

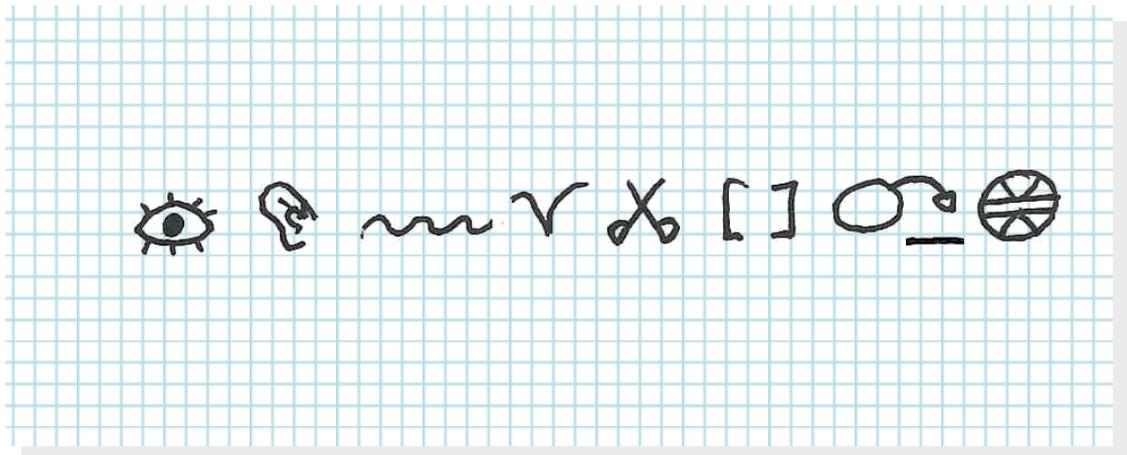


1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation



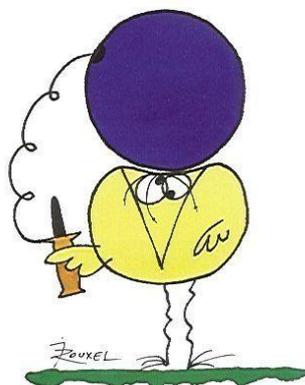
savoirs de base

L'erreur permet d'apprendre Relire pour apprendre à écrire



2017

Les devrises Shadok



EN ESSAYANT CONTINUUELLEMENT
ON FINIT PAR RÉUSSIR. DONC:
PLUS ÇA RATE, PLUS ON A
DE CHANCES QUE ÇA MARCHÉ.

Merci à Danièle Hénuset d'avoir contribué à développer avec nous ce fantastique outil !

Prêt : 0,25€ N°: **12375**

Contient : **Cahiers pédagogiques n°494 : L'erreur pour apprendre**

Ce dossier est téléchargeable sur www.cdoci-alpha.be et empruntable au

Centre de documentation du Collectif Alpha asbl

rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles ▪ cdoci@collectif-alpha.be ▪ 02 540 23 48

Conception et réalisation :
Marie FONTAINE et Frédéric MAES

Illustration (logo de la collection) : Philippe DE KEMMETER - Piezo

Savoirs de base

L'erreur permet d'apprendre

Relire pour apprendre à écrire



Avant de commencer	5
Le statut de l'erreur	8
<i>L'idéal et les faits</i>	8
Un sentiment intériorisé : l'erreur est une faute	9
Réaction : l'erreur n'est pas grave	11
Comment apprendre de ses erreurs ?	14
Regarder les erreurs avec attention et s'interroger	14
Se remettre en question	16
Quelques réponses d'élèves et le lien avec l'enseignant	17
Adopter un point de vue enthousiaste	18
L'erreur est un défi : il faut essayer, encore et encore... ..	18
Adopter une méthode rigoureuse : petit à petit, en spirale	19
L'objectif : un changement dans la tête ou des points sur le papier ?	19
La méthode : tenir compte du fonctionnement du cerveau	20
Affronter l'inconnu dans un cadre sécurisant	21
Ecrire sans erreurs de manière autonome	22
5 bases pour apprendre à mieux écrire	23
Historique : l'autocorrection dans la pédagogie Freinet	24
L'autocorrection de textes : travailler seul ... sans prof ?	25
Changer le rapport à l'erreur dans les textes écrits	26
Donner un sens à l'apprentissage	28
Des balises pour guider sur le chemin de l'autonomie	30
Utiliser les signes d'autocorrection, pas à pas	33
Introduire les signes l'un après l'autre	34
Comment choisir « le bon » signe ?	35
Quelques erreurs fréquentes	39
Intervenir jusqu'à quel niveau ?	40
Exemples et exercices	41
Révision collective par l'argumentation	44
Principe de base : argumenter son choix	44
Objectif : comprendre pourquoi la réponse est correcte	44
Pistes bibliographiques	45

Errare humanum est (L'erreur est humaine)

Un *Homo sapiens* est un primate capable de se poser des questions.

Albert JACQUART

On m'a toujours corrigé, on m'a jamais répondu.

Un garçon de 20 ans en situation d'illettrisme,
après pourtant 17 années passées à l'école

L'erreur n'a rien d'étrange. C'est le premier état de toute connaissance.

Alain

Je ne perds jamais. Soit je gagne, soit j'apprends.

Nelson MANDELA

L'échec est le fondement de la réussite.

LAO TSEU

Je n'ai pas échoué des milliers de fois,
j'ai réussi des milliers de tentatives qui n'ont pas fonctionné.

Thomas EDISON

C'est par l'expérience de l'erreur que nous arrivons à l'idée positive de la vérité.

La vérité ne se manifeste que par son opposition à une erreur préalable.

Jean WAHL

Quand vous jouez une note, seule la suivante permettra de dire
si elle était juste ou fausse.

Miles DAVIS

AVANT DE COMMENCER ...

Avant d'entamer la lecture de ce dossier qui, nous l'espérons, vous donnera quelques pistes de réflexion et d'action, nous vous proposons de réfléchir sur vos propres représentations et pratiques...

Cette phase d'émergence a pour objectif de mettre à plat idées, ressentis, questionnements et préjugés sur la question, afin d'identifier sur quelle base le contenu qui suit vient s'ancrer. Cette réflexion peut se faire individuellement ou avec vos collègues, si vous désirez modifier votre pratique associative autour de l'erreur.

« *L'erreur permet d'apprendre* »

Que vous évoque cette phrase ?



Je suis d'accord parce que ...



Je ne suis pas d'accord parce que ...

(Jouez le jeu : tentez de trouver des arguments autant 'pour' que 'contre')

Qu'est-ce qui permettrait à l'erreur d'être source d'apprentissage ?

Evoquez un **exemple vécu** dans lequel l'erreur était source d'apprentissage.

Et un exemple vécu dans lequel ce n'était pas le cas.

Votre métier est d'apprendre des choses à votre public.

Lorsqu'un de vos apprenant commet une erreur,

- Comment vous sentez-vous ?
- Comment réagissez-vous ?
- Qu'aimeriez-vous faire ?

➔ Et maintenant, plongeons directement dans le vif du sujet : **prenez le temps de lire et de vous questionner** sur les schémas synthétiques avant de découvrir les explications.

Concept
L'erreur
Statut

dans les faits
L'erreur est une **faute**
(culpabilité)

Se tromper, c'est la honte

idéalement
L'erreur permet
d'apprendre

Apprendre c'est changer

réaction aux faits
L'erreur n'est pas grave
(dédramatiser)

Focus sur ce qui fonctionne

La personne

La personne

Pas de changement

erreur = **TARE**
de la personne

Changement possible

erreur = **DÉFI**
extérieur à la personne

Pourquoi changer ?

erreur = **ACCIDENT**
La personne est super

T'es bête !

honte

enthousiasme

Essaye autrement

autosatisfaction

Bravo ! C'est génial !

L'apprentissage

L'apprentissage

L'erreur est
sanctionnée

peur

moteur
escompté

Point final

L'erreur est **utilisée**

curiosité

moteur
escompté

Point de départ

L'erreur est
occultée

**confiance
en soi**

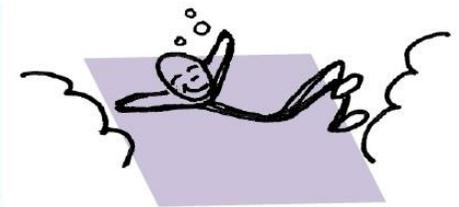
Stagnation
(zone de confort)



Changer le
rapport à
l'erreur



Changer le
rapport à
l'erreur



Objectif général

Changer le rapport à l'erreur



Favoriser l'apprentissage



Dépasser ses erreurs

Objectif spécifique (ECRITURE)

Ecrire correctement
de manière autonome

Objectifs opérationnels

Classer
les erreurs

Repérer
les erreurs

Comprendre
les erreurs

Outil

**Les signes
d'autocorrection**



Utiliser les
ressources
adéquates

pour rectifier
les erreurs

COURT TERME

Développer des
stratégies
adéquates

pour s'approprier
les savoirs

LONG TERME



LE STATUT DE L'ERREUR

L'idéal et les faits

ce qu'on nous dit : l'erreur, c'est utile
ce qu'on ressent : l'erreur, c'est mal
ce qu'on se dit : l'erreur, c'est pas grave

On nous explique qu'on apprend de ses erreurs. Et on est d'accord avec cette belle idée.

