

LIVRET III

Organisation et gestion des savoirs

- | | | |
|----------|--|----------|
| 1 | L'apprenant actif | page 06 |
| 2 | L'Élaboration, la formulation et la passation de la consigne | page 28 |
| 3 | La gestion des erreurs en français | page 52 |
| 4 | La gestion des erreurs en mathématiques | page 76 |
| 5 | Les modes d'acquisition des savoirs | page 94 |
| 6 | Les activités de transfert | page 120 |
| 7 | Le savoir enseigné : la transposition didactique | page 138 |
| 8 | Les activités métacognitives | page 154 |



Fiche 3

LA GESTION DES ERREURS EN FRANÇAIS

30

La gestion des erreurs et son prolongement en français

Livret thématique	Sous-thèmes	Phases	Activités
Livret thématique III Organisation et gestion des savoirs	Fiche 3 La gestion des erreurs en français	Phase 1 Analyse des représentations	1 activité
		Phase 2 Analyse des pratiques	2 activités
		Phase 3 Conception de nouvelles pratiques	3 activités

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs. »

Oscar Wilde (1892)

« Penser, c'est aller d'erreur en erreur. »

Alain (1932)

« Toute erreur, en filigrane, suppose et dévoile un savoir. »

Develay (1995)

Tableau diagnostic	
Diagnostic à l'origine de la fiche III.3 et de la formation sur la gestion des erreurs en français	La bonne réponse donnée par l'enseignant sans explication
	Beaucoup d'erreurs corrigées à l'oral collectivement
	Peu de travail par l'élève sur l'origine de ses erreurs

Même si chaque enseignant tente de le conjurer, il est illusoire d'imaginer un enseignement sans difficultés avérées d'apprentissage. Ainsi les enseignants parlent-ils de difficultés, de fautes, de maladresses ou d'erreurs de leurs élèves. « Erreur » (du latin *errare*, *errer* çà et là) est sans doute l'idée la plus commune pour parler de l'écart entre ce qui est attendu par le maître et ce qui est produit par l'élève.

Objectif : amener les formés à diagnostiquer la source des erreurs des élèves et à les traiter individuellement.

PHASE 1

ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS SUR L'ERREUR

Activité 1

Démarche du formateur : faire émerger les représentations à propos de « l'erreur » en trois temps. Faire discuter les participants en mettant en relation les représentations les plus partagées dans le groupe et des textes d'auteurs, l'ensemble conduisant à une réflexion éthique (l'école comme institution permettant l'erreur, l'erreur comme déconnectée de la faute...) et pédagogique (les différents types d'erreurs...).

Consigne :

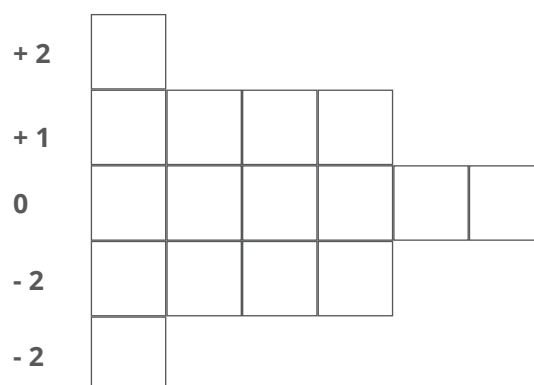
Travail individuel :

Dans la liste de ces seize expressions, choisissez successivement à propos de l'erreur :

- Celle à laquelle vous adhérez totalement, dont vous noterez le numéro dans la grille jointe dans la case supérieure affectée du coefficient + 2 ;
- celle dont vous êtes le plus éloigné, dont vous noterez le numéro dans la grille jointe dans la case inférieure affectée du coefficient - 2 ;
- les quatre auxquelles vous adhérez, que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient + 1 (elles sont pour vous moins importantes pour comprendre l'erreur que l'item + 2, et elles ne sont pas neutres comme les six en dessous avec le coefficient 0) ;
- les quatre auxquelles vous n'adhérez pas, que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient - 1 (qui ne sont pas pour vous aussi éloignées de votre conception de l'erreur que celle notée - 2, et qui ne sont pas neutres comme les six au-dessus) ;
- les six expressions neutres (vous n'y adhérez pas, sans les rejeter), que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient 0.

N.B. Les seize expressions qui suivent sont en lien avec les référents théoriques que vous trouverez en fin de fiche.

