute pourrait être un acte d'égarement grave et irrémédiable, exercé consciemment.

Du point de vue pédagogique, la distinction entre «erreur» et «faute» se fait par les causes qui se cachent derrière l'acte d'égarement commis dans l'apprentissage, ce qui nous réfère à la définition ci-dessus fournie par le cadre européen. Aussi peut-on souscrire à des formules métaphysiques qui regagnent la distinction entre la faute et l'erreur, dans la mesure que tout acte moral implique un jugement de valeur et une prise de position

En didactique des langues étrangères comme le précise MARQUILLÓ L. (2003 :120) cité par LOKMAN, les fautes correspondent : « Aux *erreurs de type (lapsus) inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques du pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé)* il est donc possible de dire que dans notre quotidien les concepts de l'erreur et de faute ne sont pas

suffisamment distincts l'un de l'autre et les enseignants ont souvent tendance à les confondre. Mais cela ne devrait pas être le cas parce qu'un enseignant est un intellectuel bien instruit pour ne pas confondre l'erreur et la faute.

I.3. Traitement des erreurs

Dans le domaine de didactique, beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentements et leur insatisfaction à propos des performances des apprenants tant au niveau du fondamental qu'au post-fondamental.

En effet ils se plaignent des résultats médiocres enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate dans la langue notamment dans les activités d'écriture tant nécessaires à leur réussite scolaire qu'à leur épanouissement intellectuel.

Le traitement des erreurs semble censé apporter un remède satisfaisant à tous ces mécontentements et plaintes car il permet non seulement de détecter les besoins des apprenants quant à leur apprentissage mais aussi de favoriser un enseignement pour les enseignants.

En réalité, personne ne peut apprendre une langue ni produire un discours tant à l'oral qu'à l'écrit sans commettre des erreurs. Du point de vue didactique CUQ & GRUCA affirment que *«tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà».* Ce qui veut dire que tout apprentissage doit nécessairement conduire aux erreurs car l'apprenti doit réussir après avoir rencontré des obstacles au cours de son acquisition des connaissances.

Ainsi, PORQUIER R. affirme que «*L'erreur est non seulement inévitable main normale et nécessaire constituant un indice et un moyen d'apprentissage .On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre*». Cela dit, l'erreur est donc inévitable dans l'apprentissage et devrait être prise en compte comme moyen adéquat vers la reconstruction des savoir et cette reconstruction doit avoir lieu dans la production écrite d'où il nous faut savoir une notion sur l'écrit.

I.4.Qu'est-ce que l'écrit?

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale .Cela est d'une grande importance car il favorise la transmission du message se faisant entre l'émetteur et le récepteur, une activité qui se fait au quotidien. Ainsi, il importe de savoir différents points de vue sur la définition de l'écrit.

Commençons par la définition citée dans le dictionnaire de J.P CUQ (2003 :78-79) dans son sens le plus large par opposition à l'oral, l'écrit est: *«Une manifestation particulière du langage caractérisé sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue»*. Autrement dit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

D'autre part J. P Cuq & GRUCA.I (2002 :178-182) ont donné deux définitions de l'écrit. En premier lieu ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile: «*Écrire c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer*.

Dans un deuxième lieu ils l'ont définie comme suit: *«Écrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère»*.

Ils mettent en relief l'importance de la lecture et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant, de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

I.4.1. L'écrit un langage pour l'œil

Contrairement à l'oral qui est un langage pour l'oreille, l'écrit nécessite une vue, sans laquelle on ne peut pas aborder la lecture qui nous permet de détecter les erreurs commises à l'écrit ainsi que la construction d'une nouvelle pensée à partir de ce qu'on a déjà lu.

En effet, malgré l'évidente correspondance entre la lettre et le son, la phonétique a ses lacunes puisqu'environ 20 pourcent des mots de notre vocabulaire seulement sont dits« transparents» C'est à dire qu'ils s'écrivent comme ils se prononcent. R. QUENEAU, (2013 : 6). Il parait alors évident d'aborder la langue écrite non pas comme une simple retranscription de l'oral mais un autre apprentissage linguistique car au-delà de ses fonctions de communication, de transmission et de conservation du savoir, l'écriture permet essentiellement l'élaboration de la pensée.

En s'immergeant dans la langue écrite (la littérature, les documentaires, la presse, les écrits du quotidien dits sociaux...couchés sur la feuille blanche ou sur l'écran d'un ordinateur), l'apprenti lecteur va se familiariser avec la syntaxe, la grammaire, la mise en texte (ponctuation, structure) et photographier l'orthographe.

Cela va lui permettre de manier la langue écrite tout en connaissant ses codes et ses usages. D'où l'immersion, le cheminement dans le monde des écrits vont permettre au lecteur d'accéder à la lecture et l'écriture, seuls outils à notre disposition pour comprendre et agir sur le monde.

Tout cela n'est possible qu'en commençant par initier les apprenants sur le banc de l'école car seuls l'instruction et l'éducation sont les piliers de tout développement durable tant individuel que collectif.

Ainsi, il importe bien de jeter un coup d'œil sur le système éducatif burundais surtout les réformes éducatives qui se sont succédées au Burundi dans le but de voir comment l'éducation et l'instruction sont mis en semble pour promouvoir un meilleur avenir pour tous les burundais.

I.5. Les réformes éducatives au Burundi

Les travaux de recherche ont montré que l'éducation est le moteur du développement. Le mérite de l'éducation est son impact sur la croissance et plus particulièrement sur le développement du pays. Aucun pays ne peut se développer sans ressources humaines compétentes, instruites, sans une classe moyenne qui contribue à l'économie par la vente de produits et de services de qualité, etc.

Tous les pays émergents ont beaucoup investi dans l'éducation de qualité. Par conséquent, aucun pays ne peut gérer à la légère les questions d'éducation. L'éducation est une affaire sérieuse qui concerne tous les citoyens :

Parents, éducateurs, opérateurs économiques, société civile, bailleurs de fonds, etc. Mal géré, le système éducatif peut hypothéquer l'avenir du pays. On peut alors se pose une question de savoir si les réformes sont nécessaires dans le but de relever le niveau des apprenants surtout des écoles primaires et secondaires.

I.5.1. L'historique des réformes éducatives au Burundi

Au Burundi, nous avons commencé à étudier surtout dans les écoles formelles avec l'avènement des Pères blancs. Ces derniers ne donnaient pas aux Noirs une éducation de haut niveau car ils voulaient tout simplement avoir une main-d'œuvre un peu instruite qui pouvait les aider à mettre en pratique la volonté de la métropole. Il ne faut pas oublier qu'ils craignaient de former les gens qui pourraient s'opposer à eux après avoir constaté les bienfaits d'être indépendant.

En 1931, E.DJONGHE avait dit :

« *Un noir qui connaît le français devient facilement un déraciné, il se croit rapidement l'égal du Blanc et même supérieur au Blanc. Ces européanisés deviennent presque fatalement des obstacles au progrès de la civilisation. »* Il convient de maintenir le principe que les Burundais doivent être éduqués et instruits dans leur propre langue.

Les programmes d'enseignement devaient par conséquent être confectionnés compte tenu de ce type de préoccupations, visant à enseigner la langue française avec une attention dans des instructions officielles, ces programmes nous ont été livrés à l'intervalle plus ou moins régulier jusqu'à la veille de l'Indépendance. Ces réformes sont les suivantes :

a) La réforme de 1973 Kirundisation, Ruralisation et Scolarisation universelle

Cette première réforme comme l'écrit MAZUNYA &HABONIMANA (2010) repris par NDUWINGOMA.P (2018) se résume en trois termes clés «kirundisation», «ruralisation» et «scolarisation universelle».

Cette dernière s'oppose aux programmes et à l'acculturation scolaires hérités de la colonisation et vise à nationaliser les programmes d'où la création des bureau pédagogiques entre autres bureau d'éducation rurale en 1973 et le bureau d'études et des programmes d'enseignement secondaire (BEPES) en 1976 pour mettre en œuvre cette volonté politique consistant à nationaliser et à rationaliser le curriculum.

Ainsi, le kirundi est vite devenu un medium de transmission des cours de la première année à la quatrième Année primaire et le français n'aura le rôle de véhicule d'autres cours qu'en cinquième primaire.

C'est une réforme scolaire la plus importante déjà réalisée. Elle avait pour objectif de développer une éducation qui tient compte des spécificités culturelles nationales, réagissant contre celles qui étaient dispensées, et qui s'inspiraient largement des réalités du système belge, la puissance coloniale. **(*cf. historique du système scolaire burundais : système éducatif et scolarité au Burundi.***

b) La réforme de 1982 «la double vacation des maîtres et des locaux»

Ce fut une réforme qui a marqué un pas décisif dans la promotion de l'accès à l'éducation. Elle a permis de doubler les effectifs scolaires au niveau primaire en moins de 10 ans. Car les mêmes locaux devaient accueillir un groupe d'apprenant dans l'avant-midi et un autre groupe dans l'après-midi.

Mais le problème a été que le temps, le nombre d'heures destinées à l'enseignement ont été diminuées. Même si un bon nombre d'enfants en âge de scolarisation ont eu l'occasion de fréquenter l'école, le niveau de ces derniers a chuté quitte à ce qu'on a songé à réformer encore une fois le système d'enseignement burundais.

c) La réforme de 1989 : Révision des programmes au primaire

Après avoir constaté que les deux précédentes réformes n'ont pas donné des résultats escomptés car on observait une incapacité des apprenants de pouvoir s'exprimer en français et qu'il s'observait une certaine incapacité d'affronter l'école secondaire, On a opté pour réviser les programmes et le français a été enseigné depuis la première année primaire.

Les décideurs politiques d'alors estimaient que l'impact de cette stratégie linguistique sur les performances scolaires serait important, mais cette mesure a eu pour conséquence notamment la baisse du niveau de maîtrise du farçais. Celle-ci intervient après le constat de la non-maîtrise du français par les élèves. Ainsi, des programmes sont révisés et le français est enseigné depuis la classe de 1re année primaire. Malgré cette réforme, l'on ne tarde pas à constater des échecs, des redoublements et des abandons au primaire et au collège. Pour faire face à cette situation, une des solutions qui a été préconisée était d'envisager une autre réforme scolaire, d'où une nouvelle

réforme de 2013 qui a fait qu'il y ait aujourd'hui l'école fondamentale et post-fondamentale. . (***cf. Loi n° 1/19 du 19 septembre 2013).***

I.5.2. Contexte de l'école fondamental et post fondamental au Burundi

Depuis 2013 le Burundi a lancé une réforme importante de son système d'enseignement en introduisant l'enseignement fondamental qui s'étend sur 9ans. L'enseignement fondamental vise l'épanouissement de l'individu et une meilleure participation de ce dernier au développement socio-économique de la société. Cette réforme répond à une recommandation de L'UNESCO qui prône l'élargissement de l'enseignement de base comptant 9/10 ans.

L'objectif principal visé par cette volonté politique est d'introduire l'enseignement fondamental, permettant aux apprenants de pouvoir affronter la vie par une formation adaptée.

En effet, il faut se rendre à l'évidence que de plus en plus, on assiste à un chômage de diplômés, ce qui remet en question la pertinence de la formation dispensée ou les conditions d'adéquation formation-emploi. Cette même réforme constitue une innovation de taille dans le système éducatif burundais et elle comporte une implication directe sur l'enseignement post-fondamental. ***(cf. le Cadre Stratégique de Croissance et de Lutte contre la Pauvreté 2eme génération CSLPII Juillet 2016)***

C'est ainsi que la direction générale des bureaux pédagogiques par le biais du BEPES, a organisé des retraites-ateliers de réflexion dans l'optique de définir la vision et l'orientation du curriculum de l'enseignement post-fondamental.

Cette dernière doit non seulement établir une connexion logique entre les composantes de la réforme de l'enseignement fondamental et celle de l'enseignement secondaire générale et pédagogique mais aussi donner une préparation efficace de l'apprenant à embrasser l'enseignement supérieur. ***(cf. le Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la formation. (PSDEF 2012-2020).***

vous saurez que cette réforme porte sur la mise ensemble des cours communs, la suppression des options pour la section pédagogique et celle des langues, la limitation des cours complémentaires pour qu'il ne dépasse pas trois par section, sans oublier la place de choix qu'il

faut donner au cours d'éducation civique , de formation patriotique et l'intégration des cours de nutrition, d'entrepreneuriat et de TIC ainsi que la promotion des filières scientifiques et technologiques dans le programme de formation.

De façon générale les disciplines essentielles varient entre5 et 6 cours tandis que les disciplines complémentaires varient entre 3 et 4 cours. Le rapport pondéral du temps pour les disciplines essentielles et les disciplines complémentaires est respectivement de 75 pourcent et de 25 pourcent pour les sections de l'enseignement général.

Après avoir analysé la situation actuelle au niveau de l'enseignement secondaire et les opportunités offertes aux lauréats de ce palier au niveau de l'enseignement supérieur cinq sections ont été proposées avec des options pour une d'entre elles.

- La section des langues
- La section pédagogique ;
- La section des sciences avec deux options :
    - ▪ Maths, physique et technologie
    - ▪Biologie, chimie et sciences de la terre ;

-La section des sciences sociales et humaines ;

-La section économique. (***cf. Document de vision et d'orientation du curriculum de l'enseignement post fondamental général et pédagogique, mai 2014)***

Toutes ces sections de l'enseignement secondaire y compris l'école fondamental ont en commun des profils de sortie qui sont les suivant :

L'enseignement formel au Burundi qui inclut l'enseignement fondamental et secondaire a pour finalités l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans sa société.

Il s'agit de former des hommes et de femmes conscients de leurs responsabilités politiques, civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. Comme l'expliquent F.OTIS & L.OUELLET(1996*) :*

« Le profil de sortie est l'ensemble intégré des connaissances, d'habiletés et d'attitudes attendus au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'études».

Ce qui revient à dire que la réforme scolaire Burundaise est venue non seulement pour renforcer les connaissances acquises à l'école mais aussi les compétences des apprenants lors de la mise en œuvre de ces connaissances pour résoudre différents problèmes de la vie courante et de se mesurer avec les autres soit de la région et même international sur le champ de travail.

Signalons que cette nouvelle réforme de l'éducation au Burundi est venue avec une nouvelle méthodologie de l'enseignement-apprentissage pour aboutir aux différents objectifs envisagés par le gouvernement dans le but de promouvoir une éducation de renom sur le territoire nationale burundais ainsi que dans la région. Cette nouvelle méthodologie est jugée adéquate pour la mise en œuvre des différentes activités et tâches indispensables pour le métier d'enseigner.