L'erreur n'a rien d'étrange, c'est le premier état de toute connaissance. (Alain)
Je ne perds jamais. Soit je gagne, soit j'apprends. (Nelson Mandela)

Et pourtant, lorsqu'on se penche sur ce qui se passe sur le terrain, ça dérape...
L'erreur est source de gêne, de honte, de culpabilité et on veut donc la cacher.
Surtout à l'école (pourtant LE lieu d'apprentissage) : **l'erreur est sanctionnée.**



« Se tromper ça sert à apprendre. Je suis déçue quand je me trompe. »

« Se tromper peut donner la honte. »

« Les erreurs, ça sert à rien du tout, ça peut donner des mauvaises notes. »¹

⇒ **Comment l'erreur peut-elle être source d'apprentissages si les élèves (et les enseignants) en ont une telle représentation ?**

En réaction à cela, on **dédramatise** en faisant appel à la sagesse populaire.

Errare humanum est (L'erreur est humaine)

Seul celui qui ne fait jamais rien ne commet pas d'erreurs

Cela permet peut-être de diminuer la gêne face à l'erreur, mais ça ne suffit pas.

⇒ **Comment l'erreur peut-elle être source d'apprentissages si on estime qu'elle n'est pas importante, qu'on ne doit souligner que le positif sans parler du négatif ?**

Voyons plus en détail chacune de ces conceptions de l'erreur...

¹ Témoignages d'enfants de 1^{er} primaire dans **A quoi ça sert les erreurs ? A quoi ça sert de se tromper ?** in *Cahiers pédagogiques* n° 494, CRAP, jan 2012, p. 45

UN SENTIMENT INTERIORISE : L'ERREUR EST UNE FAUTE

Comment se fait-il qu'on éprouve une telle gêne face aux erreurs ?

Une question de mots

C'est parce qu'on considère souvent que l'erreur est une faute².

Erreur = Tenir pour vrai ce qui est pour faux

⇒ On pense bien faire

Faute = Manquement à une règle (procédure ou règle morale, devoir)

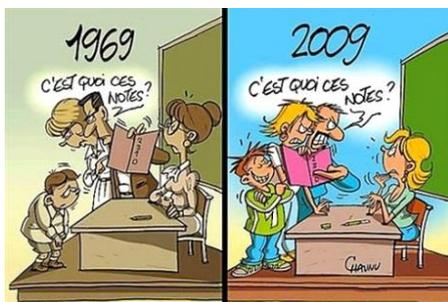
⇒ On sait ce qu'on doit faire, mais on fait quand même autre chose.

→ Culpabilité

On ressent que l'erreur définit la personne, son identité

Lorsqu'on dit que l'élève a fait une faute, on le culpabilise. Il est entièrement responsable de son erreur, parce qu'il est paresseux, stupide, étourdi, nul...

→ L'erreur définit la personne : elle la rabaisse au rang des cancre, des losers.



La responsabilité de l'erreur pourrait venir non pas du caractère de l'élève, mais de la manière dont la matière est enseignée... mais cela reviendrait à dire que l'enseignant est coupable (donc paresseux, stupide, étourdi, nul...). Ce que les élèves (et leur parents) ont tendance à mettre en avant, pour se défendre. Et que les enseignants nient avec force... pour se défendre.

→ L'erreur met en péril notre identité. C'est cela qui nous met sur la défensive, qui nous touche tant. Le sentiment d'échec affecte plus que les conséquences de l'échec³.

Le lien entre l'erreur, ses conséquences, et ce qu'on en dit n'est pas toujours logique. Certes, il y a des erreurs dramatiques, qui entraînent mort d'hommes (un chirurgien rate une opération, un aiguilleur occasionne une collision de trains...) Mais à l'école, quelle erreur entraîne des conséquences qui méritent un tel émoi ? L'encre rouge sur du papier n'est pas du sang versé ! Pourtant, une banale erreur de calcul sera qualifiée d'« horreur » sur la copie d'un élève, le même mot par lequel les médias qualifient un attentat terroriste⁴.

² Voir **L'erreur n'est pas une faute : Pour une nouvelle approche des devoirs d'élèves** / BOURDIER-SAVIOZ Françoise, L'Harmattan, 2008, 202 p.

³ **Les vertus de l'échec** / PEPIN Charles, Allary Editions, 2016, p. 34.

⁴ **L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques** / BARUK Stella, Seuil, 1985, p.59.

On pense que face à l'erreur, il n'y a Pas de changement possible

On est donc marqué au fer du sceau de l'erreur, et on devra porter ce fardeau toute la vie.

T'es bête !

J'ai raté mes exercices. Je suis 'idiot' : c'est madame qui l'a dit, écrit à l'encre rouge. Et d'ailleurs, c'est vrai : je rate tout le temps, même quand je fais comme elle me dit, quand je « m'applique » et que je passe des heures concentré sur ma feuille.

(Non, elle ne m'a jamais dit comment on doit faire pour s'appliquer).

Je rate encore toujours mes exercices. On me dit qu'à mon âge, je devrais savoir ça. J'ai dû louper un truc. Parfois, je comprends même pas de quoi on parle. Mais c'est parce que je suis 'idiot' : c'est écrit à l'encre rouge sur ma feuille. Je suis pas fait pour les études.

On est dans une vision déterministe de la société : il y en a qui réussissent et d'autres qui ratent, certains sont doués et d'autres nuls ... Ces étiquettes impactent durablement le parcours scolaire et professionnel, et tout le fonctionnement de la société. Le système scolaire belge est le plus inégalitaire d'Europe (suivi de près par la France) ⁵.

L'élève qui éprouve des difficultés en primaire sera relégué vers le professionnel, et se verra ensuite refuser l'accès à certaines professions parce qu'il n'aura pas le diplôme adéquat. En France, un professeur qui a raté l'agrégation à 22 ans va le payer jusqu'à la fin de ses jours puisqu'il sera obligé de donner plus d'heures de cours pour un salaire moindre.⁶

Apprendre avec la carotte ou avec le bâton ?

Les coups de bâton ne sont plus une méthode éducative reconnue, mais les mots peuvent blesser autant que les coups.

→ Comment des 'stupide', 'horreur', 'nul' peuvent-ils aider à apprendre ?

- On pense en effet que **la honte** de cette faute va pousser, grâce au **repentir**, les élèves à mieux travailler.⁷
- «...nous mettons *horreur* sur les copies de nos élèves, mais... nous ne leur voulons aucun mal... c'est au contraire pour les encourager... » [Les profs expliquent qu'] il était si merveilleux, après, de **mériter** des « bien », des « oui », des « c'est exact » qu'on était encouragé à travailler pour les obtenir.⁸



Suivant ce raisonnement, ce qui motivera les élèves à apprendre est **la sanction (peur) ou la récompense (reconnaissance)**.

⇒ C'est donner bien peu d'importance aux contenus des apprentissages. Pas étonnant que les élèves s'en désintéressent si un peu d'encre rouge est plus importante !

⁵ En savoir plus : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2009/pourquoi_sommes_nous_les_champions_de_l_inegalite.pdf

⁶ **Les vertus de l'échec**, op.cit., p.23.

⁷ **Ne pas faire de l'erreur un échec** / CHARMEUX Eveline in *Cahiers pédagogiques* n° 494, CRAP, jan 2012, p.12

⁸ **L'âge du capitaine**, op. cit., p.61.

REACTION : L'ERREUR N'EST PAS GRAVE

Face à une situation difficile, le risque est de réagir en passant d'un extrême à l'autre. Eviter de stigmatiser une personne avec ses erreurs, pointer ce qu'elle fait de bien, l'encourager,... sont autant d'attitudes intéressantes pour **créer un contexte favorable à l'apprentissage... mais elles ne suffisent pas**. Si rien d'autre ne les accompagne, elles peuvent même constituer un frein : « *Qu'y a-t-il à apprendre puisque tout va bien ?* »

Stella BARUK dénonce le fait de « revendiquer un 'droit à l'erreur' qui fera passer l'erreur à la trappe pendant qu'on aura, complaisamment fermé les yeux. » Elle s'interroge sur le bienfondé de mettre un 'Bien' alors même qu'on pointe une erreur manifeste. **On ignore de ce fait non seulement l'erreur, mais aussi ses causes et ses effets**, dont la compréhension pourrait aider à éviter de la reproduire... et donc à apprendre.⁹

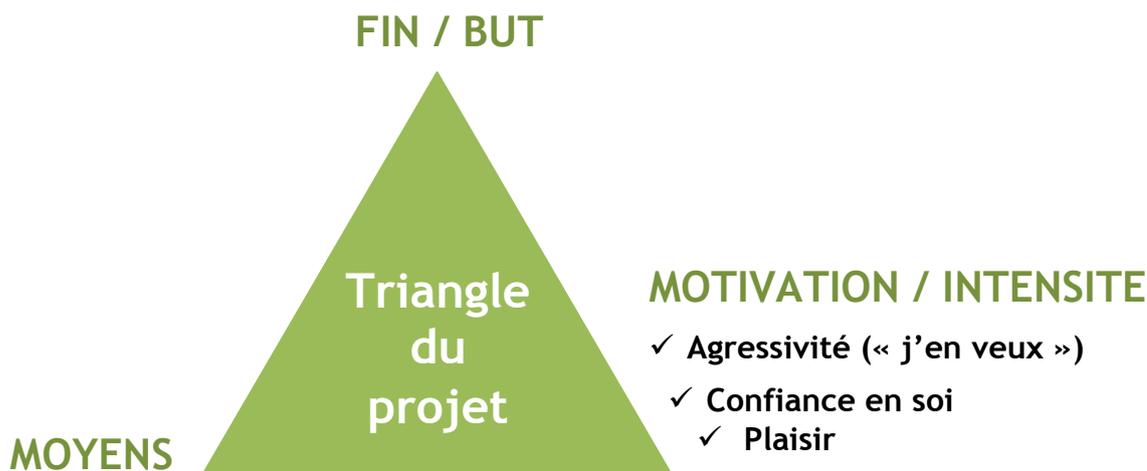
La mise en projet positif favorise l'apprentissage...