1. Si l'élève fait des erreurs, c'est le plus souvent qu'il n'est pas suffisamment attentif.
2. On ne peut faire progresser un élève que si l'on comprend où se situent ses difficultés au niveau de son erreur.
3. Chercher à savoir pourquoi un élève commet une erreur est l'une des tâches essentielles de l'enseignant.
4. Quand un élève fait une erreur, je n'ai ni le temps ni les moyens de savoir pourquoi.
5. Il est impossible de vérifier, pour chaque leçon, pourquoi les élèves ont commis des erreurs. On risquerait de ne pas terminer le programme.
6. Une erreur correspond à une étape personnelle dans le parcours d'apprentissage d'un élève.
7. En classe, les choses doivent être organisées pour que les élèves fassent le moins d'erreurs possible.
8. L'erreur est constitutive du processus de construction des connaissances.
9. Pour un apprentissage efficace, il est nécessaire que l'enseignant rectifie les erreurs des élèves le plus rapidement possible.
10. Il n'y a pas de vérité atteinte sans qu'en chemin des erreurs aient été rectifiées.
11. L'erreur traduit un obstacle à l'apprentissage.
12. Les enseignants devraient remercier leurs élèves pour leurs erreurs, car elles lui permettent d'approfondir ce qui n'avait pas été compris.
13. Il y a fréquemment une relation entre les erreurs des élèves et une consigne mal précisée.
14. Un élève qui commet une erreur est un élève qui commet une faute. C'est lui le fautif.
15. S'intéresser aux erreurs des élèves implique de maîtriser davantage encore les contenus.
16. Une erreur est due fréquemment à une opération logico-mathématique non maîtrisée.



En trois quarts d'heure, parvenez à une seule grille par groupe.
Le formateur peut préciser que ce qui est intéressant, c'est la discussion et les arguments échangés, et non un traitement arithmétique des grilles individuelles.

Collectivement, sur le tableau, récapitulez les résultats des différents groupes, comme ci-dessous.

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	...
Cotation + 2									
Cotation + 1									
Cotation neutre									
Cotation - 1									
Cotation - 1									
Total									

Chaque participant perçoit ainsi comment ses représentations de l'erreur se situent par rapport à l'ensemble des participants.

Le formateur perçoit, lui, quels sont les accords et les désaccords dans le groupe, puisqu'il arrive que le même item puisse être considéré comme le plus important ou le moins important. De là, le formateur engage une discussion où il convient d'entendre les différents points de vue, afin de les confronter pour terminer à des apports extérieurs (cf. les documents théoriques en fin de fiche).

En dernier ressort, les formés parviennent à des mises au point sur le processus d'enseignement-apprentissage relatives :

- à une certaine conception de l'apprentissage et donc à la place de l'élève dans ce processus comme acteur, objet ou responsable de ses apprentissages ;
- à une conception de l'enseignement visant à nier, éradiquer, s'intéresser, comprendre les origines des erreurs ;
- aux processus d'enseignement cherchant à limiter certaines erreurs ;
- à une typologie des erreurs.

On peut conduire les formés à distinguer les catégories en jeu dans ces représentations.

Le tableau ci-après propose une catégorisation possible, mais il en existe d'autres. De même, on peut demander de constituer un Q-sort en fonction d'une discipline particulière ou s'interroger pour savoir si la notion d'erreur a le même statut en arts et en sciences.

	L'origine de l'erreur	L'importance à comprendre l'erreur	L'inutilité à comprendre l'erreur	Le caractère inélucltable de l'erreur	L'action pédagogique à installer
Items concernés	1, 11, 13, 14, 16	2, 3, 12, 15	4, 5, 10	6, 8	7, 9

N.B. Si ajouter des items conduisait à en retenir 20, la grille (afin qu'elle s'apparente à une courbe de Gauss) ne serait plus du type 1, 4, 6, 4, 1, comme pour 16 items, mais 2, 4, 8, 4, 2.

PHASE 2

ANALYSE DES PRATIQUES

Démarche du formateur : faire analyser didactiquement et linguistiquement un corpus d'erreurs en français.

Activité 1

Consigne :

En groupes, analysez didactiquement le corpus d'erreurs en français ci-dessous. En utilisant la typologie précédente, pour chaque situation, qualifiez le type d'erreur correspondant.

Le formateur propose aux formés, en les exemplifiant, une typologie d'erreurs (diagnostic et remédiations) empruntée en partie à Jean-Pierre Astolfi (1997).

Nature du diagnostic	Médiations et remédiations
1. Erreurs relevant de la rédaction, de l'expression et de la compréhension de consignes	Travail sur la rédaction et la passation de consignes
2. Erreurs liées à des habitudes scolaires routinières, non discutées	Travail sur les implicites, afin d'explicitier des pratiques qui existent comme des « allant de soi »
3. Erreurs témoignant de représentations (ou conceptions) du savoir considérées comme vérité par l'élève	Travail sur les obstacles sous-jacents à la notion étudiée conduisant à des débats en classe
4. Erreurs liées aux opérations logico-mathématiques en jeu (souvent nommées erreurs de raisonnement)	Travail sur ces opérations logico-mathématiques (induction, déduction, analogie, conservation, identité, réversibilité...)
5. Erreurs liées à une surcharge cognitive liée à la tâche à effectuer (tâche trop complexe à réaliser)	Décomposer la tâche en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
6. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Travail de recherche des éléments impliqués, afin d'en vérifier la maîtrise

Corpus d'erreurs relevé en CM2

Situation 1

Si Martial a 7 billes et en gagne 5, combien aura-t-il de billes à la fin ?