I.5.3. Méthodologie utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au post-fondamental

Nous savons qu'aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage est centré sur l'apprenant lui-même; ce n'est plus comme la pédagogie traditionnelle où l'enseignant était considéré comme un maitre absolu seul détenteur des savoirs et l'apprenant comme un vase vide ou l'enseignant devait remplir des connaissances.

Selon BENOÎT D & MÉLANIE L. (2002 :2) :«*A travers ses rôles de motivateur et de médiateur, l'enseignant met en place tous les dispositifs susceptibles de favoriser la construction des apprentissages*». Ainsi, l'enseignant est plutôt considéré comme un facilitateur, un guide, une personne ressource qui pense et qui repense ; capable de motiver et orienter ses apprenants lors de l'enseignement-apprentissage et l'apprenant un individu qui a quelque chose à contribuer dans la construction de ses connaissances lui aussi a à faire dans la construction de ses savoirs et d'ailleurs il doit participer activement dans la construction de ses savoirs, savoir-faire et savoir être pouvant le permettre de s'intégrer dans la société.

De cela, la méthode active et participative est utilisée pour la mise en œuvre des activités d'apprentissage où les apprenants doivent participer activement dans la construction de leurs savoirs.

Signalons que la pédagogie qui est mise en œuvre pour cette réforme éducatif burundais est la pédagogie d'intégration. Avant d'entamer la dite pédagogie voyons d'abord ce que c'est la pédagogie.

I.5.4. Définition de la pédagogie

Selon le dictionnaire le petit robert de la langue française (2017), la pédagogie vient du mot grec « paidagôgia » qui signifie « science de l'éducation des enfants ». C'est la méthode d'enseignement, l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propre à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement.

ELIE F. (1957) nous dit que la pédagogie est à la fois : « *Une technique, un art et une philosophie».*

En effet, elle est une technique puisque l'éducation est une action qui comporte nécessairement un ensemble de règles et de pratiques fruits de l'expérience.

Ensuite, elle est l'art puisque le chef d'œuvre à réaliser est la personnalité humaine.

Enfin, la pédagogie est une philosophie car elle doit résoudre la question des fins en éducation, question qui dérive en ligne droite de la conception que l'on se fait de l'homme.

Selon DEBESSE M. & MIALARET G. (1969), « *La pédagogie est l'ensemble des sciences de l'éducation».*

En effet, la pédagogie correspond au développement de toutes ces disciplines qui sont en rapport avec l'éducation (biologie, sociologie et la psychologie sont dites des disciplines fondamentales).

Quand nous analysons les propos de ces différents auteurs sur l'éducation, nous remarquons que le terme de l'éducation revient toujours. Or « *Eduquer signifie former les facultés, opérer des changements utiles, construire. Il signifie également croissance, préparation, développement, formation de l'esprit, diriger, contrôler et guider*». Ajoute FRÈRE ELIE.

Ainsi la pédagogie qui est utilisée aujourd'hui dans l'enseignement/apprentissage au post-fondamental est la pédagogie dite d'intégration, comme je l'ai déjà annoncé ci haut. Cette dernière est définie par X. ROEGIERS (2011 :55-57) comme : « *Un cadre méthodologique qui relève de l'ingénierie curriculaire. Elle cherche à articuler, d'une part les finalités d'un système éducatif et d'autre part les pratiques d'enseignement-apprentissage au quotidien.»*

Comme toute approche curriculaire, elle se situe d'abord au niveau supérieur qui est la politique éducative qui choisit les objectifs généraux concernant l'éducation national et en suite au niveau bas concernant les pratiques pédagogiques assurées par les enseignants dans des classes.

Ainsi, nous constatons que la pédagogie d'intégration est pensée en même temps avec la réforme du système éducatif burundais pour la mise en œuvre de cette volonté politique de former des acteurs sociaux capables de s'intégrer dans la société, dans la région et de se mesurer sur l'échelle internationale. La Pédagogie d'intégration comporte :

-Les ressources qui désignent un ensemble des savoirs à installer chez l'apprenant c'est à dire savoirs, savoir-faire, savoir-être que l'apprenant devra maitriser pour enfin agir dans la vie quotidienne.

-La situation d'intégration qui est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Cette dernière doit être pertinente (correspondant à la compétence à évaluer), elle doit également être complexe (faisant appel à la combinaison de plusieurs ressources), spécialisée (spécifique à un métier ou à une discipline), déroutante (nouvelle) finalisée (débouchant sur une production réelle de l'apprenant) orientée (porteuse de valeurs) et en fin motivante (utile pour une société),

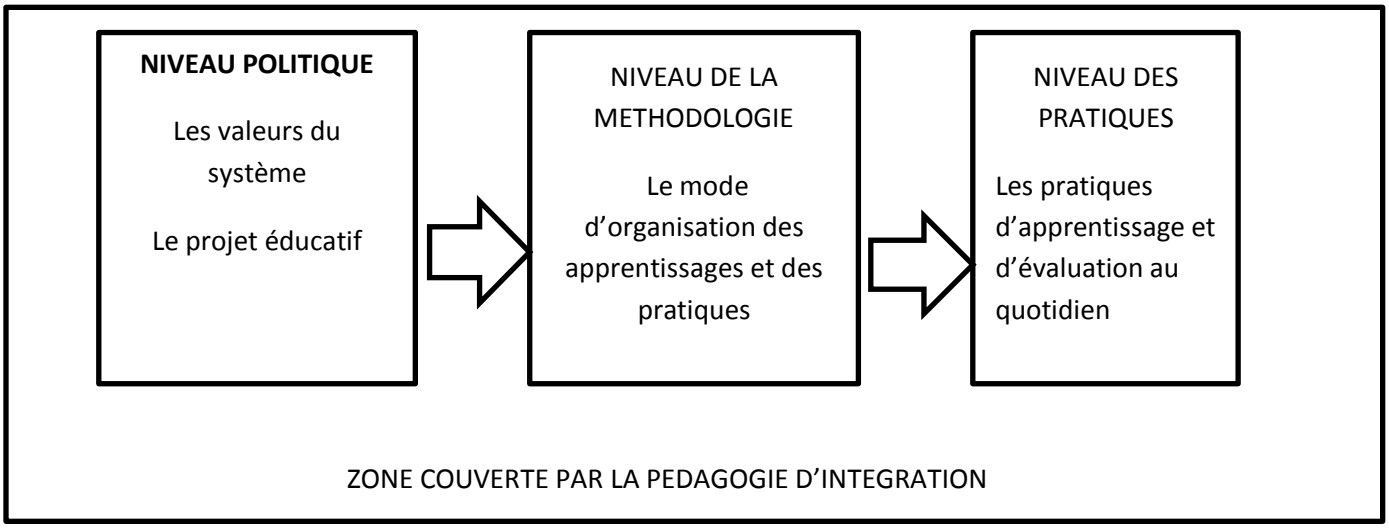
-La compétence qui est cette possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et critique un ensemble intègre de ressources en vue de résoudre une situation- problème ou une tâche complexe appartenant à une famille de situation-problème. ***(cf. le rapport de l'atelier de formation d'une partie des enseignants de l'IPA sur la pédagogie de l'intégration octobre 2018)***

D'une façon synthétique, la P.I consiste en l'intégration de ressources appropriées à la résolution d'un certain nombre de situations complexes, les quelles sont associées à un certain nombre de

compétences que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage et sur lesquelles il sera évalué afin de rencontrer le profil de sortie préalablement défini par les acteurs du système éducatif.

Ainsi, les enseignants doivent jouer leurs rôle celui d'un guide, d'un facilitateur, d'une personne ressource a qui les apprenant doivent faire recourir en cas d'un ça ne va pas lors de l'intégration des ressources ainsi que lors de l'éclaircissement des différentes situations d'intégration aux quelles les apprenants doivent faire face. Voici un petit schéma illustratif qui nous montre à travers différents niveaux, la mise en œuvre d'une pédagogie d'intégration comme nous le montre X. ROEGIERS (2010)

Figure 1 : Schéma illustratif de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration



SOURCE : X.ROEGIERS (2010) la pédagogie de l'intégration. Bruxelles de Boeck

Nous constatons que la pédagogie d'intégration intervient depuis le plus haut niveau politique qui établit le système éducatif ainsi que l'objectif global montrant la volonté de l'Etat en ce qui concerne l'éducation pour bien sûr le développement et l'avenir de la nation. Un autre niveau couvert par la PI est le niveau de la méthodologie.

Ace niveau, les concepteurs des programmes doivent être vigilants car les programmes doivent être proportionnels au système éducatif, à l'année scolaire, au niveau des apprenants et doivent véhiculer des connaissances actualisées suivant une vision universelle.

Les enseignants quant à eux doivent bien organiser les enseignements par les transpositions didactiques en utilisant les supports didactiques et pédagogiques adéquats ainsi que les méthodes et méthodologies appropriées pour la bonne acquisition des connaissances.

Le dernier niveau concerne les pratiques d'apprentissage et d'évaluation. Ici les enseignants doivent jouer leurs rôles de guide pour aider les apprenants à construire leurs connaissances par l'intégration des ressources ainsi que vérifier l'atteinte des objectifs fixés par l'évaluation lors des situations d'intégration ce qui leur permettrait de réguler l'enseignement en remédiant aux différentes lacunes et aux erreurs détectées lors de l'enseignement-apprentissage. Ces erreurs sont détectables lors de la correction des productions écrites produites par les apprenants d'où il nous faut quelques notions sur la production écrite.

I.5.5. La production écrite en français langue étrangère

La production écrite est *« un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées ses sentiments ses préoccupations pour les communiquer aux autres»*. (IPE-7e, 1998 : 89)

Ainsi, la production écrite n'est pas une simple transcription. Elle n'est ni la juxtaposition des phrases bien formées ni une activité subdiaire à la lecture. En fait elle n'est pas une activité si simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire, de meure relativement complexe. Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoirs- faire.

Dans le domaine de langue étrangère essentiellement depuis l'approche communicative, la production écrite se présente au même statut que le savoir écrire en langue maternelle comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez l'apprenant de la capacité de produire divers types de texte répondant à des intentions de communication. L'apprenant écrit pour être lu.

MARTINEZ.P (2002 :99) définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle: «*produire relève alors d'un plaisir et d'une technique*». Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite en considérant les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (exemple, la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...)

Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence. Ils leur permettent d'améliorer non seulement leur créativité mais également leur capacité de penser autrement. D'où la perception des erreurs en production écrite permettrait aux enseignants d'identifier la difficulté et le besoin de chaque apprenant en vie d'orienter et de faciliter la tâche de chaque apprenant dans leur apprentissage.

I.5.5.1. La perception des erreurs en production écrite

La première étape du processus cognitif qui favorise l'apprentissage est la perception. Cette dernière consiste à saisir l'information pertinente liée aux différents savoirs que l'enseignant voudrait dispenser et que l'apprenant pourra et devra traiter pour apprendre ***:*** *«C'est une étape en didactique qui permet l'acquisition des connaissances liées aux savoirs afin d'amener l'élève à vouloir construire des représentations fonctionnelles sur base des savoirs et du contexte mis en place par la stratégie didactique de l'enseignant».* LUMIERES (2017 :12) .

.Les erreurs qu'elles soient inusités ou récurrentes, s'avèrent Un outil indéniable pour enseigner et apprendre. Elles constituent la substance, la matière première à partir de laquelle se construit le dialogue sur l'apprentissage entre les étudiants et leur professeur.

Selon MANON B. (2018 :31) «*L'erreur par le discours qu'elle provoque, par le message qu'elle renvoie, par les repères qu'elle crée, est bel et bien le principal vecteur de la communication sur ce qui façonne pour l'essentiel de la relation didactique: enseigner, apprendre...et montrer ce que l'on sait».*

ASTOLFI J.P. ajoute que : «*Les erreurs ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables elles deviennent plutôt les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée».*

Donc c'est fort compréhensible que non seulement les enseignants vont profiter de ces erreurs pour ajuster l'installation des ressources mais aussi les apprenants vont trouver à travers ces erreurs une facilité incontournable dans la participation de leur acquisition des connaissances sur tout en production écrite.

Comme nous venons de le voir, les erreurs détiennent une si grande importance dans l'enseignement-apprentissage à tel point qu'il faut en savoir la typologie de ces dernières afin de bien les analyser.

Selon TANGLIANTE C. (2001 :192) il existe cinq types d'erreurs en didactique des langues étrangères ce sont : «*Les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique»*. Le même auteur nous donne deux types d'erreurs rencontrées en production écrite et son évolution et c'est ce qui nous intéresse. Ce sont respectivement: «*Les erreurs de contenu et celles de forme»*.

I.5.5.2. Erreurs de contenu

Quand l'apprenant lit la consigne (le sujet de travail), l'idéal serait que cette dernière soit bien comprise par lui ; si non le texte sera mal cadré totalement ou hors sujet. Donc le respect de la consigne est d'une grande importance.

Un autre défaut qui s'observe c'est le texte à produire. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit de rédiger un texte narratif à la place d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger de façon structurée et cohérente.

Selon MOHAMMED ALKHATIB (2012 :54) : «*La cohésion concerne la forme du texte et se manifeste à l'intérieur de la phrase (connecteurs spatiaux, temporels, argumentatifs…) La cohérence est de caractère global et concerne les champs lexicaux, les idées, les relations entre les passages ; cela veut dire que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre»*.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte dans le but de promouvoir une bonne production de texte. Si non l'on observe des défauts souvent accompagnés des erreurs surtout linguistiques qui vont à leur tour engendrer les erreurs de forme.

I.5.5.3. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. Par exemple (l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...)

Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère DEMIRTAS L. (2008 : 181) affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de forme en trois catégories:

«Groupe nominale»: C'est sont des erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles féminins, masculins), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les noms et les adjectifs etc.

« Groupe verbal»: Il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, les pronoms relatifs, les autres (gérondifs, infinitifs) etc.

« Structure de la phrase»: Il est question des erreurs syntaxiques telles que (l'ordre des mots, les pronoms, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe)

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie l'acquisition d'une compétence textuelle. Ce qui revient à dire qu'en cas de non-respect des consignes, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle à l'écrit ainsi qu'à la transmission complète, claire et compréhensible d'un message.

Eh bien, la présence et l'aide de l'enseignant sont à la fois nécessaires pour encourager et motiver l'apprenant tout en lui apportant des moyens adéquats pour corriger et remédier à ces erreurs. De cela il s'avère nécessaire de savoir la typologie des erreurs rencontrées à l'écrit pour mieux y remédier.