La confiance en soi et celle que les autres nous témoignent est importante pour réussir.

La gestion mentale¹⁰, explique que tout apprentissage nécessite une mise en projet. Les éléments nécessaires à celle-ci sont schématisés dans le triangle du projet :

- la fin : quel est l'objectif de l'action,
- les moyens : de quoi dispose-t-on pour atteindre l'objectif,
- la motivation : dépendante du message positif ou négatif concernant le projet.

Le message positif est le message que la personne se donne à elle-même, mais qui est largement tributaire des messages reçus de l'extérieur.



⁹ **L'âge du capitaine**, op. cit., p.55.

¹⁰ Voir le diaporama de Initiative & Formation Belgique (asbl qui promeut la gestion mentale) : <http://www.ifbelgique.be/images/ifbelgique/grandes-realizations/Quelque-outils/Projet-compr.pps>

... mais apprendre c'est sortir de sa zone de confort

Cependant, avoir confiance en soi ne veut pas dire éviter de se confronter à des difficultés et des incertitudes, mais plutôt être armé pour y faire face et les dépasser.

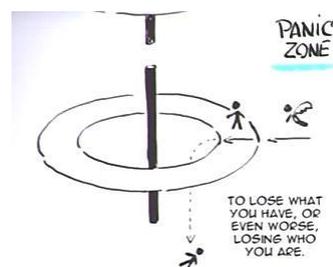
Un funambule apprend l'équilibre sur une corde très proche du sol. S'il tombe, « c'est pas grave ». Il peut ainsi **renforcer sa confiance en lui ET améliorer sa pratique sans risques. C'est ce qui lui permettra de prendre de la hauteur** pour devenir un véritable funambule, à un niveau où une erreur, c'est grave. Mais quel intérêt aurait-il à s'exercer et à s'améliorer si c'est pour rester au niveau du sol, même si cela reste confortable ?

Apprendre demande de sortir de ce qui est connu pour aller vers l'inconnu. Si tout est connu, on peut éprouver du plaisir et de la confiance en soi, mais on n'apprend rien. Et lorsqu'on n'apprend rien (dans un lieu où on est supposé apprendre) on s'ennuie... Alors on fait le pitre, on rêve, on fait autre chose, bref, on devient un « mauvais élève ».

⇒ On ne rend pas service aux apprenants en les félicitant sans leur donner l'occasion de se montrer dignes de ces félicitations en surmontant des défis. Défis à leur portée bien sûr, mais pas trop faciles sinon on se moque d'eux.

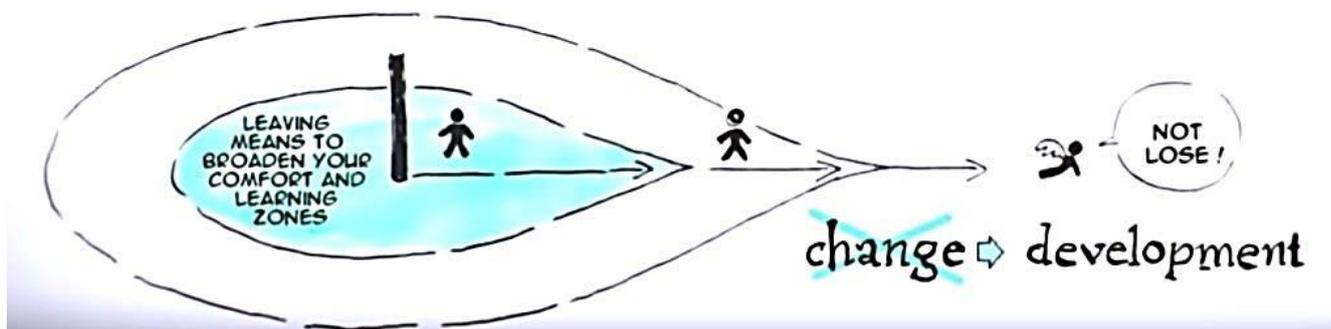
La zone d'apprentissage est située dans la zone entre la zone de confort (ce qu'on connaît, où on est à l'aise) et la zone de panique (l'inconnu, qu'on ne maîtrise pas et qui nous fait peur).¹¹ La crainte, en sortant de la zone de confort est de ne plus pouvoir revenir en arrière.

Schéma 1 : peur de perdre ce qu'on a, ou pire perdre qui on est.



Pour apprendre, on doit sortir de sa zone de confort, et cela permet de l'agrandir.

Schéma 2 : le changement est le développement, pas la perte.



¹¹ Images : Zone de confort : Osez en sortir (VF) / INKNOWATION, <https://www.youtube.com/watch?v=wZqegnIq-Ao>

Apprendre grâce aux encouragements, pas à la complaisance

Si la stratégie de la carotte et/ou du bâton pour avancer amènent à se focaliser plus sur la carotte et le bâton que sur la route à parcourir, la **stratégie de la carotte sans même qu'il y ait besoin d'avancer** ne porte pas plus ses fruits en termes d'apprentissage.



Dans le film Wall-e, les humains vivent totalement assistés par les machines qui subviennent à tous leurs besoins, leur épargnant toute difficulté. Ils deviennent obèses et incapables des gestes les plus basiques, comme se relever et marcher.

➔ Pour apprendre à marcher, un bébé doit lâcher la main de l'adulte, même s'il risque de tomber. On l'encourage à réessayer.

A l'école, en formation, **l'objectif est (ou devrait être) d'apprendre, pas de « réussir »**, c'est-à-dire créer des connexions neuronales dans le cerveau et non des beaux points dans les cahiers ou des félicitations du jury.

Bravo ! C'est génial

Se montrer complaisant, très vite content, faire réussir tout le monde, ce n'est finalement pas très compliqué si on se contente d'abaisser le niveau d'exigence. Mais **cela ne rend pas service** : une fois passé le plaisir de la réussite, la déconvenue peut être terrible !

C'est un drame de voir des élèves sortir de l'école un diplôme en main, mais sans avoir appris ce qu'ils auraient dû (...et les voir venir frapper à la porte d'un cours d'alphabétisation). Contents d'avoir réussi ils tombent de haut s'ils constatent qu'**on a menti sur leur niveau**, et que cela leur pose de sérieux **problèmes pour poursuivre leurs projets** d'avenir. Ils peuvent alors retomber dans le travers exposé plus haut : « *Je suis idiot, pas fait pour les études...* »

Féliciter sans que cela soit justifié, c'est une manière de **mépriser** la personne, d'estimer que « *c'est déjà bien pour elle* », et ça l'**empêche de progresser**.

En alphabétisation, face à des adultes ayant subi de nombreuses épreuves dans leur vie, on accorde beaucoup d'importance au **renforcement de l'auto-estime**, à **pointer les réussites** de ces personnes marquées par des échecs successifs. Attention donc à ne pas glisser de l'encouragement vers la complaisance et la satisfaction stérile.

Un apprenant en alpha qui veut entrer en formation qualifiante doit avoir confiance en lui... mais celle-ci s'écroulera s'il se rend compte que finalement, il n'a pas le niveau requis.

COMMENT APPRENDRE DE SES ERREURS ?

Pouvoir utiliser les erreurs pour apprendre est important, mais pas facile, car il faut :

- changer un rapport à l'erreur culturellement ancré en nous, et inconscient ;
- sans tomber dans l'excès inverse, pourtant guidés par de bons sentiments.

A la lecture de ce dossier, vous serez peut-être convaincus par la nécessité d'un autre rapport à l'erreur, vous aurez un outil (les signes d'autocorrection) pour faire un pas en ce sens dans votre pratique, mais il est probable que **le plus difficile sera de vous débarrasser de ces réflexes et sentiments profondément ancrés en vous.**

Exemple : Dans le documentaire « Alpha »¹² on voit une formatrice expliquer à une jeune stagiaire qu'elle doit d'abord dire ce qu'elle a compris et surligner en jaune tout ce qui est correct dans le texte de l'apprenant. La jeune fille opine mais commence tout de même la révision du texte en pointant « *Alors, ça, ça ne va pas...* »

Comme tout apprentissage, tout changement durable, cela demande **du temps et de la pratique.** Mais voici quelques éléments essentiels à prendre en compte pour cela.

REGARDER LES ERREURS AVEC ATTENTION ET S'INTERROGER

Si on veut apprendre de ses erreurs, il ne faut pas les occulter mais les mettre en lumière. Qu'on les considère comme 'honteuses' ou 'pas graves', on refuse de s'attarder dessus. **Impossible d'apprendre quelque chose d'un sujet qu'on ne veut pas regarder !**

Première chose à faire : s'arrêter et se questionner :
« *Comment avons-nous réalisé cette erreur ? Selon quelle logique ?* »

Car dans la plupart des cas, **une erreur est le produit d'une réflexion.** Une réflexion qui ne va pas dans le sens attendu ou que l'épreuve de la réalité mettra à mal, certes, mais une réflexion qu'il est important de **comprendre pour extraire le mal à la racine.**

Si le formateur ou l'apprenant (ou les 2 !) nient que l'erreur provient d'une réflexion, par exemple en misant tout sur l'inattention, on ne peut pas avancer.