Les enfants de CE1 répondent très majoritairement 12.

Si François a perdu 5 billes et qu'il lui en reste 7, combien avait-il de billes au départ ?

Très peu d'enfants de CM2 répondent 12.

Situation 2

Il y a une inflation des mots à l'école. Le travail d'un chercheur, Alain Lieury, montre qu'en 6^e, les élèves français doivent acquérir 6 000 mots nouveaux, en 5^e 10 000, et en 4^e 18 000. Les élèves en retiennent environ 2 500 en 6^e... ce qui n'est déjà pas si mal. Ainsi, la mémoire de travail est souvent encombrée de la mémoire à long terme.

Situation 3

La respiration en sciences nécessite d'avoir acquis que l'air invisible existe et qu'il est composé de différents gaz (invisibles à l'œil nu) : la respiration résultant d'échanges gazeux.

En géographie, on énonce les différents climats à la surface de la Terre (équatorial, tropical, méditerranéen, océanique, continental), mais sans prendre la peine d'expliquer ce qui les distingue en termes de précipitation, de température, d'humidité de l'air, d'ensoleillement ; on explique rarement la différence entre humidité de l'air et température (il peut faire chaud et l'air peut être humide), et ces climats et leurs attributs ne sont pas mis en relation avec la rotation de la Terre autour du Soleil.

Situation 4

Le maître demande : « D'où vient la pluie ? ». Certains élèves répondent du ciel, d'autres des nuages, d'autres encore des larmes du Bon Dieu et de tous ceux qui sont au Paradis. Incrédule, le maître fait expliciter davantage ces trois types de réponses. Le ciel, car, expliquent des élèves, le ciel, c'est du vide, et parfois, le vide se remplit d'eau. Les nuages sont toujours pleins d'eau, lui est-il répondu, et quand les nuages passent au-dessus des régions chaudes, la chaleur attire l'eau et elle tombe. Quant aux larmes des hommes au Paradis, elles coulent en abondance quand on sait bien prier pour avoir la pluie.

Situation 5

Sébastien, chaque matin, pour venir à l'école, doit marcher pendant plusieurs kilomètres. En chemin, il retrouve Gaspard, qui, lui, vient de plus loin encore. Tous les deux sont heureux de cheminer en commun. Ce matin-là, Sébastien a attendu un petit peu. Gaspard n'était pas là où ils se retrouvaient habituellement. Le matin suivant, pareil. Gaspard n'a pas su que faire la fin de semaine arrivant. Aller chez Gaspard ? Mais il ne savait pas précisément où il habitait. Plusieurs jours, puis quelques semaines passèrent, et, un jour, Gaspard revint. Il semblait avoir maigri.

Ce que souhaite le maître, c'est un résumé de ce texte. Parmi les consignes ci-dessous, laquelle semble la plus efficiente ?

- Dans ce texte, donne l'idée principale qui le resserre.
- En une phrase, quelle est l'idée essentielle qui résume ce texte ?
- Fais une seule phrase pour raccourcir le texte.
- Quelle idée résume le texte ?
- Par un mot, résume ce texte.

Situation 6

Le maître a expliqué aux élèves que, pour reconnaître une soustraction, dans l'énoncé, il y avait toujours les verbes « perdre » ou « manquer », ou l'adverbe « moins ». On comprend mieux, dès lors, les réponses comme celles déduites de l'exercice « François dans la situation 1 » ci-avant.

J.-P. Astolfi rapporte qu'à la question « Au Moyen Âge, les gens des villes élevaient des... », les élèves répondent « des cochons, des poules ». La bonne réponse était « des cathédrales ». C'est en entendant cette réponse que les élèves reprennent pied : bon sang, mais c'est bien sûr, on est en cours d'histoire.

Corrigé possible

Situation 1 : Dans le cas de François, les erreurs sont liées à la difficulté à installer un raisonnement réversible. Il s'agit ici de partir de l'arrivée pour parvenir au départ (processus inverse de Martial). Erreur due à une opération logico-mathématique non maîtrisée, souvent nommée erreur de raisonnement. Ici, la réversibilité. Trouvez d'autres exemples d'erreurs dites « de raisonnement ».

Situation 2 : Erreurs liées à une très possible surcharge cognitive. Pour poursuivre, à partir d'un livre de sciences par exemple, évaluez le nombre de termes nouveaux à faire découvrir, afin de juger de possibles erreurs.

Situation 3 : Erreur dans une discipline ayant son origine dans une autre discipline. Demandez aux participants d'autres exemples.