I.5.6. La typologie des erreurs rencontrées à l'écrit

A ce titre, la typologie des erreurs proposée par CATACH N. (1986 :287-289) est d'une aide précieuse. Selon elle :

> *«Elle permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque apprenant ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maitre) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours au besoin des élèves concernés».*

L'application formelle de typologie est à proscrire elle ne se comprend que dans une pratique interactive du questionnement orthographique qui s'inscrit dans un comportement métalinguistique.

I.5.6.1. Erreurs sur les homophonies lexicales

Elles se distinguent sur les homophones grammaticaux dans la mesure où il ne s'agit pas de la même procédure de pensée. Selon le linguiste BENTOLILA A. cité par DJOUIMAA N. (2005 : 2006). « *Ces erreurs relèvent de la connaissance. Elles se rencontrent surtout chez les jeunes enfants ou plus tard en cas de méconnaissances du lexique voici quelques exemples:*

mère/mer; foi/fois/foie; cour/cours/court ; sait / c'est / s'est ; peut/ peu; est /ait ; ont/ on /sont/ son ; auspice /hospice ; compter/conter ;ère/aire ;pause/pose ;repaire/repère.

I.5.6.2. Erreur d'orthographe

Elles concernent l'orthographe lexicale et tiennent pour partie à la complexité de la langue française. La question du doublement de consonne ex*: la personnification* ; il en va de même pour une erreur récurrente touchant la terminaison des substantifs féminins en « té» ex*: ambiguïté* et d'autres mots comme *avoir tort* qu'on écrit souvent avec« d» *avoir tort*, lorsqu'on est en conflit, on parle d'avoir *des différends* mais beaucoup de gens se trompent et écrivent« différents»

I.5.6.3. Erreur renvoyant à la ponctuation

La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte d'une part et de faciliter la compréhension du texte d'autre part, elle complète le message transmis par les lettres et les mots, en ajoutant d'autres informations mais elle est souvent mal menée ou bien inexistante si non inopportune lors de la production écrite des apprenants.

Par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent ex : *il**,** va au marché; c'est un homme dont**,** le chien est méchant.*

Ici la ponctuation «,» n'a pas de place, de cela ces deux phrases sont erronées car elles ne devaient pas contenir de la virgule.

Ce qui montre que les erreurs commises sur le plan lexical et morpho syntaxique constituent un obstacle majeur ne favorisant pas une expression organisée et structurée ce qui engendre l'incapacité pour l'apprenant de transmettre un message bien structuré et compréhensible.

I.5.7. La pédagogie de l'erreur en production écrite

Le terme de pédagogie est définit par COSTE D. & GALISON R. (1976) cités par CUQ J.P & GRUCA I. (2009 :49) comme: «*Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme le choix et la* mise *en œuvre d'une méthode, des procédés et techniques en fonction d'une situation d'enseignement*».

Cela montre que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. Elle traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes, celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe sans oublier son orientation vers non seulement les pratiques des apprenants en classe mais aussi en s'intéressant au mode de relation entre les individus, l'environnement, les conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Ainsi, le pédagogue se demandera :

- Quelle organisation mettre en place?
- Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- Quel enchaînement dans les applications ?

Cela montre qu'un pédagogue est un praticien qui cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur terrain. Comme les erreurs font partie du processus d'apprentissage en situation de production écrite, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients mais plutôt comme un moyen d'apprentissage et de progrès.

De ce point de vue il est fortement conseillé d'utiliser la pédagogie de l'erreur pour faciliter l'enseignement- apprentissage des langues et surtout à l'écrit.

Dans cette optique TANGLIANTE C. (2001 : 153-155) propose des activités pouvant aider l'apprenant dans son acquisition des compétences en production écrite .ces actions sont :

«*La conceptualisation*» : IL s'agit de la conceptualisation grammaticale. Elle représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

«*systématisation»:* l'objectif consiste à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir, selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques; la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite".

«*Appropriation et fixation»:* Ces deux activités qui visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exige la pratique d'une manière intensive surtout en interaction écrite. Pour ce faire il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et les structures langagiers se rapportant au thème. Donc il faut favoriser l'emploi répété et les structures à fixer.

I.5.8. D'où viennent les erreurs?

Après avoir eu une certaine notion sur différentes formes d'erreurs ainsi que la typologie de ces dernières, nous avons toujours senti une soif de savoir l'origine des erreurs. De cela, l'enseignant de français langue étrangère étant à la fois animateur de classe, un des acteurs principaux sur la scène didactique, pédagogique et évaluateur, devrait trouver l'origine des erreurs que les apprenants commettent pour pouvoir trouver un remède adéquat aux erreurs commises et surtout pour guider l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissages d'une langue étrangère.

Ainsi, LEIBNIZ philosophe allemand cité par EMELYNE LA. (2008 :1) affirme que l'origine de l'erreur réside dans l'entendement et plus précisément dans un mauvais usage de celui-ci et non dans la volonté. Voici ce Qu'il dit :

> « *Je n'admets pas que les erreurs dépendent plus de la volonté que l'entendement. croire le vrai ou croire le faux, l'un étant connaître, l'autre se tromper n'est autre chose qu'une certaine conscience ou un certain souvenir de perception ou de raison et cela ne dépend donc pas de la volonté si ce n'est dans la mesure où de manière indirecte, il finit aussi parfois par arriver à notre insu que ce que nous voulons, il nous semble que nous le voyons».*

Donc cela montre que se tromper est humain et l'on se trompe sans le savoir car personne n'a la volonté de se tromper tout comme il n'envisage pas cet acte. Pour illustrer l'origine des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, LEIBNIZ nous fournit un exemple adéquat se trouvant dans des opérations de calcul :

> **«***L'origine des erreurs est en un certain sens la même que celle des erreurs de calcul qui arrivent aux arithméticiens. En effet, il arrive souvent qu'à défaut d'attention ou de mémoire nous faisons ce qu'il ne faut pas faire ou que nous omettons ce qu'il faut faire ou bien que nous croyons avoir fait ce que nous n'avons pas fait ou que nous avons fait ce que nous croyons n'avoir pas fait.*
>
> *Ainsi, il arrive que dans le calcul (au quel correspond le raisonnement dans l'esprit) on oublie de poser certains signes nécessaires ou qu'on en mette ce qu'il ne faut pas;*

qu'on néglige un des éléments du calcul en les ressemblant ou qu'on opère contre la règle.

Lorsque notre esprit est fatigué ou distrait, il ne fait pas suffisamment attention aux opérations qu'il est en train de faire ou bien par une erreur de mémoire, il accepte comme déjà prouvé ce qui s'est seulement profondément en raciné en nous par l'effet de répétitions fréquentes, ou d'un examen prolongé ou d'un désir ardent»,

Cela montre que l'on se trompe sur ce qu'on sait déjà sauf qu'il nous arrive de s'égarer dans nos opérations quotidiennes.

Une autre cause des erreurs est l'inter langue. Cette dernière est définit par BESSE & PORQUIER (1991 : 226)

Comme suit *: «l'inter langue est un développement constant entre la langue source (de départ) et la langue cible (d'arrivée) où l'apprenant commet des erreurs interlinguales qui peuvent être observées dans le lexique, la grammaire, la prononciation, la prosodie et la performance*».

Cela montre que l'apprenant en s'appuyant sur sa langue maternelle pour communiquer en langue étrangère, peut commettre des erreurs causées par la rencontre des éléments linguistiques de ces deux langues purement différentes. Donc l'inter langue est un niveau intermédiaire, transitoire et évolutif où l'apprenant émet des hypothèses et met en place des règles spécifiques qui se modifient progressivement dans le temps.

MANON BRIERE quant à elle considère l'origine des erreurs à travers le triangle pédagogique. Pour elle :

«L'erreur permet de discriminer les concepts acquis par les étudiants de ceux à revoir pour consolider les apprentissages. Elle entraine nécessairement dans son sillage des insécurités et de remise en question chez le professeur; qui va se poser des questions pour juste savoir l'origine de cette dernière.

Pour quoi en est-il ainsi? Pour quoi ce concept n'a- t- il pas été compris? Eh bien, orienté par ses perceptions son savoir d'expérience, son jugement et son expertise disciplinaire, le professeur sera alors en quête d'indices sur les sources des difficultés chez les étudiants». Toute fois pour

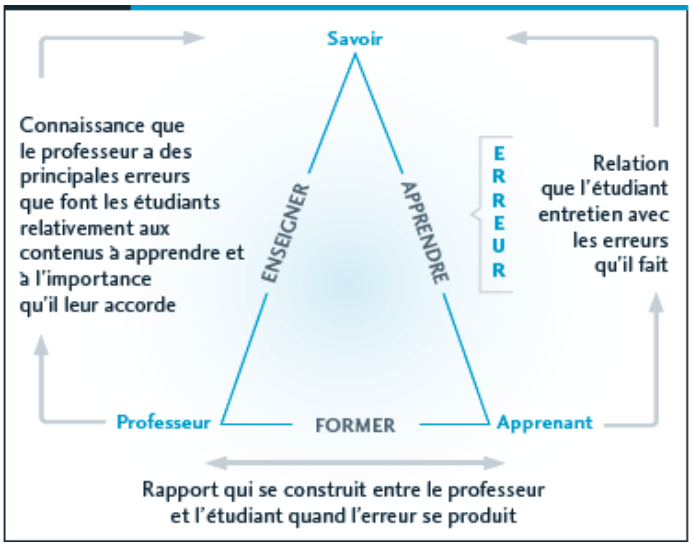
en arriver à départager ses stratégies qui fonctionnent de celles à réaménager dans une perspective d'amélioration de ses pratiques, le professeur est appelé à explorer de manière plus approfondie les causes d'une erreur.

Il est cependant envisageable et plus accessible pour le professeur de considérer l'erreur dans le contexte des interactions qui existent entre les différentes pôles du triangle pédagogique de HOUSSAYE (2000) car c'est à travers ce triangle que l'enseignant parvient à détecter les besoins de chaque apprenant quant à l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère.

Par-là l'enseignant va non seulement reconnaître son propre rapport aux savoirs, la connaissance qu'il a des erreurs dans sa discipline, l'importance qu'il leur accorde mais aussi le rapport des apprenants au savoir (relation qu'un apprenant entretient avec la matière et les erreurs que fait ce dernier) et son rapport aux apprenants (relation qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant quand l'erreur se produit).

D'où les compétences didactiques des enseignants doivent nécessairement se retrouver au cœur de l'étude de l'erreur. La figure ci-dessous montre précisément les relations qui existent entre les pôles du triangle pédagogique quand une erreur se produit comme le schématise HOUSSEYE.

Figure 2 : L'erreur en relation avec les pôles du triangle pédagogique



Source : Figure basée sur HOUSSAYE (2000)

Sur le pôle qui est fait par : *Savoir, enseigner et professeur*, est mentionné connaissance que le professeur a des principales erreurs que font les étudiants relativement aux contenus à apprendre et à l'importance qu'il leur accorde. L'enseignant est une personne ressource dans l'enseignement-apprentissage à qui l'apprenant doit recourir lorsqu'il éprouve des lacunes basées sur son apprentissage.

Comme tout un guide, l'enseignant reste toujours vigilent pour détecter toutes les lacunes et les difficultés qu'a l'apprenant afin d'y remédier dans les meilleurs délais. C'est pourquoi il doit connaitre différentes et principales erreurs commises par les apprenants surtout celles qui se rapportant au contenu à apprendre tout en y accordant une importance capitale car c'est à partir de ces erreurs qu'il va réguler la pertinence de son enseignement en mobilisant les savoirs qu'il a pour faire comprendre aux apprenants la matière qu'ils doivent suivre dans le but d'atteindre les objectifs fixés à l'avance.

Le second pôle comprenant : *Le savoir, apprendre et apprenant*, montre la relation que l'étudiant entretien avec les erreurs qu'il fait. De toute les façons lors de l'apprentissage, l'apprenant doit commettre des erreurs il arrive des moments où l'apprenant se rend compte qu'il s'est trompé en faisant des exercices ou des devoirs à domicile et essaye de se corriger lui-même ou cherche une aide à la maison ou chez les voisins mais aussi il y a des cas où l'apprenant n'arrive pas à se rendre compte qu'il a commis telle ou telle erreur et ne le voit que lors de la correction des exercices ou devoirs en classe avec l'enseignant .

De cela l'enseignant a un grand rôle de guider cet apprenant pour qu'il puisse comprendre qu'il a commis une erreur et l'aide à se corriger lui-même si non l'enseignant corrige et donne des indications aux apprenants pour ne pas se tromper encore une fois sur les mêmes erreurs,

Le troisième pôle comprenant *: le professeur, former et apprenant* du triangle pédagogique de HOUSSAYE consiste en un rapport qui se construit entre le professeur et l'étudiant quand une erreur se produit. Ainsi, l'enseignant comme guide doit chercher la cause profonde de ces erreurs , il va s'autoévaluer pour voir si ce n'est pas bien lui qui n'a pas bien dispenser sa leçon et il va aussi vérifier si ces erreurs ne sont pas survenues à cause de l'inattention des apprenants et cherche à tout prix comment remédier à ces erreurs tout en s'appuyant sur elles pour améliorer

l'enseignement- apprentissage dans la mesure où elles occupent une place importante dans la construction des savoirs, savoir-faire et savoir être nécessaires pour l'accomplissement des différentes tâches de la vie quotidienne. ***(cf. Triangle pédagogique de JEAN HOUSSAYE PETER LANG, 2000)***

Pour pouvoir remédier aux erreurs et surtout en profiter pour enrichir l'enseignement-apprentissage; il s'avère nécessaire de savoir leurs causes profondes et cela n'est passible que quand l'on fait une analyse des erreurs. La première analyse à laquelle l'enseignant peut recourir est une analyse sommaire lors de cette analyse l'enseignant, en se basant sur ses perceptions recherche des indices pouvant guider son choix de stratégie didactique ou pédagogique pour intervenir- sur- le champ, généralement en classe.

Il mène une action intuitive et immédiate car il réfléchit dans l'action et prend une décision dans l'urgence. Cette façon de procéder le contrait habituellement à expérimenter différentes façons de faire avant de trouver celle qui s'avérera la plus adéquate, consacrant ainsi des efforts importants à ce processus itératif.

L'enseignant peut décider, aussi, de procéder à une analyse de 1er niveau, soit une brève étude de la cause de l'erreur en tenant compte des réactions des apprenants face à celle-ci. Se basant sur son expérience d'enseignement, il reconnait une erreur car elle survient de manière fréquente, attendue ou récurrente et peut estimer alors en connaitre la cause à partir de cette analyse de 1er niveau, il entreprend des actions pour mieux faire apprendre et là il réfléchit alors sur l'action, en amont ou en aval des moments de vif engagement dans une tâche ou une interaction.