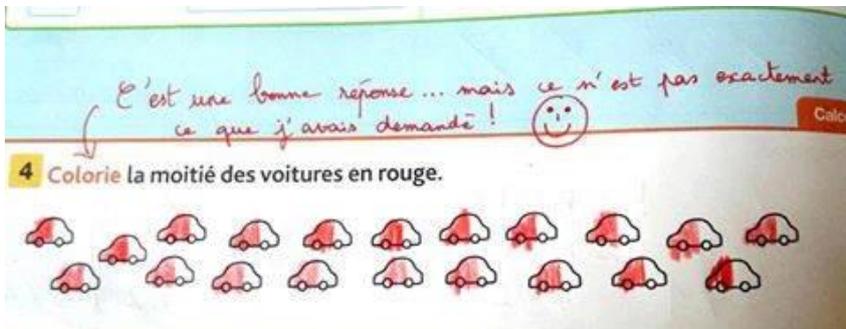
Des élèves qui sont l'attention même, qui se sont longuement concentrés avant de répondre et qui, lorsqu'ils découvrent qu'ils ont fait une erreur, brusquement affirment sur un tout autre ton : « Oh je ne voulais pas dire ça, c'est une étourderie »¹³.

¹² **Alpha** / DE TIEGE Robert, 2016, 51'. Documentaire tourné au Collectif Alpha de St Gilles en 2015-2016.

¹³ **L'âge du capitaine**, op. cit., p.57.

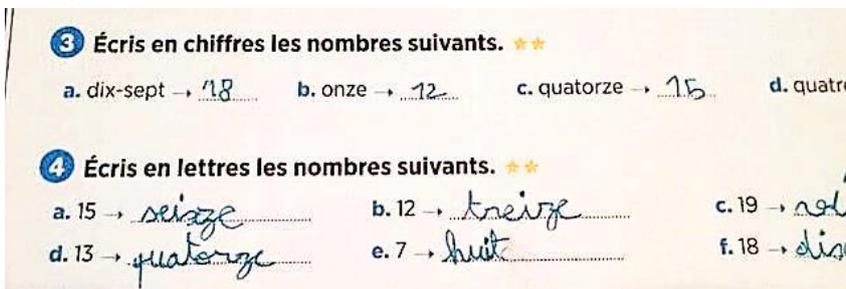
Quelques erreurs et leur logique

⇒ D'après vous, quel est le raisonnement logique derrière ces erreurs ?



Dans les cas ci-dessus, l'erreur résulte d'une compréhension inattendue de la consigne.

Mais cela ne saute pas toujours aux yeux, et il faut interroger l'apprenant pour le comprendre, comme le démontrent ces cas réels rencontrés en cours d'alpha¹⁴ :



Dans ces exercices de compréhension à la lecture en alpha, les apprenants répondent en fonction de leur connaissance de la réalité, alors que l'exercice est « fictif ».

Les bureaux de la maison communale
sont ouverts
du lundi au vendredi
de 9 h à 12 h et de 14 h à 17 h

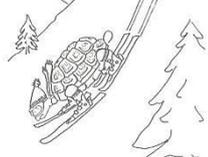
On peut aller à la maison communale :

- Le mercredi à 13 h
- Le vendredi à 10 h
- Le lundi à 16 h 30
- Le samedi à 9 h

Dans le 1^e ils cochent 'samedi à 9h' ... car leur maison communale est ouverte le samedi matin.

Dans le 2^e ils cochent 'la tortue nage'... car une tortue ça nage !

FICHER DE LECTURE 0 1^{er} série - Philippe MENET 2

La poule fait du ski.

- La tortue fait du vélo.
- La tortue nage.
- La tortue fait du ski.

Dans le 3^e ils doivent dire si cette phrase est juste ou pas juste : Les enfants sont méchant.

- Ce n'est pas juste.
- Ah et pourquoi ?
- Parce que les enfants ne sont pas méchants, ils sont gentils.

¹⁴ Plus d'explications dans : L'analphabetisme et ses conséquences cognitives / Collectif Alpha, 2014 téléchargeable : www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=13&record=19117023124919352059

SE REMETTRE EN QUESTION

Accepter qu'on ait fait une erreur, ce n'est pas toujours facile, surtout pour le formateur ! L'élève accepte généralement la sentence du prof, ou plutôt, la subit passivement.

0/10 « Ok, je suis nul, je suis bête, je suis paresseux ... c'est comme ça. »

Mais le prof ? Est-ce qu'il peut faire des erreurs ? Est-ce qu'il est prêt à admettre cela ?

[Des futurs enseignants] ont dû faire des hypothèses sur les raisons possibles de cette « erreur » [d'un élève qui avait compris la consigne différemment], tous ont accusé les parents (...) Lorsque j'ai suggéré de l'Ecole était peut-être responsable, c'est avec force que certains étudiants ont persisté à rendre les parents coupables (...)¹⁵

Dans une culture où « l'erreur définit la personne » (cf p.9), admettre une erreur c'est porter un coup à son auto-estime. Actuellement, contrairement au 'maître d'école' d'antan, craint et respecté, le 'prof' est déconsidéré de toutes part : bien normal qui tente de se protéger en entretenant une image d'infailibilité.

Se remettre en question c'est souvent :

- **difficile** : on sape des bases que l'on pensait solides (on n'est plus en sécurité)
- **désagréable** : même si on en reconnaît l'utilité et le bien-fondé (un effort en plus)
- **nécessaire** : si on veut apprendre (apprendre, c'est changer)

Pour arriver à se remettre en question il faut **d'abord créer un climat de confiance**

Quelques pistes :

- ✓ Amener des **exemples d'erreurs** de personnes devenues des modèles (artistes, sportifs, scientifiques...)¹⁶ → on peut donc progresser malgré ses erreurs ?
- ✓ **Ne pas exposer les personnes d'emblée** (formateurs ou apprenants)
« *Regardez tous l'erreur de Jules, c'est super intéressant !* » mais le pauvre Jules ne trouvera pas cela intéressant du tout d'être au centre de l'attention de cette manière (tant que lui et les autres pensent que « l'erreur définit la personne »)
- ✓ **Décontextualiser les erreurs** : « une erreur que j'ai souvent remarquée dans cet exercice » plutôt que « l'erreur de Jules ». Jules se reconnaîtra, mais sans devoir d'emblée l'admettre publiquement, et en sachant que ça arrive aussi à d'autres.
- ✓ **Prendre le temps** : on ne se débarrasse pas du jour au lendemain de telles habitudes culturelles fortement ancrées (en prendre conscience n'est qu'un début).

¹⁵ **Former aux inégalités sociales** / PILSEN Chimène in Traces de Changements 205, 03/2012, p.4.

¹⁶ Un ouvrage qui regorge d'exemples : **Les vertus de l'échec** / PEPIN Charles, Allary Editions, 2016.

QUELQUES REPONSES D'ELEVES ET LE LIEN AVEC L'ENSEIGNANT

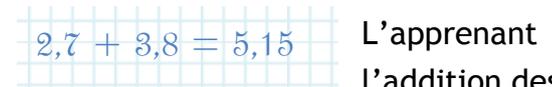


Il gagne beaucoup d'argent.
Les enfants mangent des gâteaux.

Ce genre de phrase se retrouve souvent dans les cours d'alphabétisation.

Cela vient de la phrase : « Quand il y a beaucoup, on met 's' » ... et le 's' déteint partout.

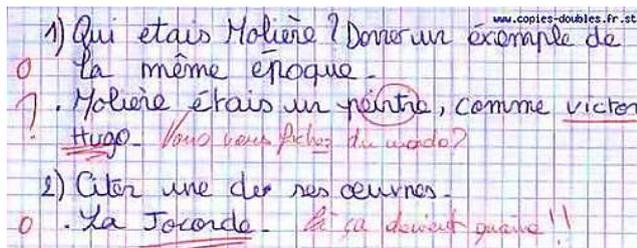
C'était un 'truc' donné par le formateur pour simplifier... et maintenant il doit lutter contre cette phrase très simple à retenir et à utiliser, mais qui ne marche pas toujours.



$2,7 + 3,8 = 5,15$

L'apprenant sait faire des additions, mais il ne maîtrise pas l'addition des nombres à décimales.

Le formateur doit s'assurer que le concept de 'virgule' en mathématique soit bien compris avant de se lancer dans des additions. C'est un prérequis.

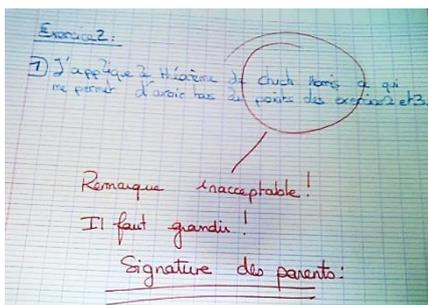


1) Qui était Molière? Donner un exemple de la même époque.
Molière était un peintre, comme Victor Hugo. Vous vous fichez du monde?
2) Citer une de ses œuvres.
La Joconde. Ça se dit Joconde!!