Situation 4 : Erreur témoignant de représentations (ou de conceptions) du savoir, considérée comme vérité par l'élève. Rapportez d'autres exemples.

Situation 5 : Erreur relevant de la rédaction, de l'expression et de la compréhension de consignes mal formulées. On peut demander aux participants, vis-à-vis d'une activité précise, de formuler des consignes ambiguës, des consignes claires, des consignes trop complexes.

Situation 6 : Erreur liée à une habitude scolaire routinière, non discutée.

Activité 2

Consigne :

En groupes, analysez linguistiquement le corpus d'erreurs en français ci-dessous.

Le corpus ci-après est donné aux participants.

Un maître donne à ses élèves de CM1, au cours d'une évaluation formative, l'exercice suivant.

Conjuguiez la phrase suivante à l'imparfait, puis au futur simple de l'indicatif.

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouvent et se dirigent ensemble en chantant vers les champs. »

Les élèves s'exécutent individuellement et donnent les réponses. Le maître ramasse les cahiers pour la correction.

Quelques réponses sont soumises ci-après à votre analyse.

Détectez les causes d'erreurs qu'elles recèlent.

Réponse de l'élève A :

« Tôt le matin, le femm du villag se retouvnt sous le grand babab et dirigen en chantent vers champ. »

Réponse de l'élève B :

Imparfait de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du villageaient se retrouvent sous le grand baobab et se dirigent en chantaient vers les champs. »

Futur simple de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du villageront se retrouvent sous le grand baobab et se dirigent en chantant veront les champs. »

Réponse de l'élève C :

Imparfait de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouveraient sous le grand baobab et se dirigaient en chantant vers les champs. »

Futur simple de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouvrons sous le grand baobab et se dirigerons en chantant vers les champs. »

Réponse de l'élève D :

Imparfait de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouvèrent sous le grand baobab et se dirigèrent en chantant vers les champs. »

Futur simple de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouvrons sous le grand baobab et se dirigerons en chantant vers les champs. »

Réponse de l'élève E :

Imparfait de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se trouvaient sous le grand baobab et se dirigaient en chantant vers les champs. »

Futur simple de l'indicatif

« Tôt le matin, les femmes du village se retrouveront sous le grand baobab et se dirigeront en chantant vers les champs. »

Proposition de corrigé

Cas proposés	Identification de la nature de l'erreur	Origine supposée de l'erreur
Réponse de l'élève A « Tôt le matin, le femm du villag se retouvnt sous le grand babab et dirigen en chantent vers champ »	- Difficulté à reproduire ce qui est écrit au tableau - Insuffisance en lecture/copie (déchiffrement correct des mots, absence de concentration)	- Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles - Erreurs relevant de la compréhension des consignes
Réponse de l'élève B Imparfait de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du villageaient se retrouvent sous le grand baobab et se dirigent en chantaient vers les champs. » Futur simple de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du villageront se retrouvent sous le grand baobab et se dirigent en chantant veront les champs. »	- Méconnaissance des termes devant subir la transformation dans cet exercice de conjugaison d'une phrase - Problème lié à l'identification des verbes - La non-différenciation des verbes conjugués et non conjugués	- Erreurs témoignant des représentations des élèves
Réponse de l'élève C Imparfait de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se retrouveraient sous le grand baobab et se dirigeraient en chantant vers les champs. » Futur simple de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se retrouvrons sous le grand baobab et se dirigerons en chantant vers les champs. »	- Difficulté liée à la conjugaison du verbe aux temps demandés - Difficulté d'identification de l'infinitif de certains verbes - Méconnaissance de la règle (conjugaison des verbes du 1er groupe à l'imparfait puis au futur simple de l'indicatif, cas exceptionnel des verbes terminés par « ger » à l'infinitif)	- Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline

Cas proposés	Identification de la nature de l'erreur	Origine supposée de l'erreur
Réponse de l'élève D Imparfait de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se retrouvèrent sous le grand baobab et se dirigèrent en chantant vers les champs. » Futur simple de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se retrouvrons sous le grand baobab et se dirigerons en chantant vers les champs. »	- Confusion des temps (la terminaison de l'imparfait et du passé simple) - Non-identification des pronoms de conjugaison correspondant aux sujets (confusion entre 1re personne et 3e personne du pluriel)	- Erreurs résultant de la complexité propre du contenu - Erreurs relevant de la compréhension des consignes
Réponse de l'élève E Imparfait de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se trouvaient sous le grand baobab et se dirigeaient en chantant vers les champs. » Futur simple de l'indicatif « Tôt le matin, les femmes du village se retrouveront sous le grand baobab et se dirigeront en chantant vers les champs. »	- Méconnaissance de la règle orthographique (devant « a », g prend « e » pour avoir le son « ge »....)	- Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline

Important : On ne peut imaginer qu'il n'existe qu'une origine unique à une erreur. Il existe des erreurs d'origine plurielle. Seul un entretien d'explicitation pourrait permettre d'infirmer ou de confirmer l'origine.