Ceci pourrait toutefois le mener encore une fois, vers une démarche itérative si l'erreur venait à se répéter malgré tout, d'où un recours sur l'analyse de deuxième niveau où l'enseignant prend le temps de s'attarder et devrait se résoudre à poursuivre son investigation vers une analyse plus fouillée, qui comporte une étude méthodique de la cause de l'erreur et un questionnement didactique cible pour déterminer et planifier l'action la mieux adaptée à l'apprentissage visé.

Dans ces conditions PERRENOUD (2012) considère que le professeur agit réellement comme «*praticien réflexif en mettant en profit sa capacité de réfléchir sur l'organisation de l'action dans son contexte tout en impliquant la motivation des apprenants aux aspects relationnels à*

privilégier et à la responsabilisation des apprenants concernant l'erreur. Il donne lieu à une nouvelle représentation plus précise de celle-ci et de ses causes possibles.

I.5.9. Questions didactiques permettant de découvrir les causes profondes des erreurs

MANON.B. (2018 :2) nous propose quelques questions didactiques pouvant nous permettre de trouver les causes profondes d'erreurs. Ces erreurs sont basées sur les causes suivantes : l'incompréhension de la consigne, l'incompréhension des attentes, les conceptions alternatives ou représentations erronées, le processus d'apprentissage, la démarche, la surcharge cognitif, les connaissances préalables et transfert des apprentissages ainsi que la complexité des contenus.

I.5.9.1. Consignes

-Les attentes concernant une tâche lors d'une activité ou d'une évaluation pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées dans la consigne ?

-des termes de la consigne (comme analyser, expliquer, interpréter, et indiquer) auraient-ils été mal compris ?

-La consigne contenait-elle du vocabulaire disciplinaire que ne maitrisent pas les étudiants ?

-La consigne impliquait-elle plusieurs sous questions ou sous taches qui pourraient avoir confondu les étudiants ?

I.5.9.2. Compréhension des attentes

-Les attentes au regard de ma discipline et des objectifs d'apprentissage pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées au début du cours ?

-Les étudiants auraient-ils été confondus quant aux différentes attentes que formulent tous leurs professeurs ?,

-Les étudiants auraient-ils eu de la difficulté à décoder des aspects implicites de la situation ?,

-Pourrais-je avoir omis de préciser la façon attendu de réaliser la tâche, parmi les différentes possibilités ?

I.5.9.3. Conceptions alternatives ou représentations erronées

-Y'aurait-il des croyances ou des connaissances incorrectes/fausses chez les étudiants qui auraient pu entraver l'apprentissage d'une notion précise ?

-Les étudiants auraient-ils pu être confondus avec un concept similaire ?

I.5.9.4. Processus d'apprentissage

-Les étudiants auraient-ils confondu différentes opérations logiques appliquées dans la tâche demandée ?

-Les étudiants auraient-ils été embêtes par le niveau de difficulté d'un texte à lire ou par la nouveauté d'une opération à réaliser ?,

-Les étudiants n'auraient-ils pas eu suffisamment l'occasion de se pratiquer avant une évaluation ?,

-Le matériel didactique utilise serait-il mal adapter au besoin des étudiants et du contexte d'apprentissage ?

I.5.9.5. Démarche

-Y'aurait-il une étape qui semble toujours poser problème aux étudiants ?,

-y ; aurait-il une diversité de procédures possibles pour résoudre un problème ou réaliser une tâche, alors je m'attendais à une façon de faire bien précise, à la stratégie «canonique» ?

-La démarche mise en œuvre par les étudiants constituait- elle vraiment une erreur ?

I.5.9.6. Surcharge cognitive

-Aurais-je expliqué cette notion trop rapidement, en empêchant les étudiants de bien comprendre ou de pratiquer ?

-Aurais-je expliqué plusieurs concepts similaires dans un même cours confondant alors les étudiants ?

-Aurais-je présenté un exposé oral trop long pour le niveau d'attention des étudiants ?

-La tâche demandée aux étudiants comportait-elle trop d'actions distinctes occasionnant quelques confusions ?

-Les étudiants auraient-ils manques d'opportunités pour encoder l'information nouvelle ou pour exercer leur mémoire à rechercher l'information ?,

-Les apprentissages auraient-ils été facilites par une synthèse des notions, un schéma, un réseau de concepts, etc.

I.5.9.7. Connaissances préalables et transfert des apprentissages

-Les étudiants auraient-ils été confondus par des similarités de surface avec des concepts d'une autre discipline?,

-Y'aurait-il eu un écart de perception entre les intentions d'un étudiant pour s'approprier la notion et celle que j'ai envisagée pour susciter son apprentissage ?,

-Les étudiants auraient-ils manque d'occasion ou de soutenir pour s'exercer à transférer leurs apprentissages dans des situations différentes.

I.5.9.8. Complexité des contenus

-Les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faire apprendre les contenus pourraient-elles ne pas avoir été adéquates au regard de leur complexité ?

-Les exercices et les activités auraient-ils été mal hiérarchisés selon le degré de complexité ?,

-Les contenus présentés se situeraient-ils en dehors de la zone proximale de développement des étudiants ?,

- L'évaluation ciblerait-elle des notions non enseignées ou d'un niveau de complexité plus grand que ce que les étudiants ont pratiqué ?

Toutes ces questions didactiques sont nécessaires et très importants dans la mesure où elles révèlent les causes des erreurs et à partir de ces dernières l'enseignant sera capable d'envisager la

remédiation envie de combler les lacunes déjà ciblées .elles sont également complémentaires car l'enseignement-apprentissage est possible après avoir mobilisé beaucoup des connaissances qui s'étendent sur différents points intervenant dans ce métier d'enseigner.

Après avoir détecté les causes de l'erreur. Il est question maintenant de savoir quelles erreurs à corriger? Comment corriger ces erreurs ? Mais avant de passer à la correction des erreurs il faut d'abord passer par l'évaluation car c'est après l'évaluation qu'on est sensé capable de déterminer les erreurs susceptibles d'être corrigées.

Les recherches en relation avec le traitement de l'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place prépondérante et privilégiée. Mais il est admis qu'il n'existe pas encore une réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger.

I.6. Quelles erreurs à corriger?

Même si les chercheurs ne sont pas encore tombés d'accord sur les erreurs qui doivent être corrigées certains d'entre eux acceptent "une classification générale des erreurs à corriger".

Pour .MUZAR. C & BURDAGES (1993 :119) cette classification concerne les erreurs suivantes:

« Les erreurs affectant l'intelligibilité du message». Ce sont des erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus certains d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

« Les erreurs fréquentes» : ce sont des erreurs commises par un seul apprenant ou bien des erreurs commises d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture du mot français (téléphone= *téléfone ou térefone*) ;(Manteau = *manto*, merci = *mersi.)*

« Les erreurs jugées irritantes» : Il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs, surtout en interaction écrite. Elles peuvent énerver la

personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation en français avec lui ou elle.

Par conséquent il est claire, en tant que médiateur et guide de prendre en main le rôle de l'enseignant de FLE face aux erreurs. Cela devient très important en raison de la prise en considération des besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenant ainsi que le niveau de compétence de ceux-ci, c'est donc l'enseignant qui doit décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite.

I.6.1. Comment corriger ces erreurs ?

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant.

Tout d'abord il faut dire aux apprenants qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pour quoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique ; pour ce fait :

- Au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant. C'est pourquoi il est conseillé d'expliciter clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe tant pour le professeur que pour l'apprenant.

- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code orale sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontre la maîtrise de la transposition ou code écrit.

- une fois cette mise au point faite il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants pour cela et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phrase de repérage, de formulation et

d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs . Donc quand on est en situation formative il vaudrait mieux former les apprenant à s'auto - corriger et s'auto-évaluer

. Elle a donc pour but d'apporter un éclaircissement sûr sur l'anomalie, la défaillance dûment constatée chez l'apprenant lors d'une séquence d'apprentissage.

Dans ce contexte les enseignants des classes ordinaires doivent combler des vides notionnels et méthodologiques repérés durant les séances d'apprentissage ou lors de la correction des exercices d'application ou encore lors de l'évaluation qui fait apparaître des décalages entre les acquis des élèves et les contenus des programmes tels qu'ils sont établis par niveau de scolarité.

BRIERE M. (2018 : 36) nous propose des exemples d'action à poser pour faire face à l'erreur. Pour elle : Lorsque le professeur détecte une erreur en classe à travers une question d'un étudiant ou à la suite d'une activité formative il peut opter pour des ajustements immédiats pour y faire face. Ainsi en se basant sur son intuition et sa perception à la suite d'une analyse sommaire ou réfléchie dans l'action, il pourrait poser des actions telles :

• *Ralentir le rythme d'un enseignement;*
• *Reformuler les explications;*
• *Rassurer l'évaluation.*

Ces trois points nous montrent que l'enseignant, au lieu de courir avec le temps pour achever le programme, doit plutôt ralentir le rythme de son enseignement pour bien expliquer différents concepts difficiles se trouvant dans la matière à enseigner. Il est aussi appelé à retourner en arrière même s'il s'avère nécessaire pour qu'il puisse continuer après que les apprenants ont bien maitrisé la leçon précédente.

L'enseignant doit aussi évaluer les compétences de ses apprenants en se basant sur ce qu'il a enseigné dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixé à l'avance.

Si l'erreur se produit de façon fréquente ou récurrente lors de l'installation des ressources, le professeur peut faire une action planifiée en se basant sur son savoir d'expérience à la suite d'une analyse de première niveau où il réfléchit sur l'action. Elle peut se résumer à:

• *produire un schéma explicatif pour clarifier le contenu complexe ;*

• *Simplifier la procédure aux étudiants pour réaliser la démarche;*

• *Modifier une activité en tenant compte de l'erreur précise.*

Le schéma explicatif donne des éclaircissements bien précis et motive les apprenants car ce dernier démontre le processus de l'apprentissage et surtout les expressions riches qui ajuste les connaissances des apprenants ainsi que les compétences qui leur permettront de s'intégrer dans la vie de tous les jours tout en résolvant des situation problèmes selon les ressources intégrées lors de l'enseignement-apprentissage.

Dans l'optique où il considère important de s'attarder aux erreurs et de cibler les réelles causes, le professeur comme praticien réflexif peut procéder à une analyse de deuxième niveau à l'aide d'un questionnement didactique, ce qui lui permettra de mettre en œuvre différentes actions réfléchies et adaptées. S'offrent à lui des exemples d'actions possibles en vue d'ajuster ses pratiques didactiques et pédagogiques comme:

• *Déterminer les contenus essentiels à l'atteinte de la ou des compétence (s);*

• *Réduire drastiquement le temps consacré à la théorie pour que les étudiants aient d'avantage d'opportunité de travailler sur le contenu*. Ce qui peut amener les apprenants à intégrer eux même les savoirs, savoir-faire et savoir-être leur permettant d'agir activement dans la société.

CHAPITRE II. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre sert à dresser le rapport des faits observés au cours du dépouillement du questionnaire d'enquête. Les résultats d'enquête se présentent comme un modèle. C'est au cours d'une phase d'interprétation que ce modèle est confronté au cadre théorique.

Ainsi, FLAMMANT C. (1976 :44) souligne que : *«ce modèle prend une modification psycho sociolinguistique en rapport avec les hypothèses formulées dans le cadre théorique de départ les hypothèses sont alors confirmées ou infirmées ou nuancées et le cadre théorique généralement dans le sens d'une grande validité scientifique»*

II.1. Méthode de recherche

Dans le domaine de recherche, il y a toujours une phase très indispensable : C'est l'analyse des résultats. Il existe donc deux approches d'analyse à savoir : L'analyse qualitative et quantitative. A propos de l'analyse qualitative, MAYER R. & OUELLET F. cités par D. HABERITEKA (2008) nous disent ceci :

> *«L'analyse qualitative se fonde davantage sur la subjectivité de l'analyste. Cette façon de procéder est adaptée pour des études d'exploration qui ne sont pas fondées sur les hypothèses restreignantes, le champ d'observation dans lesquelles la souplesse et l'intuition sont des qualités nécessaires pour faire ressortir les éléments nouveaux (...). Elle est utilisée pour des petits échantillons qui sont une représentation intéressante de la réalité, elle ne vise pas la généralisation.»*

L'analyse quantitative quant à elle, est une méthode importante dans le développement des sciences humaines comme le dit REUCHLIN M. (1962): « *Il n'y a de science que quand peut intervenir la mesure. L'extension des méthodes quantitatives constitue l'un des caractères les plus apparents du développement des sciences humaines*».

Contrairement à la méthode qualitative, la méthode quantitative est objective et est basée sur les hypothèses et non des objectifs. Pour notre cas, étant donné que la nature du sujet de notre recherche, est de savoir comment les enseignants perçoivent ou considèrent les erreurs commises

par les apprenants lors de l'enseignement-apprentissage, nous avons utilisé les deux méthodes à la fois pour des raisons suivantes :

D'abord, notre travail est fondé sur des hypothèses qu'il faut vérifier en fin de compte. Notre étude vise l'analyse de différents points de vue des enseignants de la seconde langue sur l'importance de l'erreur. Nous jugeons ces deux méthodes comme celles qui revêtent d'un caractère primordial pour nos résultats.

II.2. La considération méthodologique

Dans la collecte des données, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire. Cette dernière est d'une grande importance et avantageuse comme le souligne DAVAL R. (1967 :190)

> «*La méthode par questionnaire minimise les risques d'erreurs d'interprétation par l'interview elle n'atteint que la réponse manifestée mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup plus de rigueur car le questionnaire peut être assimilé à un test au quel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions*».

II.3. Le questionnaire d'enquête

Ce type de recherche n'est pas réalisé n'importe comment. Il est effectué à base des règles établies empiriquement. Ainsi, selon les spécialistes en recherche scientifique, les méthodes couramment utilisées sont l'observation, l'entretien ou l'interview à l'aide d'un magnétophone ou d'un questionnaire.

Nous avons choisi l'enquête par questionnaire car ce dernier contient des questions auxquelles l'informateur doit répondre par écrit en présence ou à l'absence d'enquêteur .Ce dernier présente beaucoup d'avantage. Il est très commode et facilite la rapidité car grâce à lui, on reçoit vite l'information, il 'économise le temps, l'argent et l'énergie. Mais en fonction de notre univers d'enquête, il a aussi fallu choisir le type de questionnaire approprié car il existe deux :

Le premier type est le questionnaire d'administration directe. C'est l'informateur qui remplit lui - même le questionnaire en présence ou à l'absence de l'enquêteur. Ce qu'on appelle également l'auto-administration ou l'auto registrèrent.