L'élève identifie des noms célèbres comme apprenant au domaine des arts et d'une époque du passé ... mais en mélangeant tout.

Le prof prend cela comme de la moquerie, car cela fait tellement partie de sa culture

générale qu'il ne peut pas imaginer qu'on puisse réellement mélanger des catégories. Pourtant, ne ferait-il pas lui-même ce type d'erreurs en médecine ou en mécanique ?



Exercice 2:
1) J'apprends à l'histoire de Chuck Norris et ça me pousse à avoir une photo des exercices et B.
Chuck Norris
Remarque inacceptable!
Il faut garder!
Signature des parents:

L'élève, ne sachant pas répondre (ou n'ayant pas envie ?), prend le parti de s'amuser un peu plutôt que de laisser la feuille blanche (appel à Chuck Norris).

Le prof semble s'en trouver profondément vexé (plus que s'il n'avait rien répondu). Pourtant, en quoi un peu d'humour est-il tellement scandaleux ? Est-ce pris comme

une attaque envers lui, envers la matière, envers l'institution scolaire et ses règles ? Mais se pose-t-il (et pose-t-il à l'élève) la question de la raison pour laquelle l'élève ne répond pas ou en blaguant ? Désintérêt ? Incompréhension ? Rébellion ? Quelle que soit la raison, il faut identifier ce qui a provoqué cela pour avancer.

Certains profs expriment une forme de remise en question → (purement rhétorique ? « Mais qu'est-ce que je t'ai fait ? »)



4. Où se trouve l'Angleterre ?
L'Angleterre se trouve en Afrique.

ADOPTER UN POINT DE VUE ENTHOUSIASTE

Un élément qui permet plus facilement de se remettre en question, c'est l'enthousiasme. C'est lié aux éléments de motivation de la mise en projet positif (p.11) : l'agressivité et la confiance en soi (« je vais y arriver, envers et contre tout ! ») et le plaisir. Apprendre peut être difficile, sérieux, mais doit être vu comme quelque chose d'exaltant plus qu'austère.

Apprendre c'est repousser les limites de l'inconnu.

L'inconnu peut faire peur, mais aussi attiser la curiosité.

→ Le rôle du formateur est de **transmettre exaltation, passion, curiosité.**

L'ERREUR EST UN DEFI : IL FAUT ESSAYER, ENCORE ET ENCORE...

Etre confronté à une difficulté, une barrière, peut être décourageant ou ... motivant.

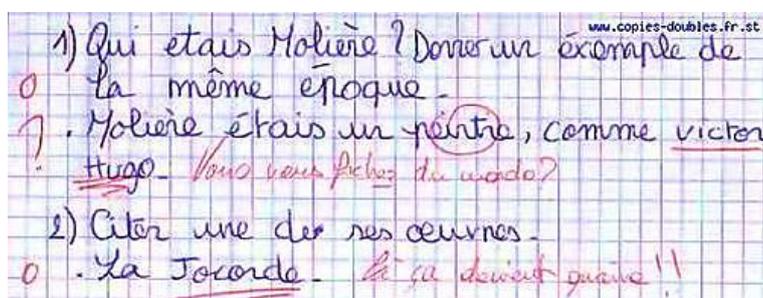
L'adolescence est un âge où on aime déborder des limites, faire fi des barrières, se prouver qu'on peut **les dépasser et se dépasser**,... sauf dans l'apprentissage scolaire !

[A l'école] l'erreur est plutôt source d'angoisse et de stress.
Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater.¹⁷

Des jeunes en difficulté à l'école peuvent pourtant passer des heures sur des jeux vidéo, à essayer d'aller toujours plus loin. Comment cela se fait-il ? La caractéristique principale du jeu n'est pas qu'il est amusant¹⁸, mais qu'on peut y rater et recommencer, encore et encore. En ce sens, le jeu est bien plus proche d'une démarche scientifique que ne l'est l'apprentissage scolaire.

→ Le rôle du formateur est de faire passer un message qui encourage à essayer encore.

Lequel de ces deux retours vous donne envie d'aller plus loin ?



¹⁷ L'erreur, un outil pour enseigner / ASTOLFI Jean-Pierre, ESF, 2006, p.7.

¹⁸ Voir la distinction entre jouer et s'amuser dans **Apprentissages à l'école maternelle, incidents et formels. La place du jeu** / André TRICOT, ESENER, 05/2014. Conférence vidéo en ligne : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/14-15/tricot_a/co/tricot_a_apprentissages_ecole_maternelle.html

ADOPTER UNE METHODE RIGOUREUSE : PETIT A PETIT, EN SPIRALE

Bonne volonté, enthousiasme et bonne humeur ne sont pas tout.

Il faut de la **METHODE** aussi, une **STRATEGIE** réfléchie en fonction d'un **OBJECTIF** précis.



Après un échec, il faut **réessayer**, en tenant compte de ce que l'erreur nous a appris. Apprendre n'est pas qu'emmagasiner une matière mais aussi apprendre de ses erreurs.

L'OBJECTIF : UN CHANGEMENT DANS LA TETE OU DES POINTS SUR LE PAPIER ?

Se rappeler l'objectif de l'apprentissage, tant pour le formateur que pour l'apprenant. Trop souvent, l'objectif qui prime à l'école est « *avoir les points pour passer* », ce qui occulte l'objectif que devrait avoir tout apprentissage, ô combien plus émancipateur : « *s'approprier de nouvelles connaissances, de nouvelles pratiques...* ».

Ces deux objectifs peuvent être liés, et l'un peut être source de motivation pour l'autre. Il faut tenir compte de l'importance accordée aux diplômes, concours et autres paperasseries dans notre société : ne pas les avoir est un frein.

On étudie pour réussir l'examen du permis de conduire, mais l'objectif qui nous motive dans cette tâche fastidieuse est d'avoir le droit de conduire (même si pratiquement on sait le faire).

Se préoccuper du changement « dans la tête » passe trop souvent à la trappe, tant pour les élèves ...

Maître : (...) ça veut dire quoi « corriger » ?

« bon » élève de 10 ans : Ca veut dire qu'il faut remplacer ce qui est faux par ce qui est juste.

M : Ce qui est le plus important, c'est de remplacer le faux par le juste ?

E (très sûr de lui) : Oui. Pour que ce soit juste dans les cahiers.

M : Ce qui est le plus important, c'est de corriger ce qui est faux sur le cahier ou dans la tête de celui qui a fait l'erreur ?

E : (silence)...¹⁹

... que pour les profs.

Dans leur tête [aux étudiants, futurs instituteurs], être instituteur ou institutrice, c'est enseigner. **Se préoccuper de ce que les élèves apprennent quand l'enseignant enseigne**, est très éloigné de la représentation qu'ils se font de leur futur métier !²⁰

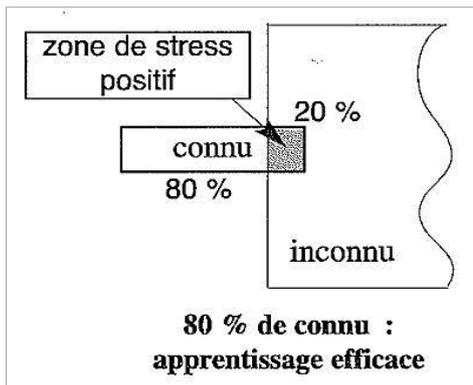
¹⁹ **Former à l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre** / DE VECCHI Gérard, ESF éditeur, 2016, p.85.

²⁰ **Former aux inégalités sociales** / op. cit., p.3.

LA METHODE : TENIR COMPTE DU FONCTIONNEMENT DU CERVEAU

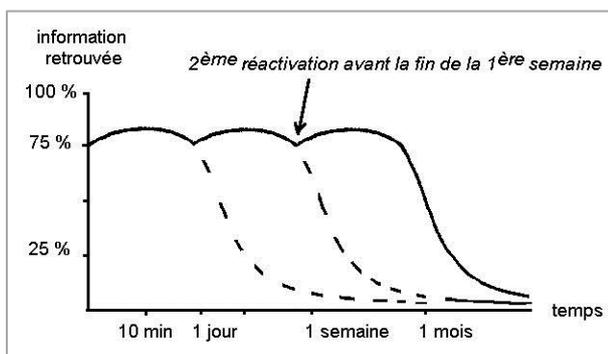
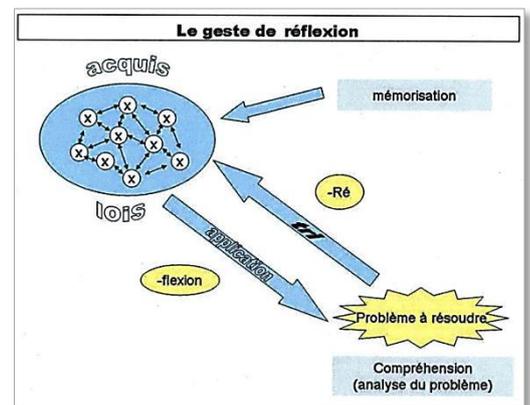
Ok, il faut se préoccuper de « ce que les élèves apprennent quand on enseigne ». Mais comment savoir ce qui se passe dans leur tête autrement que par des interros ?