PHASE 3

CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL

Démarche du formateur : faire élaborer une stratégie de remédiation adéquate à la gestion des erreurs en conjugaison et une fiche pédagogique de remédiation différenciée en gestion d'erreur en conjugaison.

Activité 1

Consigne :

Par des activités individuelles, de groupes et collectives, dégagez les mérites et les limites des stratégies de remédiation proposées par des enseignants dans le corpus ci-après. Amendez-les en tenant compte de l'hétérogénéité de niveau et concevez quelques stratégies de remédiation.

Travail individuel :

- **Identifiez les mérites de chaque stratégie de remédiation en identifiant les différents facteurs qui les caractérisent.**
- **Dégagez leurs limites objectives.**
- **Proposez une stratégie de remédiation appropriée à cinq situations évoquées.**

Le corpus à partir duquel l'activité de formation se déroule est en relation avec la situation précédemment rapportée : un maître donne à ses élèves de CM1, au cours d'une évaluation formative, l'exercice suivant : « Conjuguez la phrase suivante à l'imparfait, puis au futur simple de l'indicatif :
Tôt le matin, les femmes du village se retrouvent ensemble et se dirigent en chantant vers les champs. »

Ci-après sont répertoriées différentes stratégies de remédiation proposées par des enseignants, à la suite de l'analyse des erreurs constatées.

Stratégie de l'enseignant A :

- il souligne les erreurs des apprenants ;
- il attribue à chacun la note qu'il mérite ;
- il écrit la/les bonne(s) réponse(s) au tableau ;
- il invite chaque apprenant à reproduire la même chose dans son cahier, ou à reprendre juste la partie faussée si l'échec est partiel.

Stratégie de l'enseignant B :

- il invite les apprenants à suivre attentivement la correction collective ;
- il écrit lui-même la bonne réponse au tableau ;
- il fait souligner les erreurs par les apprenants eux-mêmes ;
- chacun s'attribue la note qu'il mérite ;
- il invite chaque apprenant à reproduire dans son cahier la correction des fautes, ou le tout, si l'échec est complet.

Stratégie de l'enseignant C :

- il souligne lui-même les erreurs des apprenants ;
- il attribue à chacun la note qu'il mérite ;
- il invite les apprenants à suivre, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage ;
- il invite ceux qui peuvent et manifestent le désir de participer à la correction collective pour l'élaboration de la bonne réponse au tableau ;
- il encourage les apprenants en difficulté et félicite les meilleurs ;
- il invite chaque apprenant à reproduire dans son cahier la correction de la partie qui était fautive.

Stratégie de l'enseignant D :

- il souligne les erreurs des apprenants par l'enseignant lui-même ;
- il attribue à chacun la note qu'il mérite ;
- il invite les apprenants à suivre, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage ;
- il invite chacun à participer à la correction collective, la réponse adéquate étant notée au tableau ;
- chaque fois qu'un élève se trompe, il est invité systématiquement à partager sa logique avec les autres ; ses pairs aident à voir les limites objectives de celle-ci, pour lui permettre de comprendre pourquoi il n'a pas réussi ;
- le maître remet à chacun son cahier de devoirs ;
- chacun vérifie les annotations du maître et la note (interrogé par ce dernier, chaque élève doit pouvoir légitimer appréciation et note) ;
- il encourage les élèves en difficulté et félicite les meilleurs ;
- il invite chacun à reproduire dans son cahier la correction de la partie qui était fausse.

Stratégie de l'enseignant E :

La stratégie proposée par « E » s'articule autour des points suivants.

Correction par groupe

- Corriger l'exercice par les seuls membres du groupe.
- Souligner les erreurs des apprenants par les pairs du même groupe.
- S'attribuer des notes individuelles.
- Élaboration de la production du groupe.

Correction collective

- Inviter les groupes à suivre, surtout les apprenants en difficulté d'apprentissage.
- Inviter ceux qui peuvent et manifestent le désir de participer à la correction collective, ainsi que les timides et/ou en difficulté, d'apprendre pour l'élaboration de la réponse adéquate au tableau.
- Pendant cette correction collective, chaque fois qu'un élève représentant son groupe se trompe, il est systématiquement invité à partager sa logique avec les autres.
- Les pairs ou les autres groupes aident à voir les limites objectives de sa logique pour lui permettre de comprendre pourquoi il n'a pas réussi.

Correction individuelle

- Remettre à chacun son cahier de devoirs.
- Vérifier l'annotation du maître par chaque apprenant pour comprendre et surtout légitimer ce qui est fait (erreurs identifiées, note distribuée) par le maître.
- Encourager les apprenants en difficulté et féliciter les meilleurs groupes.
- Inviter chaque apprenant à reproduire dans son cahier la correction de la partie faussée.