Le deuxième type s'appelle le questionnaire d'administration indirect. C'est l'enquêteur qui note les réponses que lui fournit le sujet. Dans ce cas la présence d'enquêteur est indispensable. Nous avons utilisé le premier type parce que tous nos enquêtés sont des enseignants capables de lire et écrire. Notons en plus que la formulation d'enquête est très délicate. Elle doit être minutieusement conçue pour arriver aux résultats fiables. Nos questions ont été élaborées en tenant compte des conseils de JAVEAU qui en distingue 3types de forme dans l'enquête par questionnaire.

La première forme est celle des questions dites fermées : Il s'agit des questions les réponses sont fixées à l'avance. Par conséquent le répondant doit obligatoirement choisir les réponses parmi celles qui lui sont présentées .cette forme est simple et elle est employée en vue d'avoir certains renseignements factuels. Dans ce cas, elle permet de juger l'approbation ou la désapprobation d'une opinion donnée.

La deuxième forme est appelée question ouvertes. Les réponses ne sont pas préalablement prévues. L'informateur est libre de répondre comme il veut. C'est pourquoi on prévoit un emplacement pour recevoir en entier les réponses possibles. Néanmoins, leurs formulation est très délicate car elles doivent être aisément compréhensibles et ne comporter aucune ambiguïté ou contre sens.

La troisième correspond aux questions semi-ouvertes ou semi-fermées .les principales réponses possibles sont prévues à l'instar des questions fermées. Mais la différence est qu'on laisse la possibilité d'ajouter des réponses libres à côté de la série de celles proposées. Ce type est donc l'intermédiaire entre les questions fermées et les questions ouvertes .en gros nous avons utilisé ces trois formes de question pour leurs avantages.

II.4. Le terrain

Rappelons encore une fois que notre étude porte sur une recherche. C'est ce que certains spécialistes appellent également «enquête».

La recherche correspond exactement à l'interprétation que lui donne BAAR cité par DE LANDSHEERE en soulignant que la recherche en éducation est :

«*Efforts systématiques de compréhension provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates .Le problème étant posé sous forme d'hypothèse»*

En effet le terme «enquête» comme le précise MUCCHIELLI R. (1973 :5) *n'a évidemment rien de commun avec l'enquête policière ou judiciaire [il] doit être ici au sens de recherche d'information ou d'enquête d'information.* Tout cela nous amène à considérer les propos de BAAR (1960 :1666) disant que «*les enquêtes ont pour but de chercher des informations se rapportant à un groupe social donné […] ces informations doivent pouvoir être présentés en fin de compte sous forme des résultats quantifiables».*

Dans notre étude le groupe social concerné correspond aux enseignants des écoles post-fondamentales de la DCEN MUGINA. Nous avons opté pour mener une enquête à l'intérieur du pays pour des raisons suivantes :

La DCEN MUGINA est l'une des 6 DCEN formant la DPEN CIBITOKE. C'est aussi un milieu que nous maîtrisons car c'est dans cette DCEN où nous avons fréquenté l'école primaire ainsi que l'école secondaire appelées aujourd'hui l'école fondamentale et post-fondamentale. En plus de cela nous voulons exactement chercher le problème lié à une connotation que les enseignants de notre DCEN donne à l'erreur afin d'y apporter une valeur ajoutée en fin de compte.

Beaucoup de mémo rands ignorent l'importance de faire une enquête à l'intérieur du pays soient disant que les établissements de la mairie de Bujumbura sont seuls capables de donner des informations sûres pouvant être généralisées sur tout l'étendu du pays. Mais les DCEN de l'intérieur, comme leurs établissements rencontrent beaucoup de difficultés basées sur l'éloignement du centre , le maque du personnel enseignant qualifié, manque des manuels

scolaires, la pauvreté qui fait que beaucoup d'apprenants abandonnent leurs études, les informations qu'on y récolte montrent le problème qui hante l'éducation à l'intérieur du pays ; Ce qui fait que l'Etat et le Ministère de l'éducation comprennent ce problème et cherchent à y remédier dans les meilleurs délais.

Ainsi, quant aux informations qui proviendront de notre enquête, elles seront effectivement présentées après le dépouillement sous formes des résultats quantifiables dans la mesure où nous les représenterons en pourcentage.

Notre démarche est la suivante. Nous nous sommes d'abord rendus à la DCEN pour demander la liste des écoles ayant le post fondamental en générale et nous nous sommes focalisés sur la section langue du post-fondamental plus précisément la classe de seconde langue en particulier. Ensuite, après avoir accédé à la liste, nous avons attribué un numéro à chacune des écoles. Après, nous avons mis par terre tous les numéros écrits sur des bouts de papier bien pliés. Enfin, avons-nous demandé à une personne de nous choisir aléatoirement l'échantillon voulu.

II.5. La population cible de l'enquête

C'est l'ensemble de groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est dans cette population que l'on tire l'échantillon. Ce dernier est défini par DELANCHERE G. (1982 :382) en ces termes *: « Une échantillon est un nombre limité d'individu, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) et à l'intérieur duquel le choix a été fait»*

Étant donné que notre recherche porte sur la perception des erreurs chez les enseignants de français, la population d'enquête est l'ensemble de tous les enseignants de toutes les classes de la deuxième langues post-fondamental. Signalons que la DCEN MUGINA compte 11 lycées au total à savoir le Lycée Rusagara, Lycée Rugajo, Lycée Muyange, Lycée Sinaï, lycée Muyebe, lycée Nyamakarabo, lycée ruziba, lycée rubona, le lycée Kagurutsi, Lycée Rugendo et le lycée Buseruko dont 7 seulement possèdent la section langues qui sont respectivement le Lycée Muyebe, Lycée Muyange, Lycée Buseruko, Lycée Rugajo, Lycée Ruziba, Lycée Rusagara et le Lycée Nyamakarabo.

Voici la représentation de notre population d'enquête par école :

Tableau 1 : Population d'enquête

Ecole	Nombre de classe	Nombre d'enseignants
Lycée Rusagara	2	2
Lycée Buseruko	2	2
Lycée Muyange	2	2
Lycée Ruziba	2	2
Lycée Rugajo	2	2
Lycée Muyebe	2	2
Lycée Nyamakarabo	2	2

II.5.1. Echantillonnage

Dans un travail de recherche comme le nôtre, il est impossible de travailler sur toute la population d'enquête. Pour cette raison, nous avons préféré recourir à l'échantillonnage.

Selon G. DELANDSHEERE (1981), : *« Echantillonnage c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle ce choix a été fait.»*

Il n'était pas possible que nous travaillons sur tous les établissements scolaires de la DCEN MUGINA, plutôt, nous avons procédé à la détermination d'un échantillon. Nous nous sommes basé sur les propos de de M. REUCHLIN (1976) qu'il énonce comme suit : *« La meilleure méthode d'extraction d'un échantillon représentatif consiste à extraire ses éléments au hasard de la population. Au hasard ne signifie pas n'importe comment, sans choix délibéré. Cette expression signifie ici de façon plus précise, que tous les éléments de la population ont les mêmes chances, la même probabilité d'être extraits. »*

Signalons que nous avons choisi par hasard 5 lycées parmi les 7 car nous ne pouvions pas parcourir tous ces 7 lycées à cause de l'éloignement de ces établissements scolaires. Ainsi, 5 établissements forment l'échantillon de notre étude .voici la répartition de ce dernier par école :

Tableau 2: Représentation de l'échantillon

Ecole	Nombre de classe	Nombre d'enseignants
Lycée Rusagara	2	2
Lycée Muyange	2	2
Lycée Buseruko	2	2
Lycée Rugajo	2	2
Lycée Ruziba	2	2

L'enquête s'est déroulée dans la première quinzaine du mois de novembre 2019. A cette occasion, il a été question d'administrer un questionnaire à 10 enseignants de classe des classes de secondes langues post-fondamentales. Ceux-ci devaient répondre aux questions écrites figurants sur l'instrument de recherche. Pour éviter que les questions se perdent, nous les avons distribuées aux enquêtés qui pouvaient poser des questions sur l'un ou l'autre item qui leur semblaient incompréhensible.

Comme les sujets enquêtés ne devaient pas répondre immédiatement aux questions pour éviter notre influence, ils sont partis avec les questionnaires et nous nous étions convenus que nous devrions les récupérer dans 2jours.

Signalons que nous avions envisagé de nous entretenir avec 10 enseignants de français c'est-à-dire 2 enseignants pour chaque établissement, mais un enseignant ne nous a pas remis le questionnaire que nous lui avons adressé, donc nous avons eu les informations en provenance de 9 enseignants.

II.5.2. Le dépouillement d'un questionnaire

Selon JAVEAU.C (1972 :32) *«Dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses»*. Pour mener à bien cette enquête, nous avons suivis les sages conseils de DELANSHEERE (1982 :84) nous précisant ceci:

« *L'important est de créer un courant de sympathie et de compréhension tout en restant naturelle et sincère. L'enquêteur adopte toutefois une attitude aussi neutre que possible. Il n'est pas là pour juger au nom de la morale, de la pédagogie et de la psychologie, mais pour*

s'informer». D'ailleurs ce qui nous a poussé à nous adresser aux enseignants n'est autre chose que s'informer et recueillir des données pouvant appuyer notre travail de recherche. Cette façon de procéder a consisté à la lecture de chaque question après quoi nous avons transcrit des réponses sur des feuilles selon les thèmes considérés dès le départ. Les réponses sont mises dans un tableau de quatre colonnes. La première colonne est la rubrique de numéro de questions.la deuxième colonne est réservée aux réponses. Celles-ci sont au départ proposées par le questionnaire. La troisième colonne sert aux fréquences c'est-à-dire le nombre de fois qu'une même réponse a été donnée par divers enquêtés. La dernière colonne est réservée au pourcentage. Celui-ci est obtenu par la règle de trois simple, c'est-à-dire en se servant de la fréquence multiplié par cent, divisé par l'échantillon total. Après toute cette procédure, il est possible de présenter, analyser et interpréter les résultats.

II.5.3. Présentation et analyse du questionnaire des enseignants

Rappelons que nous nous sommes entretenus avec 9 enseignants de Français de la DCEN MUGINA auxquels nous avons adressé un questionnaire écrit constitué de vingt questions allant dans le sens de la perception des erreurs dans l'enseignement -apprentissage du Français

Pour mieux analyser les données qu'on a pu recueillir sur terrain, nous avons opté pour regrouper en thèmes, les questions qui vont dans le même sens. Nous avons regroupé ces questions en huit thèmes qui sont les suivants : Statut de l'erreur, détection de l'erreur, reproduction et investissement, critères d'évaluation, évaluation, correction, analyse des erreurs ainsi que le prolongement didactique.

Pour mieux y arriver nous avons procédé par la description de différentes réponses données par les enseignants avec qui nous nous sommes entretenus. Avant d'entamer l'analyse et l'interprétation des données, nous décrivons d'abord les thèmes englobant les questions qu'on amis ensemble.

II.5.4.Thème I: Statut de l'erreur

Le premier thème qui est «le statut de l'erreur» englobe deux questions .Nous avons mis ensemble ces deux questions car elles traitent toutes le même thème celui de savoir si l'erreur a une importance dans l'enseignement-apprentissage de français d'une part et de savoir si l'erreur et la faute sont considérées de la même manière d'autre part.

ASTOLFI J. P. (1997) nous donne des éclaircissements sur le statut de l'erreur en ces termes : «*…les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : Elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée».* Pour lui l'erreur est un indicateur de processus. Cela étant, nous remarquons que les erreurs commises par les apprenants permettent à l'enseignant de découvrir le besoin des apprenants surtout les lacunes qu'ils ont lors de l'apprentissage. Ces deux questions faisant l'objet du premier thème sont les suivantes :

Q1. Dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, l'erreur a-t-elle, selon vous, un statut positif ou négatif ?

$Q_{2.}$ Selon vous, l'erreur est-elle perçue de la même manière que la faute ? Justifiez votre réponse !

Tableau 3 : Statut de l'erreur

Numéros de questions	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q_1	Statut positif	8	88,89%
	Statut négatif	1	11,1%
Q_2	Oui	9	100%
	Non	0	0%

Selon les réponses fournies par les enseignants l'erreur a un statut positif car parmi les 9 enseignants interrogés, 8 enseignants sur 9, soit 88.89%, affirment que l'erreur a un statut positif tout en expliquant que l'erreur a un statut positif à travers les énoncés suivants : Elle les aide à détecter les lacunes des apprenants ; elle permet également de détecter le niveau des élèves ; elle guide la correction ; elle permet de voir là où l'on peut fournir des efforts ainsi que

la remédiation. Cela montre que beaucoup d'enseignants savent l'importance de l'erreur même s'ils n'ont pas donné plus d'éclaircissements sur le vrai statut de l'erreur comme un outil pour enseigner et réguler les acquisitions.

Un seul enseignant sur 9, soit11,11%, a répondu que l'erreur a un statut négatif tout en expliquant que l'erreur aide les enseignants à détecter le niveau des compétences des apprenants. Mais ici la justification qui a été donné par cet enseignant ne coïncide pas avec le statut qu'il a attribué à l'erreur car si l'erreur permet de détecter le niveau des compétences des apprenants, c'est qu'elle a un statut positif.

Concernant question liée à la perception de l'erreur par rapport à la faute ,la totalité des enseignants, soit 100%, affirment que l'erreur n'est pas perçue de la même manière que la faute dans la mesure où l'erreur a une connotation positive et la faute une connotation négative. A titre d'exemple, les enseignants justifient que l'erreur nécessite une correction. L'erreur est commise sous l'effet de la vitesse, la distraction, la confusion etc. Pour eux, la faute est ce que l'on suppose déjà connaitre et conduit à une punition. Cela montre que l'erreur a un statut positif et ne peut être en n'aucun cas perçue de la même manière que la faute.

II.5.5.Thème II: Détection de l'erreur

Dans ce thème II, nous y avons mis deux questions traitant la détection de l'erreur lors de l'enseignement-apprentissage. Les questions adressées aux enseignants pour ce thème, ont été formulées en vue de savoir si réellement les enseignants détectent les erreurs commises par leurs apprenants, comment ils les détectent, quel est l'outil qu'ils utilisent pour mieux détecter les erreurs et s'ils cherchent ce qui est à l'origine de ces erreurs, parce que si l'enseignant ne parvient pas à savoir les erreurs commises par ses apprenants et leurs causes, il n'arrivera pas à atteindre ses objectifs. A cet effet, nous avons posé aux enseignants deux questions suivantes :

Q3. Comment procédez-vous pour détecter les erreurs commises par vos apprenants lors de l'enseignement-apprentissage ?