Diverses recherches en pédagogie, neurosciences, gestion mentale etc. nous en disent plus sur la manière dont on prend connaissance, comprend, mémorise et s'approprie de nouvelles choses. Cela permet d'adapter ses pratiques. Attention, cela prend **du temps !**



A petites doses. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait **80% de connu** et **20% d'inconnu** : la partie inconnue doit être en contact avec une partie connue à laquelle se raccrocher.²¹

Utiliser ce qu'on connaît. Tout ce qu'on apprend nous sert à **réfléchir**, pour résoudre des problèmes : on doit aller **chercher ce qu'on connaît**, en faisant **le tri** de ce qui peut être utile (c'est le plus difficile, surtout dans « la vraie vie »)²²



Réactiver la mémoire. C'est plus rapide d'aller chercher des informations dans notre mémoire que dans d'autres supports, mais ... on oublie vite ! Et seuls **10 à 30% des acquis de la formation** sont réellement utilisés²³. Solution : réactiver régulièrement la mémoire. Par exemple en construisant la

progression de l'apprentissage en spirale : revenir sur les acquis dans d'autres cadres (ce qui permet de plus de se baser sur du connu pour progresser).

²¹ **La rage de faire apprendre** / GUILLAUME Léonard ; MANIL Jean-François, Jourdan Editeur, 2006, p. 44.

²² **Formation à la gestion mentale, niveau 2, dossier 2 (les gestes de réflexion et d'imagination)** / MOINET Anne, IF Belgique, nov. 2014, p.3

²³ <https://www.competentia.be/outils/les-grands-principes-pour-assurer-un-transfert-des-acquis-optimal>

AFFRONTER L'INCONNU DANS UN CADRE SECURISANT

Apprendre, c'est faire un pas vers l'inconnu, dépasser les limites de notre zone de confort. Faire une erreur, c'est se confronter à ses limites et à l'inconnu.

Je me sentais en sécurité, sûr de moi, et voilà que ce que je connais ne marche pas !

→ 2 situations angoissantes : stress ! ... mais le **stress positif** permet d'apprendre.²⁴

De même, le **conflit cognitif** est un moteur pour apprendre : il apparaît lorsque quelque chose va à l'encontre de nos certitudes, ce qui nous oblige à nous poser des questions et approfondir la réflexion sur ce sujet. Attention, ce n'est pas facile de se remettre en question²⁵, surtout lorsqu'on doit désapprendre ce qu'on a appris (allostérie).

→ **Pour apprendre à mener cette démarche angoissante, il faut un cadre sécurisant.**

Ce cadre se crée dans le rapport entre l'apprenant, le formateur et le savoir.

Exemple : Pour analyser les causes d'une erreur, si le formateur demande « **Pourquoi as-tu fait ça ?** », l'apprenant doit **se justifier**, alors que s'il demande « **Comment as-tu fait ça ?** » il incite l'apprenant à **découvrir le fonctionnement de la pensée**.²⁶

Prendre le temps, permettre des essais-erreurs, créer un cadre sécurisé... un idéal ?

Dans le secteur privé (qui doit pourtant être rentable), cela se fait ! Et à l'école ?

En informatique et dans les entreprises on utilise couramment un espace sécurisé et isolé du reste du système pour tester des innovations avant de les implémenter. Cela s'appelle un **Sandbox** (« bac à sable » en anglais).²⁷

ECOLE : un espace protégé de la « vraie vie » pour préparer à la « vraie vie » ?

On pourrait donc considérer l'école comme un sandbox, **un espace de liberté** qui permet de tester et innover en toute sécurité. **Un lieu protégé** où durant quelques heures on n'a pas à se soucier des difficultés de la vie quotidienne et où on peut **se consacrer entièrement à des apprentissages passionnants**, pas pour « les points », pour un emploi ou pour faire plaisir aux profs et aux parents... juste pour développer le plaisir d'apprendre.

Ce serait une approche autrement plus motivante pour les jeunes en décrochage scolaire, pour qui l'école s'apparente plutôt à une **prison**, dans laquelle l'objectif d'apprentissage de nouvelles connaissances est totalement occulté par l'omnipotence d'un **système hiérarchique de sanctions, difficile à comprendre et insécurisant**.

²⁴ Voir schéma page précédente : la zone de stress positif sont les 20% d'inconnu d'une situation d'apprentissage.

²⁵ 'Apprendre c'est changer'- S'interroger sur le rapport au savoir de l'album «Péric et Pac » / Collectif Alpha, 2016 – en ligne : <http://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=15&record=19119100124919373829>

²⁶ **Faire faux exprès** / Marie-Pierre CADARIO in *Cahiers pédagogiques* n° 494, CRAP, jan 2012, p. 31.

²⁷ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Sandbox_\(s%C3%A9curit%C3%A9_informatique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sandbox_(s%C3%A9curit%C3%A9_informatique))

ECRIRE SANS ERREURS DE MANIÈRE AUTONOME

Après cet aperçu du cadre général du rapport à l'erreur en lien avec l'apprentissage, voyons comment cela s'applique dans le cadre spécifique de la lecture et de l'écriture. Ensuite nous expliquerons le fonctionnement pratique des **signes d'autocorrection** :

Il ne s'agit pas d'un simple « truc », mais d'un **changement de posture** ; leur utilisation est simple mais peut demander une **grosse remise en question**.
Etes-vous prêts à ce bouleversement ?

Voici quelques propositions pour **vous faire réfléchir** avant d'aborder un peu de théorie. Il n'y a pas de « bonnes » réponses, mais **votre avis peut évoluer** en lisant la suite...

Ecrire sans erreurs...

- Ça ne sert à rien : du moment qu'on arrive à se faire comprendre...
- C'est trop difficile : le français est tellement compliqué, illogique...
- Cela demande un gros travail de relecture sur le premier jet
- C'est un idéal : ce qui est intéressant, c'est le chemin pour l'atteindre
- C'est possible si on connaît bien les règles et étudie les exceptions

Pour écrire sans erreurs, il faut...

- maîtriser les règles d'orthographe et de grammaire
- avoir un correcteur orthographique sur l'ordinateur
- être capable de repérer là où on fait des erreurs
- savoir où et quoi chercher quand on a un doute sur ce qu'on écrit

Pour apprendre à écrire sans erreurs, le formateur...

- enseigne d'abord les bases : graphie, orthographe, grammaire...
- pointe toutes les erreurs, sans complaisance, pour driller l'apprenant
- donne la réponse correcte, pour aider l'apprenant à la visualiser
- apprend comment se relire : repérer, analyser, comprendre ses erreurs

5 BASES POUR APPRENDRE A MIEUX ECRIRE

L'utilisation de signes d'autocorrection permet de mettre très concrètement en application les éléments évoqués dans les pages précédentes pour apprendre à améliorer l'écriture.

Mise en projet positif (confiance en soi, sens de l'apprentissage)

Le formateur réceptionne d'abord le contenu du texte (l'écrit a un sens).

Il pointe les mots corrects avant de s'intéresser aux erreurs (positif avant le négatif).

Il demande à l'apprenant de réfléchir pour essayer de comprendre (apprenant actif).

L'objectif final étant que l'apprenant sache comment trouver lui-même les solutions.

Appuyer les nouveaux acquis (20%) sur des connaissances existantes (80%)

Surligner les parties de textes correctes c'est aussi mettre en évidence ce qui est connu et réduire ainsi l'ampleur de la tâche (« On ne s'occupe que de ça et ça aujourd'hui »).

S'il y a beaucoup d'erreurs, le formateur ne demandera pas de les analyser toutes, mais uniquement celles pour lesquelles l'apprenant dispose des prérequis nécessaires.

Le conflit cognitif comme moteur à la compréhension (erreur = départ)

Le formateur incite l'apprenant à réfléchir sur l'erreur qu'il a pointée et à comprendre.

« *Cela ne s'écrit pas comme tu le pensais : comment pourrais-tu l'écrire (hypothèses) et où pourrais-tu chercher la réponse (vérification des hypothèses) ?* »

✘ Si l'erreur est considérée comme un point final (barre rouge et mauvaise note), on ne donne pas à l'apprenant **un signal pour entamer ce travail de compréhension**. Seuls quelques opiniâtres ou ceux qui sont bien accompagnés à la maison le feront.

Réactivation constante de la mémoire

Pour atteindre l'objectif (améliorer son écriture), il faut que l'apprenant arrive à écrire et à se corriger de manière plus fluide, rapide. Pour cela, il faut qu'il s'appuie de plus en plus sur sa mémoire, puisque c'est l'outil de vérification de plus rapide à consulter, toujours à portée de main. Une pratique régulière de l'écrit et de la relecture permet de faciliter l'accès aux données en mémoire (tant les informations elles-mêmes que les processus pour retrouver des infos, sur quelque support que ce soit : mémoire, livre, internet...).

En neurosciences, grâce aux progrès de l'imagerie médicale, on a découvert que ce processus peu s'observer physiquement sur les neurones et leurs liens : plus on les utilise, plus les modifications qui s'ensuivent leur permettent d'être encore mieux utilisés.

Classer les informations

Différents signes d'autocorrection sont utilisés parce que les erreurs ne sont pas toutes du même type (graphique, phonétique, mot manquant...) : il est nécessaire de développer des approches différentes pour les comprendre et y remédier.