En travail de groupes, proposez les différents attributs d'une remédiation supposée la plus efficace possible. Ensuite, confrontez vos propositions pour une mise en commun et une synthèse avec l'appui du formateur.

Activité 2

Démarche du formateur : faire rechercher des activités de remédiation en vue du traitement des erreurs en conjugaison.

Consigne :

Travail individuel :

En vous inspirant de vos expériences, complétez le tableau ci-dessus.

Par groupes, échangez sur les propositions faites individuellement.

Collectivement, faites une mise en commun des productions des groupes.

Identification et hiérarchisation des étapes essentielles pour rendre une stratégie de remédiation continue et coopérative prenant en compte la diversité des difficultés de la classe.

Support pour le travail :

Tableau de remédiation en conjugaison : comment réussir la gestion des erreurs en conjugaison

Sources des erreurs possibles	Remédiation selon les erreurs	Observations particulières
Identifier le ou les verbes	- la compréhension et la maîtrise de la construction d'une phrase restent un préalable pour identifier le verbe et connaître son rôle - comment former la phrase	Dans ce cas concret, aborder la syllabation (aide individualisée), afin de mieux prendre en compte la difficulté de certains apprenants
Identifier le ou les verbes conjugués		
Trouver à quels temps ils sont conjugués		
Trouver leurs infinitifs respectifs		
Trouver leurs groupes d'appartenance		
Trouver leurs sujets respectifs		

Sources des erreurs possibles	Remédiation selon les erreurs	Observations particulières
Trouver les pronoms de conjugaison correspondant aux sujets		
Identifier les temps de conjugaison demandés		
Conjuguer en tenant compte de l'infinitif, du pronom de conjugaison correspondant et du temps sollicité		
Procéder à la substitution des verbes conjugués par leurs nouvelles formes de conjugaison trouvées		

Activité 3

Démarche du formateur : faire concevoir par les formés une fiche d'autocorrection à utiliser par des élèves en vue de la gestion des erreurs en conjugaison à partir du document ci-dessous.

Consigne :

- **Individuellement** : en vous inspirant de la production collective (ci-dessus), **élaborez une fiche d'autocorrection faite par un élève sur ses erreurs en conjugaison.**
- Par groupes : idem.
- Collectivement : idem par une mise en commun des productions des groupes en plénière.

On conviendra qu'il s'agit d'une classe de CM1, de 65 élèves.

À partir de cette fiche construite par les formés, un élève doit être capable ultérieurement de :

- identifier la nature de ses erreurs ;
- identifier les étapes réussies et les étapes non encore réussies pour le vérifier ;
- déterminer la démarche à observer pour atteindre l'objectif.

Dans une première phase, on demande aux participants de répondre aux questions posées dans le tableau suivant.

Dix étapes pour conjuguer sans erreurs n'importe quel verbe, à n'importe quel temps	Questions possibles	Réponses possibles des apprenants

Dix étapes	Questions à poser	Réponses possibles	Taux de réussite	Activités de remédiation à proposer aux apprenants en difficulté à chaque étape
Identifier le ou les verbes	Qu'est-ce qu'un verbe ? Quels sont les verbes de cette phrase ?	« Un verbe est un mot qui nous dit ce que fait la personne, l'animal ou la chose dans une phrase. » Les verbes de cette phrase sont : se retrouvent ; se dirigent ; en chantant.	Déterminer le nombre d'élèves sur les 65 apprenants à avoir réussi cette 1 ^{re} étape	donner une série de phrases et demander de souligner les verbes (intégrer les verbes conjugués et à l'infinitif)
Identifier le ou les verbes conjugués	À quel temps sont-ils conjugués ?	Se retrouvent Se dirigent	Idem	donner une phrase et demander de souligner les verbes non conjugués d'un trait, et de deux traits ceux conjugués (intégrer les verbes conjugués et à l'infinitif)
Trouver à quels temps ils sont conjugués	Quels sont les verbes conjugués de la phrase ?-	Au présent de l'indicatif	Idem	donner une série de deux phrases et demander de souligner les verbes non conjugués d'un trait, et deux traits ceux conjugués (intégrer les verbes conjugués et à l'infinitif), puis déterminer le temps de la conjugaison de chacun des verbes conjugués
Trouver leurs infinitifs respectifs	Quels sont leurs infinitifs respectifs ?	Se retrouver Se diriger	Idem	donner un petit texte de trois phrases et demander de souligner les verbes non conjugués d'un trait, et deux traits ceux conjugués (intégrer les verbes conjugués, à l'infinitif et au participe présent), puis déterminer le temps de conjugaison de chacun des verbes conjugués et leurs infinitifs respectifs