Q4. Une fois l'erreur détectée, vous arrive-t-il de chercher sa cause réelle ? Justifiez votre réponse !

Tableau 4 : Détection de l'erreur

Numéros de questions	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q_3	Processus de détection des erreurs	9	100%
	Pas de processus de détection des erreurs	0	0%
Q_4	Recherche de la cause réelle des erreurs	9	100%
	Pas de recherche réelle des erreurs	0	0%

Tous les enseignants enquêtés, soit 100%, affirment qu'ils détectent des erreurs commises par les apprenants par différentes stratégies à savoir : Les méthodes interrogatives, l'évaluation des productions écrites des apprenants, des travaux dirigés en classe, en posant des questions orales et écrites sans oublier la lecture. Concernant la question numéro quatre, 7 enseignants, soit 77,7%, affirment qu'ils cherchent la cause réelle des erreurs en vue de les corriger et aussi remédier aux lacunes. Les deux autres, soit 22,3%, ont dit qu'ils ne cherchent pas la cause réelle des erreurs car les erreurs sont multiples. De cela, ils ne peuvent pas y arriver suite à la surcharge horaire, d'où l'impossibilité de localiser la cause réelle de l'erreur.

D'après ces informations fournies par les enseignants enquêtés, nous constatons que les enseignants essaient de détecter les erreurs commises par leurs apprenants en passant par les différentes stratégies. Pourtant, même si la totalité des enseignants cherchent à savoir les erreurs commises, ce n'est pas tout le monde qui cherche à savoir la cause de ces dernières. Ce qui revient à dire qu'il y a toujours un problème majeur quant à la construction des savoirs dans l'enseignement -apprentissage du français. Dans sa profession, L'enseignant doit chercher ce qui cause l'erreur afin de perfectionner la façon dont il dispense ses leçons. Cela influe également sur la remédiation aux lacunes constatées.

II.5.6. Thème III. Reproduction et investissement

Ce thème a abordé avec deux questions à l'appui. Celles-ci sont en rapport avec la considération que les enseignants portent sur les productions des apprenants ainsi que l'importance de ces productions quant à l'acquisition des connaissances pour les apprenants. Voici deux questions posées aux enseignants qui nous ont fourni des informations sur la reproduction et l'investissement des apprenants dans la production écrite.

Q6. En proposant un sujet d'expression écrite, qu'attendez-vous que vos apprenants produisent ?

Q7. Les productions des apprenants :

a) Sont-elles des simples productions ?

b) Traduisent-elles un investissement personnel ?

Tableau 5 : Reproduction et investissement

Numéros de questions	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q_6	Une bonne production	4	44,4%
	Une mauvaise production	5	55,6%
Q_7	Simple production	7	77,8%
	Traduction de l'investissement personnel	2	22,2%

Concernant la question 6 qui consiste à savoir les attentes des enseignants face aux productions de leurs apprenants,4 enseignants, soit 44,4%, disent qu'ils attendent une bonne production comprenant des idées nécessaires, un texte bien écrit tout en mobilisant les savoirs acquis lors de l'installation des ressources. Cela se montre par la manifestation des compétences mobilisées de façon autonome pour résoudre des tâches données par l'enseignant. Les 5 autres, soit 55,6 %, disent qu'ils attendent des productions faite des fautes, d'erreurs et des divergences en matière de la production écrite. Même si quelques-uns d'entre eux affirment certains cas positifs, nous constatons qu'un grand nombre d'enseignant n'attendent pas un bon fruit de la part de leurs apprenants. Ils voient toujours les productions de leurs apprenants d'un mauvais œil.

Cela montre qu'ils ne sont pas fiers de la formation qu'ils donnent aux apprenants. D'où le manque de motivation, d'encouragement et de stimulation dans l'apprentissage à l'endroit des apprenants qui au contraire, devraient être motivés et encouragés pour acquérir des connaissances et des compétences leur permettant d'accomplir les tâches qui leurs sont assignées et qui seront utilisées dans la vie courante.

Quant à la 7è question, la sous question a, a été posée pour savoir si les productions des apprenants sont des simples productions. Les résultats reçus nous montrent que 4 enseignants, soit 44,4%, ont répondu que les productions des apprenants ne sont pas des simples productions dans la mesure où elles sont importantes et relèvent des compétences des apprenants. 5 enseignants, soit 55,6 %, affirment que les productions des apprenants sont des simples productions dans la mesure où elles résultent de leur bas niveau de connaissance.

Ainsi, cela montre également qu'un grand nombre d'enseignants méprisent les productions écrites de leurs apprenants. Cela n'est pas appréciable car un apprenant produit avec un objectif quelconque, et tout ce qu'il parvient à produire n'est pas à rejeter mais à encourager car l'encouragement d'un enseignant renforce les efforts d'un apprenant quant à l'acquisition des connaissances et à leur mise en œuvre.

Concernant la sous-question b, 7 enseignants, soit77, 8%, acceptent que les productions des apprenants traduisent un investissement personnel. Les 2 autres, soit 22,2%, n'affirment pas totalement l'investissement car ce sont des productions mêlées des erreurs. L'investissement personnel est possible si les erreurs sont corrigées. Mais, nous avons vu que les erreurs ne sont pas mauvaises. Bien entendu, quant à ces deux sous-questions, les enseignants présentent une contradiction car beaucoup disent que les productions des apprenants sont des simples productions qui n'ont pas de qualité et sont considérées comme sans effet.

Pour la sous question b, la majorité des enseignants affirment que ces productions renferment un investissement personnel et même social dans la mesure où les productions des apprenants sont d'une très grande importance en ce qui concerne l'acquisition des connaissances variées et des compétences qui seront mobilisées au moment opportun.

Donc les productions des apprenants n'auraient aucun investissement si elles sont simples. Cela montre que les enseignants se contredisent car les uns disent que les productions des apprenants n'ont pas d'importance. Mais, l'enseignant devrait chaque fois encourager ses apprenants, leur montrer comment faire pour produire un texte de qualité car il est un guide et une personne ressource à laquelle l'apprenant fait recours pour améliorer son niveau des compétences.

II.5.7. Thème IV : Critères d'évaluation

Concernant ce thème, nous avons voulu savoir si les enseignants utilisent quelques critères pour évaluer les compétences des apprenants. Le choix des erreurs à corriger constitue un critère d'évaluation. C'est un bon moyen utilisé pour vérifier si tel ou tel objectif a été atteint. A partir de ce choix, on peut se rendre compte qu'on est dans la bonne marge car on suit un critère préétabli. Cela permet à l'enseignant de lutter contre l'impartialité pendant la correction des copies des apprenants. REJANNE C. (2011) le précise en disant que : «*les critères sont liés aux objectifs du cours. Il s'agit de qualités que votre professeur recherche dans vos travaux et dont la présence lui indique que vous atteignez les objectifs fixés*». Voici les deux questions qui nous ont aidé à recueillir les informations en rapport avec les critères d'évaluation auprès des enseignants :

Q8.Quels sont vos critères d'évaluation d'une copie d'apprenants ?

$Q_{9.}$ Sur quels critères vous basez-vous pour choisir les erreurs à corriger ?

Tableau 6 : Critères d'évaluation

Numéros de questions	Réponses 6	Fréquences	Pourcentage
Q8	Usage de critère d'évaluation	9	100%
	Absence d'usage de critère d'évaluation	0	0%
Q9	Usage de critère pour le choix des erreurs à corriger	9	100%
	Absence de critère pour le choix des erreurs à corriger	0	0%

La totalité des enseignants avec qui nous nous sommes entretenus, soit 100%, affirment qu'ils utilisent des critères d'évaluation. Ceux-ci sont entre autres : Les critères minimaux, l'orthographe, la véracité des réponses, une bonne présentation personnelle, une bonne écriture, la pertinence, la cohérence, les réponses attendues de l'évaluation, ainsi que le sens et la grammaire,

Les réponses données montrent qu'il y a des critères qu'il ne faut pas utiliser pour évaluer comme «*une bonne présentation personnelle et une bonne écriture»*. Ces deux critères ne sont pas importants quand on évalue parce qu'une bonne présentation n'a rien avoir avec des compétences en ce qui concerne la production écrite. De même, pour la bonne écriture on peut avoir une bonne écriture mais avec des idées vides de sens dans sa production écrite.

Donc l'évaluation est une étape très importante dans l'enseignement-apprentissage dans la mesure où elle permet à l'enseignant de vérifier s'il a bien dispensé sa leçon. Egalement, c'est à cette étape qu'il va vérifier l'atteinte des objectifs et par là, il va constater des lacunes qu'ont les apprenants et préparer des exercices de remédiation.

A partir de l'évaluation, les apprenants vont savoir où résident leurs forces et leurs faiblesses. Cela va leur permettre de tirer l'attention lors de l'installation des ressources, lors des exercices

d'application, lors des devoirs à domicile et pendant les examens. Donc, il faut prendre au sérieux cette activité si importante dans l'enseignement-apprentissage.

Concernant la question numéro 9, elle a été posée pour nous informer à l'endroit des enseignants des critères sur lesquels ils se basent pour choisir les erreurs à corriger. La totalité des enseignants, soit 100%, affirment qu'ils utilisent des critères pour choisir les erreurs à corriger. Ces critères sont différents selon l'enseignant. Ils sont entre autres : les critères minimaux, les erreurs d'orthographes, la grille de correction, l'utilisation correcte des outils, savoir si ces erreurs sont commises sous l'effet de vitesse, la nature de l'erreur et sa grandeur, la syntaxe, la ponctuation, la grammaire.

Chaque enseignant a sa manière d'enseigner et sa manière d'évaluer. Cela implique aussi sa manière de choisir les erreurs à corriger dans la mesure où il évalue en tenant compte d'un objectif. S'il trouve que tel ou tel objectif n'a pas été atteint, il va alors faire le choix en tenant compte de la non-atteinte des objectifs. Nous soutenons la nature de l'erreur car, en faisant l'analyse profonde nous trouvons le type d'erreur, sa cause et nous envisageons une remédiation pour combler les lacunes des apprenants.

II.5.8. Thème V : Evaluation

Ce thème renferme les questions qui se rapportent sur l'évaluation que ce soit pour les enseignants et les apprenants. Nous avons voulu savoir si l'erreur a une certaine contribution en ce qui concerne l'évaluation des compétences tant des enseignants que des apprenants. Nous avons voulu également savoir les types des compétences qui sont soumises à l'évaluation. Selon DEKETELE (1989), évaluer signifie : «*Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble des critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustes en cours de route, en vue de prendre une décision*». Cela étant, l'évaluation permet à l'enseignant de s'informer sur les acquisitions des apprenants et sur l'efficacité des moyens utilisés pour donner ses enseignements.

La 5e question et la 10e question nous aident à recueillir des informations y afférentes.

Q5 Selon vous l'erreur peut :

a) vous aider à évaluer la pertinence de votre de votre enseignement Oui ou Non si Oui comment si Non pourquoi ?
b) vous aider à repérer les besoins de vos apprenants ? Oui ou Non. Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?
c) Relever les compétences de l'apprenant en production écrite. Oui ou Non .Si Oui comment ? Si Non pourquoi ?

Q10 .Quels types de compétences évaluez-vous ?

Textuelles ?, morpho syntaxique ?

Tableau 7 : Evaluation

Numéro de question		Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q5	A	Oui	8	88,9%
		Non	1	1,1%
	B	Oui	9	100%
		Non	0	0%
	C	Oui	9	100%
		Non	0	0%
Q10		Textuelles	7	77,7%
		Morphosyntaxiques	2	22,3%

Pour la question $Q_{5,}$ sous-question A, 8enseignants, soit 88,9%, ont répondu «oui», sauf un seul enseignant, soit 1,1% qui a répondu« oui et non». Parmi les 8 enseignants ayant répondu «oui» ,6 enseignants, soit 66,6%, affirment que l'erreur les aide à évaluer la pertinence de leur enseignement. Ils disent que l'erreur leur permet de connaitre là où se trouvent les difficultés des apprenants, que l'erreur peut résulter de l'habitude et des attitudes pédagogiques de l'enseignant. L'erreur leur permet également de vérifier l'efficacité et l'inefficacité de la pédagogie utilisée lors de l'installation des ressources d'où la focalisation sur les points pertinents lors de l'enseignement. Dans ce même point, les 2 autres qui restent, soit 22,3% disent respectivement

qu'un élève qui ne commet pas d'erreur est considéré comme intelligent et qu'il faut surtout remédier la grammaire et l'orthographe. Un enseignant, soit 1,1% n'a pas justifié sa réponse.

Dans la continuité de ce thème, la lecture de la 2e colonne sous question B montre que tous les enseignants, soit 100%, ont répondu «oui». De cela ils expliquent que l'erreur commise par un apprenant les aide à savoir là où se trouvent les lacunes. Ainsi, ils cherchent à savoir si les apprenants ont besoin de plus d'éclaircissements en vocabulaire, en grammaire, en orthographe, en conjugaison etc. S'en suit la multiplication des exercices pour enfin remédier aux lacunes constatées.

Concernant la sous-question A liée à l'amélioration des compétences des apprenants en production écrite, la totalité des enseignants, soit 100%, ont répondu «Oui» et ont expliqué en disant qu'après la production écrite des apprenants, les enseignants essaient d'analyser l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la syntaxe etc. Cette analyse permet à l'enseignant de distinguer les apprenants faibles des apprenants forts. Les constations faites face aux erreurs lui permet de préparer des exercices de remédiation. Si l'apprenant ne commet pas beaucoup d'erreurs en production écrite, cela montre que celui-ci est compétent.

Quant à la 10e question, en rapport avec les types des compétences que les enseignants évaluent, 7 enseignants, soit 77,7%, ont répondu qu'ils évaluent les compétences morphosyntaxiques, c'est-à-dire, l'étude des formes (morphologie) et celle de la règle de combinaison des morphèmes (syntaxe), tout en les considérant comme un tout indissociable. Cela montre que ces enseignants évaluent non seulement la forme mais également le fond. Les deux enseignants qui restent, soit 22,3%, affirment qu'ils évaluent les compétences textuelles. Donc ils considèrent le texte en sa totalité. De cela, nous remarquons que beaucoup d'enseignants évaluent les compétences phrastiques au lieu d'analyser la cohérence textuelle.

II.5.9. Thème VI. La correction

Dans l'enseignement-apprentissage, la correction des erreurs commises est nécessaire pour montrer aux apprenants la réponse qu'il fallait donner. Durant la correction, l'enseignant fournit d'autres explications pouvant aider les apprenants à mieux comprendre.