HISTORIQUE : L'AUTOCORRECTION DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Il est important de bien comprendre la philosophie qui sous-tend le principe d'autocorrection, sous peine de vider la démarche de son sens. Petit détour historique par Célestin Freinet, dont la pédagogie a largement inspiré les démarches en alphabétisation, tant au niveau de l'**idéologie** qui guide son action éducative que des **pratiques concrètes**.

Des pratiques scolaires contre l'endoctrinement

Bien souvent, on considère que « seule l'autorité et l'obstination des enseignants déterminent l'évolution de leurs élèves »²⁸, mais cela conduit soit aux sanctions soit au laxisme. Pour Freinet, il ne faut pas chercher des responsables, mais chercher comment faire évoluer positivement les choses. Durant la première guerre mondiale, il a remarqué que l'école a joué un rôle important dans le bourrage de crâne des jeunes recrues. Il décide de changer l'école pour **éviter l'endoctrinement, rendu possible par la position d'un maître d'école unique détenteur du savoir et de la vérité**. Il met concrètement en place des méthodes (accès à des ouvrages diversifiés, écriture personnelle et diffusée...)

Des fichiers d'exercices autocorrectifs

Les fichiers d'exercices autocorrectifs²⁹ sont dans cette lignée de démarches innovantes qui **donnent une place active à l'élève dans l'apprentissage**, et qui lui permettent de progresser en atelier individualisé, **à son propre rythme**.

Les exercices sont importants pour consolider les acquis. C'est comme un sportif qui doit s'entraîner, s'échauffer et s'étirer pour que son corps soit capable d'atteindre un meilleur niveau dans sa discipline.

Ces fichiers n'ont pas pour but d'alléger le travail de l'enseignant (fini les piles de copies !) mais de **donner à l'apprenant la responsabilité de son travail**. « L'injonction fait place à la motivation »³⁰. Cependant, on accompagne cette responsabilité de **moyens précis et accessibles** qui permettent à l'apprenant de progresser : on ne se contente pas d'injonctions vagues comme « *Fait un effort* » ou « *Applique-toi* ».

L'apprenant ne travaille pas pour que le formateur donne des bonnes notes, mais pour vérifier lui-même qu'il a bien **intégré ce qu'il a besoin pour progresser**.

²⁸ **La stratégie de l'outil en pédagogie Freinet** / Michel BARRE in *Le nouvel éducateur* n°158, 04/2004, pp.8-9.

²⁹ Présentation ce des fichiers : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/argumentaire_lecture_dernier_pdf_0.pdf

³⁰ **La stratégie de l'outil en pédagogie Freinet** / op.cit., pp.8-9.

L'AUTOCORRECTION DE TEXTES : TRAVAILLER SEUL ... SANS PROF ?

Différentes manières d'utiliser l'autocorrection

L'outil présenté ici se base sur l'autocorrection, mais il diffère des fichiers Freinet.

Points communs : amener l'apprenant à être

- **Autonome**, et il peut progresser à son propre rythme
- **Responsable de son apprentissage** : il apprend pour progresser (pas pour les points)

Les fichiers Freinet :

- correction = **vérifier** sur la fiche contrôle si on a choisi la **bonne réponse**.
- exercices de **consolidation**, drill pour **ancrer des savoirs**

Les signes d'autocorrection :

- ne donnent pas « la bonne réponse », orientent l'apprenant sur la **manière de trouver la bonne réponse**, qu'il doit **chercher** par lui-même.
- l'apprenant va **comprendre** son erreur, = **base à de nouveaux apprentissages**.

Un outil n'exclut pas l'autre : ils ne s'utilisent pas de la même façon. Les fichiers peuvent par exemple être utilisés après la correction d'un texte, pour consolider certaines notions.

Se passer du prof ?

Si les apprenants, sont autonomes, le prof se tourne les pouces alors ?

Loin de là ! Il doit guider chacun vers l'autonomie, en adaptant et dosant son action.

« *C'est vous qui savez. Dites-nous ce qu'on doit faire.* »

- **NON.** On ne va pas dire **ce qu'il faut écrire**. On ne va pas faire à votre place pour que vous ayez « tout juste » dans votre cahier... et rien dans votre tête.
- **OUI.** On va vous dire **comment faire pour arriver à écrire**, mais c'est vous qui allez essayer. Et si c'est pas « tout juste », c'est pas grave : on barre et on recommence !

La difficulté du formateur, c'est de :

→ **ne rien faire**, de réfréner l'envie de souffler la bonne réponse, pour aller plus vite

→ **faire juste ce qu'il faut**, en s'adaptant aux capacités, à l'évolution de chacun.



Freinet comparait l'apprentissage à la croissance d'une fleur : rien de sert de tirer dessus et ouvrir les pétales pour qu'elle éclore plus vite. Au contraire ! De même, chaque plante a besoin de soins spécifiques : l'eau, l'ombrage, les tuteurs, l'engrais... ne peuvent pas être dispensés de la même façon à toutes. Ce serait plus simple et plus rapide, mais les plantes seraient moins belles.

CHANGER LE RAPPORT A L'ERREUR DANS LES TEXTES ECRITS

« Ecrire sans fautes » n'est pas « ne jamais faire de fautes »

Un texte correct est le fruit d'un (long) travail

Rare sont les textes qu'on écrit correctement du premier coup, quel que soit notre niveau d'études. La relecture est une étape indispensable si on veut écrire sans erreurs.

Bien souvent les apprenants ne veulent pas faire de ratures : ils veulent effacer toute trace de leurs erreurs, de ce qui témoigne selon eux de leur tare, l'analphabétisme.

⇒ **Message à faire passer** : « C'est tout à fait normal que le 1^e jet ne soit pas parfait, même chez les personnes lettrées. Les textes que vous lisez ont été travaillés, modifiés, raturés, changés, vérifiés... » ... Mais, cela reste difficile à croire



Pour prouver ses dires, le formateur peut montrer des brouillons d'écrivains célèbres (ou ses propres notes ☺)

Où trouver des brouillons d'écrivains ?

- **Les manuscrits des écrivains** / HAY Louis, Hachette – CNRS, 1993.
- « Brouillons d'écrivains » à la Bibliothèque Nationale de France : <http://expositions.bnf.fr/brouillons/enimages/feuille/index.htm>

Ci-contre : Flaubert, *l'Education sentimentale*.

Apprendre à « écrire sans erreurs » passe par « faire des erreurs » (et les dépasser !)

Si le formateur vous dit « Ton texte est super ! Bravo », sans plus, comment pouvez-vous vous améliorer ? Mais s'il dit « Ton texte est chouette. Pour l'améliorer il faudrait retravailler tel passage peu clair, vérifier l'orthographe ici et là... », cela demande du travail en plus, mais cela vous aide à vous améliorer, à apprendre.

« J'observe souvent des élèves meurtris par leurs mauvaises notes. Visiblement on ne leur avait jamais dit qu'un humain peut échouer. »³¹

L'auteur explique que des « bons élèves », qui réussissent toutes les années sans trop se poser de questions, sont plus fortement touchés **lorsqu'ils rencontrent finalement un échec, car ils ne savent pas comment réagir**, comment travailler dessus pour le dépasser.

Cela rejoint le concept de '**résilience**' : la capacité de se reconstruire pour une personne affectée par un traumatisme. Boris Cyrulnik a étudié cela au travers de cas d'enfants marqués par des épreuves (camps de concentration, viols,...) et qui ont réussi à vivre et à se développer.

³¹ **Les vertus de l'échec** / PEPIN Charles, Allary Editions, 2016, p.11.

L'erreur permet d'apprendre. Relire pour apprendre à écrire

Se relire : une étape indispensable qui ne va pas de soi

On dit à un apprenant en alpha qui écrit un texte personnel qu'il doit se relire :
« Pourquoi je dois me relire ? Je le connais le texte, c'est moi qui l'ai écrit ! »

Avec les explications qui précèdent, on peut comprendre que c'est important de retravailler le texte, de le relire. Mais comment ?

« C'est plein de fautes ! Tu t'es relu ? Allez, applique-toi... »

L'élève, le nez dans son cahier, fronce les sourcils pour montrer son 'application'...

Mais dans le fond, il est perdu. Que doit-il faire avec son texte ?

Que chercher ? Les erreurs, OK.

Mais comment les reconnaître ? Le formateur peut-il aider à les repérer ?