Dix étapes	Questions à poser	Réponses possibles	Taux de réussite	Activités de remédiation à proposer aux apprenants en difficulté à chaque étape
Trouver leurs groupes d'appartenance	Quels sont les groupes de verbes que vous connaissez ? Quel est leur groupe d'appartenance ?	Le 1er groupe : tous les verbes terminés par « er » sauf aller 2e groupe : tous les verbes terminés par « ir » et formant leur participe présent en « issant » 3e groupe : tous les autres verbes restants nos deux verbes sont du 1er groupe	Idem	donner un petit texte de cinq phrases et donner la consigne suivante : après avoir identifié les verbes conjugués de ceux non conjugués, donner leurs temps de conjugaison, leurs infinitifs et les groupes d'appartenance de l'ensemble des verbes, conjugués ou non
Trouver leurs sujets respectifs	Quelle question pose-t-on pour trouver le sujet du verbe ? Quels sont les sujets des verbes conjugués dans cette phrase ? Qu'est-ce qu'un sujet commun ? Partiel ?	Qui est-ce qui ou qu'est-ce qui fait l'action du verbe ? Les femmes du village Un seul sujet peut correspondre à plusieurs verbes (le présent cas), alors on dira qu'il est le sujet commun de l'ensemble des verbes et qu'il reste également le sujet partiel de chacun des verbes	Idem	donner un petit texte de cinq phrases et donner la consigne suivante : après avoir identifié les verbes conjugués de ceux non conjugués, donner leurs temps de conjugaison, leurs infinitifs, les groupes d'appartenance de l'ensemble des verbes conjugués ou non et leurs sujets respectifs

Dix étapes	Questions à poser	Réponses possibles	Taux de réussite	Activités de remédiation à proposer aux apprenants en difficulté à chaque étape
Trouver les pronoms de conjugaison sujets	Quels sont les pronoms de conjugaison que vous connaissez ? Quel est celui correspondant à « les femmes du village » ?	Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles Elles : 3e personne du pluriel (les femmes du village)	Idem	donner un petit texte de cinq phrases et donner la consigne suivante : après avoir identifié les verbes conjugués de ceux non conjugués, donner leurs temps de conjugaison, leurs infinitifs ; leurs groupes d'appartenance, leurs sujets respectifs et les pronoms de conjugaison correspondant aux sujets
Identifier les temps de conjugaison demandés	Quels sont les quatre temps simples de l'indicatif ? À quels temps demande-t-on de conjuguer cette phrase ?	Le présent, l'imparfait, le futur simple, le passé simple L'imparfait et le futur simple de l'indicatif	Idem	donner une série de sept phrases (prendre en compte les temps déjà vus) et donner la consigne suivante : après avoir identifié les verbes conjugués de ceux non conjugués, donner leurs temps de conjugaison, leurs infinitifs ; leurs groupes d'appartenance, leurs sujets respectifs et les pronoms de conjugaison correspondant aux sujets.
Conjuguer en tenant compte de l'infinitif, du pronom, de la conjugaison correspondant et du temps sollicité	Quelles sont les règles pour conjuguer l'imparfait et le futur simple des verbes ? Quelles sont les terminaisons à retenir pour l'imparfait et le futur simple de l'indicatif ? 3e personne du pluriel ?	Imparfait : on enlève la terminaison de l'infinitif, puis on ajoute les terminaisons suivantes : « ais, « ais, ait, ions, iez, aient » Futur simple : on garde la terminaison de l'infinitif puis on ajoute les terminaisons du futur : « ai, as, a, ons, ez, ont » Pour cet exercice : nous gardons les terminaisons de l'infinitif « er » en y ajoutant la terminaison de l'imparfait « aient » et celle du futur simple « ont »	Idem	donner un texte de sept phrases (prendre en compte les temps déjà vus) avec la consigne suivante : 1- Après avoir identifié les verbes conjugués de ceux non conjugués, donner leurs temps de conjugaison, leurs infinitifs, leurs groupes d'appartenance, leurs sujets respectifs et les pronoms de conjugaison correspondant aux sujets 2 - conjuguer le texte aux temps simples de l'indicatif (si cette notion est déjà vue en classe)

Apports théoriques

L'action de formation ici présentée ne peut en aucun cas constituer un ensemble de procédures miracles qui permettraient à coup sûr d'éradiquer les erreurs des élèves. Pour chacune d'entre elles, des hypothèses ont été avancées quant à leur(s) cause(s), hypothèses essentiellement d'ordre cognitif. Il peut advenir que des causes plus profondes soient en jeu, renvoyant à des dimensions d'ordre psychosociologique. Cette incise ne vise pas à décharger l'enseignant et son formateur d'une responsabilité à l'égard des erreurs des élèves, mais à l'inverse de l'engager à un maximum d'engagement dans le domaine cognitif.

La fiche ici présentée a été exemplifiée dans le cadre de l'enseignement du français. Une autre fiche a trait aux erreurs dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. Ces deux fiches se complètent, évidemment.