Selon B.DELFORCE (1986),

> *« La correction met constamment l'enseignant devant la nécessité de faire des choix, choix dont il a l'impression de ne pas maitriser parfaitement les raisons et les critères : pour quoi faire ce ci plutôt que cela ? Qu'est ce qui sera le plus juste ?ou le plus efficace ? (on y voit pas toujours bien claire «est-ce vraiment une faute ?»Faut-il à tout prix tout reprendre ?«Comment éliminer la subjectivité personnelle ?...) »*

Pour cette raison, nous voulons donc savoir sur quels critères les enseignants se basent pour corriger les types d'erreurs les plus communément commises, l'observation portée sur les copies sans oublier les appréciations et annotations des copies des apprenants. Six questions suivantes nous aident à recueillir des informations sur ce thème.

Q11.Utilisez-vous un code de correction ? Oui ou Non ?

Q12. La correction vous attachez-vous aux erreurs inhérentes :

a)Aux textes b) A la phrase c) Aux deux en même temps

Q13.Vous limitez-vous à :

a)Noter la copie b) portez des observations c) Les deux

Justifier votre réponse

Q14.Citez quelques appréciations portées sur les copies des apprenants

Q15.pensez-vous qu'elles aient un quelconque effet sur les apprenants ?si non pourquoi ?

Q19.Pensez-vous qu'une mauvaise note attribuée à une copie peut influer sur la notation de la copie suivante et inversement ?

Tableau 8 : Correction

Numéros de question		Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q_{11}	A	Oui	8	88,9%
	B	Non	1	11,1%
Q_{12}	A	Texte	0	0%
	B	Phrase	0	0%
	C	Deux en même temps	9	100%
Q_{13}	A	Noter la copie	0	0%
	B	Porter des observations	0	0%
	C	Les deux	9	100%
Q_{14}	A	Citation des appréciations	9	100%
	B	Absence de citation des appréciations	0	0%
Q15	A	Oui	9	100%
	B	Non	0	0%
Q_{19}	A	Influence de la notation d'une copie	9	100%
	B	Non influence de la notation d'une copie	0	0%

La question N°11 a été posée pour savoir si les enseignants utilisent un code de correction.8enseignants parmi 9soit 88,9% ont répondu par Oui ce qui montre que la majorité utilise un code de correction. Cependant, un seul enseignant sur 9 soit 1,1% affirme qu'il n'utilise pas un code de correction. Cela montre que les enseignants prennent en main l'importance d'une correction basée sur un code (grille de correction). Ce qui diminue la subjectivité lors de la correction des copies des apprenants. Egalement, cela diminue l'oubli quant à l'attribution des points sur chaque copie venant d'être corrigée.

A la question numéro 12, sous-question A, la totalité des enseignants soit 100% affirment que la correction leur attache aux erreurs inhérentes aux textes et à la phrase. Ce qui revient à dire que les enseignants ne se focalisent pas seulement sur un élément de la réponse se trouvant dans une phrase mais plutôt sur la totalité d'un texte pour s'assurer de la cohérence et la cohésion textuelles. Sur la même question à la sous-question B, 7enseignants, soit 77,7%, affirment qu'ils priorisent les erreurs inhérentes à la phrase lors de la correction. Les deux autres soit 22.3% priorisent celles qui sont inhérentes au texte. Par contre, concernant la sous question B, beaucoup d'enseignants priorisent la phrase, ce n'est plus la totalité d'un texte qui est privilégié quant à la correction. De ce fait, nous constatons que les enseignants se contredisent dans la mesure où la majorité se focalise sur la phrase au lieu d'un texte complet.

Pour la sous question C, qui a été posé pour savoir si ces erreurs à corriger sont d'ordre grammatical ou textuel, 5enseignants, soit 55,5% affirment que les erreurs qu'ils corrigent sont d'ordre grammatical, 3enseignants affirment que ces erreurs sont à la fois d'ordre grammatical et textuel et un autre, soit 1,1%, affirme qu'il priorise celles d'ordre textuel. Sur ce sous-point C, la majorité des enseignants se focalisent sur les erreurs d'ordre grammatical en laissant de cote les erreurs d'ordre textuel. Cela montre que la formation privilégiée par ces enseignants lors de l'installation des ressources est bel et bien la grammaire.

La question numéro 13 était formulée pour vérifier si les enseignants se limitent à noter la copie, à porter des observations ou les deux à la fois lors de la correction. Ainsi, tous les enseignants, soit 100%, affirment qu'ils notent la copie mais aussi qu'ils portent des observations. Ils justifient qu'après avoir noté la copie, il faut aussi porter des observations pour mentionner les annotations sur la copie qui indiquent ce que l'apprenant devrait donner comme réponse. Cela permet aux enseignants de d'évaluer la compétence de l'apprenant et la pertinence de sa production ainsi que la préparation des exercices de remédiation.

La question numéro 14 permet aux enseignants de citer quelques appréciations portées sur les copies des apprenants. Tous les enseignants, soit 100%, ont cité différentes appréciations entre autres : bien, très bien, bravo, poursuivez ainsi, il faut revoir les règles de l'accord, mal orienté, moyen, mauvais, améliorer, mauvaise présentation, mal écrit, etc.

La question numéro 15 a été posée pour vérifier si les appréciations portées sur les copies des apprenants ont des effets sur les apprenants. Sur cette question, tous les enseignants enquêtés, soit 100%, ont accepté en disant que ces appréciations encouragent ou découragent les apprenants. Cela montre que les enseignants, quelques fois découragent les apprenants ou démotivent les apprenants à voir les appréciations portées sur les copies des apprenants même s'il y a peu, qui encouragent les apprenants en leur donnant des conseils de façon modeste sans les traumatiser. A titre d'exemple mentionner « **mauvais, mauvaise présentation, mal écrit, mal orienté»** sur la copie d'un apprenant qui a fourni toutes ses efforts pour répondre aux questions posées, lui décourage et lui démotive.

En général, pour ce thème intitulé la correction, nous avons constaté qu'un grand nombre d'enseignants se focalise sur la correction des erreurs d'ordre grammatical ce qui revient à dire qu'ils enseignent surtout la grammaire tout en ignorant les leçons renvoyant aux textes. Cela diminue progressivement les compétences de l'écrit et surtout la production (expression) écrite chez les apprenants. Les enseignants devraient plutôt se focaliser sur des leçons portant sur l'étude des textes pouvant rehausser le niveau des apprenants en ce qui concerne la rédaction d'un texte en français. Nous avons aussi constaté que les enseignants notent et portent des observations lors de la correction des copies des apprenants mais les appréciations portées sur ces copient découragent et démotivent les apprenants et là les enseignants devraient essayer de montrer aux apprenants qu'ils n'ont pas bien répondu à la question mais de façon humble car ce n'est pas en traumatisant l'apprenant qu'il va être capable de suivre et d'acquérir les compétences visées mais plutôt en s'approchant de lui et en lui prodiguant des conseils à suivre pour acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir être.

II.5.10.Thème VII : Analyse des erreurs

Le 7ème thème concerne l'analyse des erreurs. Nous avons choisi ce thème car c'est un thème très important quant au traitement des erreurs. Ainsi, détecter les erreurs, faire la correction de ces dernières n'a pas d'importance si l'on ne les analyse pas car l'analyse des erreurs permet de savoir quel type d'erreur ? Quelle est sa cause ?comment traiter ces erreurs pour en profiter quant à l'enseignement-apprentissage. Les trois questions qui suivent nous a aidé à recueillir plus de précisions en provenance de nos enquêtés.

Q16. Quels sont les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants ?

Q17. Vous limitez-vous à relever les erreurs ou en faites-vous une analyse ?

Q18. Dans ce dernier cas, citez quelques raisons qui justifient à votre avis les erreurs commises.

Tableau 9: Analyse des erreurs

Numéro de questions	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q_{16}	Exemples d'erreurs commises	9	100%
	Absence d'erreurs commises	0	0%
Q_{17}	Analyse des erreurs	7	77,7%
	Non analyse des erreurs	2	22,3%
Q_{18}	Les raisons justifiant les erreurs commises	6	66,6%
	Absence de raisons justifiant les erreurs commises	3	33,4%

Pour la question numéro16, la totalité des enseignants, soit 100%, donnent chacun des exemples d'erreurs communément commises par les apprenants. Les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants sont d'après ces enseignants les erreurs d'orthographe et de grammaire, l'accord et l'emploi du temps, erreur de confusion des langues étrangères, les erreurs du vocabulaire etc.

Ici, les enseignants n'ont pas mentionné les erreurs relevant de la ponctuation, et un seul enseignant a évoqué les erreurs d'ordre textuel et cela montre que les enseignants enseignent la grammaire et évaluent le plus souvent les compétences grammaticales et non textuelles d'où la faiblesse des apprenants lors de la production écrite basée sur un bon plan textuel, la cohérence et la cohésion textuelle.

Concernant la question numéro 17, qui nous a permis de savoir si les enseignants font l'analyse des erreurs ,7enseignants, soit 77,7%, affirment qu'ils font l'analyse des erreurs pour chercher la cause de la non maitrise de telle ou telle compétence. Les deux autres enseignants, soit 22,3%, affirment qu'ils n'analysent pas les erreurs. Plutôt, ils les relèvent en les soulignant et en les encadra au rouge et corrigent, mais ne cherchent pas à savoir les causes réelles de ces erreurs, le pourquoi de la non atteinte de tel ou tel objectif. Même si un grand nombre d'enseignants font

l'analyse des erreurs, les autres ne le font pas. Cela montre qu'il y a des apprenants qui commettent et continuent à commettre les même erreurs alors que ces dernières devraient contribuer dans l'amélioration de leurs productions une fois bien analysées.

Pour la question numéro 18, qui concernant les raisons qui justifient les erreurs commises, 6 enseignants, soit 66,6%, ont donné différents avis qui sont entre autres : les raisons socio-économiques, la non motivation des apprenants, l'échec de la méthodologie utilisée, moins d'exercices d'application, le niveau bas des apprenants dans le domaine, l'absence des apprenants lors de l'installation des ressources, l'ignorance, la vitesse, la mauvaise formation antérieurement suivie. Les trois autres, soit 33,4%, n'ont pas données leurs avis. Tous ces différents propos montrent qu'il y a un problème majeur difficile à résoudre mais aussi possible si chacun use de ses efforts et surtout la volonté de le faire.

« La raison socio-économique» est un problème majeur qui hante l'éducation Burundaise en général et l'enseignement –apprentissage du Français en particulier car aujourd'hui beaucoup de familles vivent dans des conditions économiques très difficiles. Cela implique et les parents et les enseignants sans oublier les apprenants. Il existe des problèmes liés au manque des moyens tant financiers que matériels pour promouvoir une meilleure éducation. Mais de toute façon, les enseignants devraient s'adapter pour exercer différentes tâches qui leurs sont assignées comme la motivation, l'application des méthodologies adéquates pour bien installer les ressources, aider les apprenants pour qu'ils puissent acquérir des connaissances, vérifier l'atteinte des objectifs par beaucoup d'évaluations et exploiter les erreurs (bien analysées) commises par les apprenants pour relever le niveau des apprenants.

Ce n'est pas seulement les enseignants qui doivent s'adapter à ce problème majeur qui hante le système éducatif Burundais. L'Etat doit contribuer en assurant la sécurité, la paix ainsi que le développement économique (donner des indications envie d'une bonne production et la création d'emploi. De plus, les parents doivent s'adapter à cette conjoncture économique en essayant de combattre la pauvreté dans les familles et donner l'opportunité à leurs enfants de bénéficier l'éducation de meilleur qualité.

Les apprenants doivent aussi avoir la soif d'être instruits et poursuivre les conseils que leurs parents et les enseignants leurs prodiguent, d'être motivés par l'importance d'être éduqué et surtout d'accomplir les tâches qui leur sont assignées comme se présenter régulièrement à l'école, participer en classe, faire des devoirs etc.

II.5.11.Thème 8 : Prolongements didactiques

Apres l'analyse des erreurs commises par les apprenants lors de la correction des copies, ils se rendent compte des points forts et faibles tant pour eux que pour les apprenants. Cela leur pousse à chercher des moyens adéquats pour remédier aux lacunes constatées. Pour y arriver, ils envisagent des prolongements didactiques. La question suivante a été posée pour s'informer auprès des enseignants sur les pratiques du prolongement didactique ou les actions à mettre en œuvre pour une bonne remédiation aux lacunes détectées.

Q19.Quels prolongements didactiques envisagez-vous à la suite de la correction des copies.

Tableau 10: Prolongements didactiques

Numéro des questions	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Q19	Ils envisagent des activités pédagogiques après la correction	9	100%
	Ils n'envisagent des activités pédagogiques après la correction	0	0%

Les enseignants procèdent par diverses activités didactiques leur permettant de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent lors de l'installation des ressources ainsi que ceux, qu'éprouvent les apprenants lors de l'acquisition des connaissances sans oublier des problèmes liés à la mise en œuvre de ce qu'ils ont appris dans des situations d'intégration.

Tenant compte des résultats recueillis, 9 enseignants enquêtés, soit 100%, affirment qu'après la correction des copies, ils envisagent des activités qui sont les suivantes : rester neutre dans la correction des copies. C'est-à-dire l'impartialité, accorder un temps suffisant aux apprenants pour reformuler des bonnes réponses après que l'erreur est détectée, se référer aux critères

préétablis, fournir des efforts pour que les apprenants puissent comprendre mieux, faire la remédiation aux lacunes constatées lors de l'enseignement-apprentissage.

Les réponses données par des enseignants sur cette dernière question, montrent que les enseignants affirment que les apprenants commettent des erreurs. Ces dernières nécessitent, non seulement une analyse, mais aussi une remédiation pour que les apprenants puissent mieux comprendre la cause de celles-ci.

La lecture des chiffres se trouvant dans le tableau ci-haut nous montre que quelques enseignants cherchent à savoir la cause profonde des erreurs commises par les apprenants tandis que les autres ne le font pas. Egalement, nous avons remarqué que les enseignants ne s'appuient pas sur les erreurs pour relever le niveau des apprenants dans l'enseignement-apprentissage du français. Ceci nous pousse à proposer des suggestions pouvant apporter certains changements à l'endroit de tous ceux qui vont lire ce mémoire.

CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

1. Conclusion générale

Notre travail est constitué par deux grandes parties : La première (cadre théorique) est composée de deux chapitres : l'élucidation des mots-clés et le traitement des erreurs. Dans le premier chapitre, il est question de la clarification des termes dont nous nous sommes servi pour orienter notre travail ainsi que le traitement des erreurs où nous avons pu déployer les différentes typologies d'erreurs rencontrées à l'écrit et surtout comment les enseignants utilisent ces dernières pour assurer l'enseignement du français langue étrangère. De ce fait, les enseignants doivent savoir les types d'erreurs commises par leurs enseignés, savoir la cause profonde des erreurs et surtout s'appuyer sur celles-ci pour rehausser le niveau des apprenants.

La deuxième partie concerne le cadre pratique. Elle est centrée sur le travail de terrain. Elle est subdivisée en deux grands points: La considération méthodologique ; la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans le premier point, nous avons décrit les méthodes et les techniques de collecte des données sur terrain et la description de la population d'enquête. La méthodologie utilisée est basée sur l'enquête par questionnaire. Dans le second point, nous avons présenté, analysé et interprété les résultats de l'enquête. L'analyse des résultats de notre recherche nous a permis de remarquer que nos hypothèses sont confirmées.

Rappelons que l'objectif de la recherche était de vérifier le statut et l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement-apprentissage ainsi qu'analyser les démarches suivies par les enseignants lors du traitement des erreurs commises par les apprenants de la 2è langues post-fondamental dans la DCN MUGINA.

Après l'analyse des données récoltées à travers le questionnaire d'enquête, nous avons pu conclure que l'erreur présente un double intérêt dans la mesure où elle permet de détecter les besoins de l'apprenant ainsi qu'évaluer la pertinence de l'enseignement lors de la dispense des leçons. Certains de nos enquêtés à travers le thème V, intitulé « évaluation », 6 enseignants, soit 66, 6%, affirment que les erreurs leurs aident à évaluer la pertinence de leur enseignement.

Dans ce même thème la totalité des enseignants, soit 100%, affirment que les erreurs leur aident à savoir où se trouvent les lacunes des apprenants. Voici par exemple les propos de certains enseignants.

-*«Le constat des erreurs nous pousse à revoir la matière et réinstaller les ressources»*

« *Dans ce cas l'enseignant parvient à connaitre là où résident les difficultés des apprenants»*

Pour la deuxième hypothèse concernant l'analyse des erreurs, nous trouvons que cet hypothèse est vérifiée si l'on tient compte du thème VII, intitulé « analyse des erreurs » car 7 enseignants parmi 9, soit 77,7 %, affirment qu'ils font l'analyse des erreurs pour chercher la cause profonde de la non maîtrise de telle ou telle compétence et s'appuient sur celles-ci pour rehausser le niveau des apprenants. Ex «*Nous devons chercher ou se trouve la cause de la non maitrise de la compétence x»*.

Au regard des propos de ces derniers et surtout tenant compte de l'analyse des résultats, nous affirmons que nos hypothèses sont confirmées car la majorité de nos enquêtés l'ont confirmé. Mais, ce n'est pas la totalité des enseignants car il y a ceux qui ont affirmé qu'ils ne cherchent pas à savoir la cause profonde des erreurs et ne s'appuient même pas sur les erreurs pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage. Cela nous pousse émettre des suggestions à l'endroit de tous ceux qui ont la possibilité de faire en sorte qu'il y'ait un changement dans les meilleurs délais.

2. Suggestions

Après avoir analysé les résultats que nous avons eus auprès des enseignants et des apprenants de la DCEN MUGINA, nous suggérons ce qui suit :

Premièrement pour le ministère ayant dans ses attributions, l'éducation national et la recherche scientifique au Burundi de (d') :

- vérifier si les programmes enseignés proportionnels au public cible ;

-insérer dans les cahiers-supports, des textes littéraires traitant la réalité de la région mais aussi qui ouvrent des horizons vers l'universalisme ;

-veiller et vérifier si les programmes sont poursuivis et mis en œuvre à temps dans tout le pays ;

-Recruter en grande quantité, des enseignants qualifiés en didactique du français langue étrangère pour rehausser le niveau des apprenants en cette langue.

Deuxièmement pour la DPEN CIBITOKE de :

-S'assurer que les établissements scolaires sont suffisants pour accueillir un bon nombre d'apprenants pour que chaque enfant de la province puisse avoir la chance d'être éduqué ;

- Vérifier si le personnel enseignant est suffisant et surtout qualifié ;

-vérifier si les manuels sont disponibles et en quantité suffisante dans toutes les DCEN de la province ;

-vérifier si les enseignants dispensent bien les leçons telles qu'elles sont proposées dans les manuels mais aussi qu'ils effectuent des recherches complémentaires pour améliorer le contenu proposé dans des manuels scolaire.

Troisièmement pour la DCEN MUGINA de :

-S'assurer que tous les enseignants qui dispensent le cours de français sont tous qualifiés dans le domaine ;

-disponibiliser un temps alloué à la rédaction des textes dans le but d'informer et former les apprenants en ce qui concerne la rédaction des textes et bien d'autres activités pouvant permettre aux apprenants de s'exprimer à l'écrit ;

-Superviser les enseignants de toute la DCEN pour qu'ils puissent revaloriser l'éducation et l'enseignement-apprentissage des langues en créant des clubs ayant le but de promouvoir le français dans chaque établissement de ladite DCEN.

Quatrièmement pour les enseignants de (d') :

-Appliquer les méthodes et stratégies nécessaires pour l'enseignement-apprentissage des langues tout en suivant le programme prescrit pour chaque classe et surtout améliorer leurs enseignements en faisant des recherches supplémentaires pour appuyer les programmes prescrits;

-Motiver les apprenants lors de la dispense des leçons surtout en montrant les démarches nécessaires pour la rédaction d'un texte ;

-S'appuyer sur les erreurs pour perfectionner l'enseignement dans la mesure où elles sont des meilleurs outils pour l'enseignement-apprentissage des langues ;

-Faire connaitre aux apprenants que se tromper est humain. Donc que l'erreur joue le rôle important en ce qu'il leur permet d'apprendre après la correction de l'enseignant ;

-Donner l'occasion aux apprenants de s'exprimer à l'écrit, en produisant des textes courts pour qu'ils s'habituent aux dissertations ;

-Créer des situations-problèmes où les apprenants commettront des erreurs qui pourront être corrigées ou bien par l'enseignant ou bien par les autres apprenants de la classe.

Cinquièmement aux apprenants :

-D'être motivés par les langues et les pratiquer surtout à l'écrit ;

-D'accomplir les tâches qui leurs sont assignées par leurs enseignants car c'est à partir des exercices d'application, des devoirs dirigés et les devoirs à domicile qu'ils pourront intégrer ce qu'ils ont appris ;

-De pratiquer les conseils prodigués par les enseignants et les parents en ce qui concerne l'apprentissage ;

-S'appuyer sur les erreurs pour mieux apprendre et surtout ne pas abandonner ou se décourager chaque fois que l'erreur se produit.

Sixièmement et dernièrement pour les parents des apprenants :

-De collaborer avec les autorités de l'école pour la bonne marche de l'éducation de leurs enfants;

-D'accorder un temps suffisant à leurs enfants pour qu'ils puissent suivre sans aucun obstacle familial leurs études ;

-Montrer à leurs enfants l'importance de passer sur le banc de l'école pour mieux préparer un bon avenir car la part des parents est irremplaçable dans l'éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ASTOLFI J. P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur
2. BAAR. A (1960) Encyclopedia of educational research,3ème edition, New York Macmillan
3. BARBEAU D. (1993), *Pédagogie collégial octobre vol 7no 1 pp20-23*
4. CATACH N. (1987), *rôle historique de la ponctuation : la virgule et les propositions incidentes aux XVIIS.*
5. CATACH N.(1986) *L'orthographe française*, *Traité théorique et pratique*, Paris : Nathan Université
6. CHAUDENSON. R (1986) , vers une typologie des institutions de francophonie ,un rapport Appel d'offre MEN-MRTAIX-en province IE.C
7. CUQ J.P & Alli, (2004), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, paris clé international/ Asdifle
8. CUQ J.P &GRUCA I. (2005), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble e, PUF
9. CUQ J.P (2003), Dictionnaire de didactique du français LE et LS, paris, coll. Asdifle, clé internationale
10. DAVAL R. (1967), *traité de psychologie sociale*, Paris, PUF
11. DECOMPS.D (1999) *la dynamique de l'erreur*, Paris, Hachette
12. DEKETELE (1989), *guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration.*
13. DELFORCE B. (1986) évaluer les écrits : correction des copies, production de textes, démarches d'apprentissage. Bulletin du CERTEIC
14. DELNDCHEERE.G (1982*), introduction à la recherche en éducation*, paris, Armand colin Bourrelier
15. DUBOIS. J et al. *(1999) Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, paris, éd. la rousse.*
16. FLEMENT. CL. (1982*), méthode de la sociologie IV, L'analyse booléenne de questionnaire, paris la Haye.*
17. GRUCA I. & CUQ J.P. *(2002) Cours de didactique du français LE et LS,* Coll. FLE presse universitaire de Grenoble.

18. HALTE J. F. (1992) *La didactique du français*, paris, PUF.
19. JAFFRE J.P&DAVID.J, (.1999) *le nombre : Essai d'analyse génétique Langue Française.* NO124, P.7-22
20. JAVEAU C. (1972), *L'enquête par questionnaire*, Bruxelles, EUB
21. LOKMAN D&AL (2009). *De la faute pour améliorer la production écrite en FLE synergie Turquie no2-2009pp125-138*
22. MANON.B. (2018*) Etudier les erreurs des étudiants : Un processus novateur pour analyser sa pratique et mieux faire apprendre,* pédagogie collégiale vol. 31. N^{O}2
23. MARTINEZ P. (2002), *La didactique des langues étrangères,* coll. Que sais-je ? Paris
24. Ministère de l'éducation : plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation2012-2020 (PSDEF) Bujumbura 2012.
25. Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation : Document de vision et d'orientation du curriculum de l'enseignement post fondamental général et pédagogique, Bujumbura mai 2014
26. MOHAMMED KHATIB(2012*), La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?* Département of Modern Languages AL-Albayt Universty .
27. MUCHIELLI R. *(1973), le questionnaire d'enquête psycho-sociale, connaissance du problème (5ème éduction), revue et augmentée, Paris, E.N.F.*
28. NDUWINGOMA.P (2018), *Analyse de sujets d'évaluation en français dans des écoles fondamentales au Burundi,* Université Félix-Houphouët-Boigny.
29. PORQUIER R. & FRAUENFELDER U. (1980), *Enseignement et Apprenant face à l'erreur*, IFDLM.
30. QUENEAU R. (20013), *Qu'est-ce que l'écrit?,* LISERON no20, janvier 2013.
31. République du Burundi : Le cadre stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté deuxième génération(CSLPII) Bujumbura 2016-2025.
32. REURER Y. *(1969), Enseigner et apprendre à écrire,* paris, ESF
33. SHAIMA.A (2016) *l'erreur un outil fondamental dans la classe de FLE,* Norsud no7 juin 2, université de Misurata-libbye
34. TAGLIANTE C. (2001) *La classe des Langues,* paris, Clé International

SITOGRAPHIES :

1)https//gerardpinton-ecrivainpublique.fr/Gerard_pinton-Français-les_signes_de_ponctuation.pdf consulté le 07oût 2020 à 15h00

2)https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1bvd5FD-2VF3/ED220aElaboration d'une grille d'évaluation consulté le 07oût 2020 à 15h45min

ANNEXES

I. Le questionnaire adressé aux apprenants concerne le texte explicatif dont les consignes sont les suivants :

« Expliquez pourquoi faut-il protéger l'environnement ? »

Il s'agit pour les apprenants de la seconde langue post-fondamental de produire un texte explicatif tout en expliquant pourquoi il faut protéger l'environnement .Le texte ne doit pas dépasser une page et demi.

II. Questionnaire adressé aux en saignants

Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions suivantes basées sur votre perception des erreurs dans l'enseignement/ apprentissage du Français langue étrangère.

1. Dans l'enseignement/ apprentissage du Français langue étrangère, l'erreur a selon vous un statut positif ☐ ou négatif ☐

Justifiez votre réponse

Rép :……

…….

2. Selon vous l'erreur est perçue de la même manière que la faute

Oui ☐ ou non ☐

Justifiez votre réponse

Rép :……

…….

3. Comment procédez-vous pour détecter les erreurs commises par vos apprenants lors de l'enseignement apprentissage ?

Rép :……
……

4. Une fois l'erreur détectée vous arrive-t-il à chercher sa cause réelle ?

Justifiez votre réponse

Rép :……

5. Selon vous l'erreur peut :

a) vous aidez à évaluer la pertinence de votre enseignement ?

Oui ☐ ou non ☐

Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Rép :……

……

b) Vous aider à repérer les besoins de vos apprenants ?

Oui ☐ ou non ☐

Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Rép :……

……

c) Relever les compétences des apprenants en production écrite ?

Oui ☐ ou non ☐

Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Rép :……

……

6. En proposant un sujet d'expression écrite, qu'attendez-vous que vos apprenants produisent ?

Rép :……
……

7. La production des apprenants :

- Sont-elles des simples productions? :……

……

-Traduisent-elles un investissement personnel ?

……
……

8. Quels sont vos critères d'évaluation d'une copie d'apprenant ?

……

9. Sur quels critères vous basez-vous pour choisir les erreurs à corriger ?

……
……

10. Quels types de compétences évaluez-vous ?

Textuelles ? ☐ Morphosyntaxiques ? ☐

11. Utilisez-vous un code de correction ? Oui ☐ Non ☐

12. La correction vous attachez-vous aux erreurs inhérentes :

a. Aux textes ☐ b. A la phrase ☐ c. Aux deux en même temps ☐

-Dans quel ordre de priorité ? Phrase ? ☐ Texte ? ☐

- Sont-elles d'ordre textuel ou grammatical ?

……

13. Vous limitez-vous à :

a. Noter la copie ☐

b. Porter des observations ☐

c. Les deux ☐

Justifiez votre réponse :……

14. Citez quelques appréciations portées sur les copies des apprenants

……

15. Pensez-vous qu'elles aient un quelconque effet sur les apprenants ?

Rép :……

Si non pourquoi ?.....

16. Quels sont les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants ?

Rép :……

17. Vous limitez-vous à relever les erreurs ou en faites-vous une analyse ?

Rép :……..…

18. Dans ce dernier cas, citez quelques raisons qui justifient à votre avis les erreurs commises.

……
……
……

19. Pensez-vous qu'une mauvaise note attribuée à une copie peut influer sur la notation de la copie suivante et inversement ?

Rép :…….

20. Quels prolongements didactiques envisagez-vous à la suite de la correction des copies ?

Rép :……