L'action de formation en FI ou FC ici présentée vise à développer une démarche isomorphe à celle souhaitée par l'enseignant dans sa classe. Aussi, tous les corrigés proposés ne doivent pas constituer autant de leçons magistrales que le formateur engagerait. Ils ne peuvent être utilisés qu'au terme de la démarche indiquée. Aussi, le dernier processus de formation (la construction d'une fiche d'autocorrection à partir d'une réflexion des participants sur les 10 étapes suggérées à suivre pour conjuguer convenablement pourrait être allégée, la correction ne s'avérant nécessaire qu'en fonction du niveau des participants).

La finalité de l'école est la socialisation par l'appropriation de savoirs dont l'élève découvre le sens. Les apprentissages, s'ils sont pour certains source de bonheur, car ils dessillent et permettent de comprendre l'univers dans lequel ils baignent, sont, pour d'autres, une source de douleurs et de violence symbolique. En ne sachant pas répondre à une question, en se trompant dans sa réponse, sous le regard permanent des autres élèves, le savoir devient source de souffrances, dont l'erreur est le symbole.

Hier, dans un enseignement essentiellement transmissif, l'erreur était synonyme de faute et mise au débit de l'élève qui n'avait pas été suffisamment attentif. Aujourd'hui, considérée comme un « bogue », l'erreur est davantage liée à une mauvaise adaptation des stratégies déployées par l'enseignant au regard du niveau réel de ses élèves. La stratégie de réponse appropriée consiste alors à modifier la manière d'enseigner, en s'intéressant d'abord à l'apprentissage des élèves.

Jean-Pierre Astolfi suggère huit origines possibles pour les erreurs en situation scolaire. Les erreurs liées :

- à la compréhension des consignes ;
- à un mauvais codage des règles du contrat didactique ;
- aux conceptions alternatives des élèves ;
- à la surcharge cognitive ;
- aux opérations intellectuelles ;
- aux démarches adoptées par les élèves ;
- au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline ;
- à la complexité propre du contenu.

Le traitement de l'erreur abordée comme signal du fonctionnement intellectuel de l'élève conduit l'enseignant à adopter une posture qui s'écarte de celle du moraliste qui sanctionne (du « tu t'es encore trompé » à la stigmatisation devant toute la classe ou à des sanctions physiques) et s'apparente à celle d'un médiateur. Dans ce cas, seraient à installer des processus valorisant la métacognition, l'auto verbalisation et l'auto questionnement des élèves (Quelle est ma tâche et à quoi saurai-je que je l'ai réussie ? Quel problème dois-je résoudre pour accomplir cette tâche ? Quelles connaissances dois-je utiliser ? Quelles stratégies personnelles dois-je mettre en œuvre pour acquérir ces connaissances ?), l'apprentissage coopératif (qui conduit à expliciter sa manière de faire et à entendre d'autres manières de procéder), le tutorat par les pairs.

Prendre en compte les erreurs pour les transformer en aide pour apprendre renvoie certes à une question technique (de l'ordre du comment procéder), mais tout autant à une question de nature comportementale et éthique. Les plus difficiles à transformer en chacun.

Ce qu'il faut retenir de cette fiche III.3 sur : Les erreurs et la formation des élèves en français	Proviennent soit d'une non-maîtrise de la langue, soit d'une consigne ou d'une formulation non suffisamment claire et précise du maître.
	Sont une excellente occasion, lorsqu'elles sont analysées collectivement, d'aider la classe à en comprendre l'origine et à ne pas s'en moquer.
	La recherche de l'origine de l'erreur et de sa nature est le point de départ de l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- **Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud P.** (1995), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang : 264 p.
- **Astolfi, J.P.** (1997), « *L'erreur, un outil pour enseigner* », 8e éd. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ISBN. 117 p.
- **Astolfi, J. P.**, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992
- **Descargues, A.** (2003), « *L'erreur, un outil pour apprendre* » mémoire de fin de formation PLP Math-Sciences. Lycée professionnel René CASSIN (TULLE). 50 p.
- **Descomps D.**, *La dynamique des erreurs dans les apprentissages*, Paris, Hachette Éducation, 1999
- **Favre, D.** « *Conception de l'erreur et rupture épistémologique* », Revue française de pédagogie. 1995
- **Fayol M.**, « *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive* », dans : *Intelligences, scolarité et réussites*. Grenoble, La pensée sauvage, 1995
- **Cauchi-Bianchi, F.** **Intervention formation de formateurs 10/05/2012.**
[Http://www.bing.com/search?q=définition+de=1%27](http://www.bing.com/search?q=définition+de=1%27)
- **Apprentissage-Wikipédia**,
<http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage> ; Place de l'erreur dans l'apprentissage http://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissageedutechwiki.unige.ch/fr/place_de_l'erreur_dans_l'apprentissage