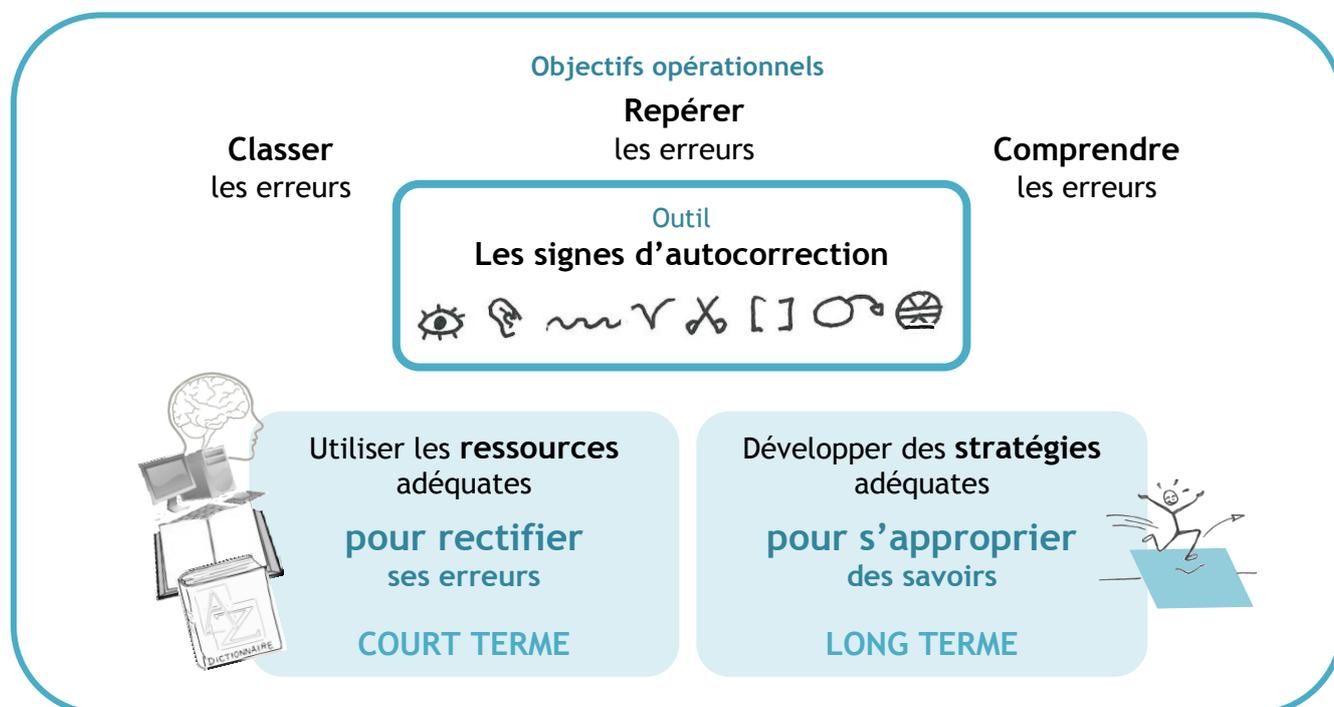
Et face à une erreur, que faire ? Mettre « autre chose » sans trop réfléchir, vite vite ?

« Tricher » en cherchant dans le dictionnaire, le Bescherelle, sur Internet ... c'est permis ?

Où faut-il d'abord chercher « dans sa tête » ... mais c'est aussi un fameux bazar là-dedans !

⇒ **Se relire, c'est une démarche qu'il faut apprendre et accompagner afin de mener les apprenants vers l'autonomie.**

Ce n'est pas par la peur du bic rouge qu'on apprend comment se relire, c'est par des petits coups de pouce dans la bonne direction... **en partant de la pratique.**

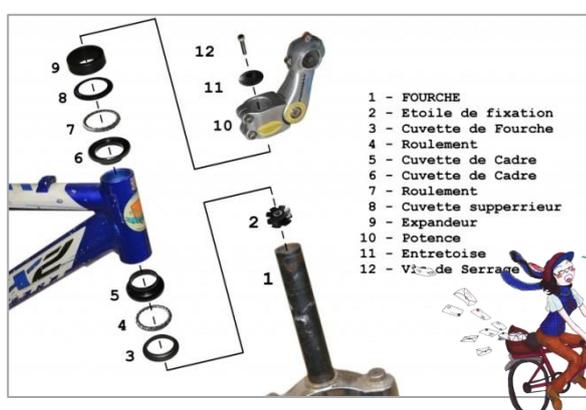


DONNER UN SENS À L'APPRENTISSAGE

Partir des erreurs d'un texte permet d'apprendre les règles de la langue et de l'écriture, mais aussi de donner un sens à ces apprentissages. C'est lorsqu'on s'y retrouve confronté dans un texte qu'on écrit nous-mêmes qu'on se rend compte qu'une règle théorique nous concerne directement.

Quel lien développer entre théorie (règles) et pratique (écriture) ?

Faut-il apprendre les règles avant d'écrire ? Ou peut-on déjà écrire sans les connaître ?



Une petite analogie pour réfléchir à cette question :

Pour apprendre à rouler à vélo, vous n'avez pas commencé par observer le vélo et détaillé toutes les pièces de celui-ci. C'est lorsqu'en roulant, vous êtes confrontés à un problème que vous vous préoccupez de savoir comment réparer la chambre à air ou remettre la chaîne en place.

☺ « Avant de rouler à vélo, apprenez le nom de toutes ces pièces » ☺

Cette analogie sert souvent d'introduction aux ateliers ECLER³², dans le cadre desquels ont été mis en place les signes d'autocorrection. C'est ce qu'on répond aux apprenants, des adultes peu ou pas scolarisés, lorsqu'ils s'interrogent : « *Vous nous demandez d'écrire... mais on ne sait pas écrire !* » Même si certains, au départ, se bornent à écrire leur nom et leur adresse, c'est de là qu'on part pour développer les apprentissages³³.

Cette approche permet d'évoluer au **rythme des apprenants**. Toutes les erreurs ne pourront pas être analysées du premier coup, s'il y en a beaucoup, mais l'accent sera mis sur celles pour lesquelles les apprenants ont les prérequis suffisants pour comprendre.

Une erreur fréquente : confondre 'a' et 'à'. Un apprenant débutant en alpha saura qu'il y a deux manières d'écrire 'a', et que s'il a fait une erreur c'est que « c'est l'autre ». Au niveau débutant, expliquer le petit truc (écouter si on peut dire 'avait' à la place de 'a') risque de l'embrouiller. Par la suite, lorsqu'il commencera à appréhender les notions de catégories grammaticales, on pourra lui expliquer la différence (ah ! c'était donc ça !).

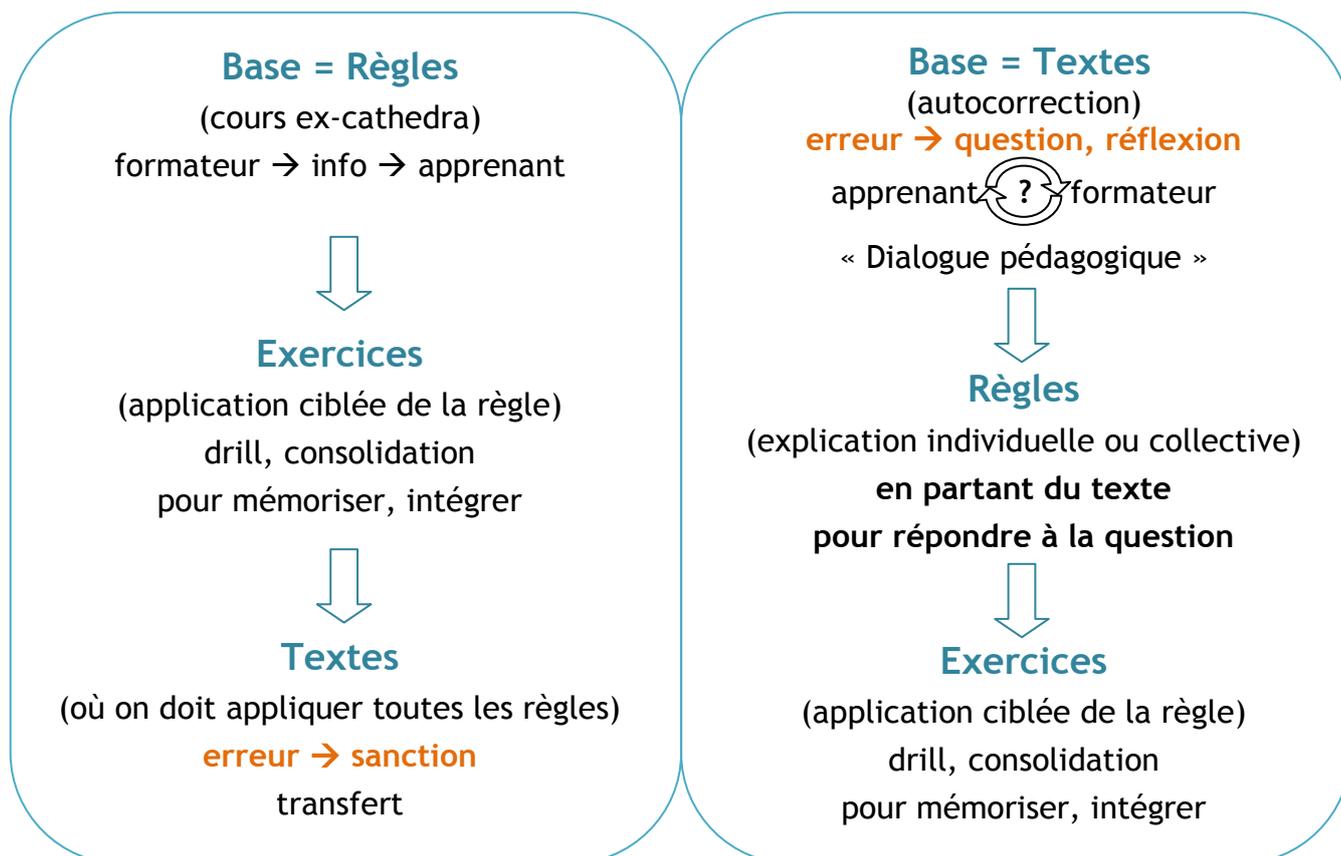
³² Voir notre dossier : **Atelier ECLER. Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir** / Collectif Alpha, 2017. En ligne : <http://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=3&record=19105245124919234279>

³³ Dans le cas des ateliers ECLER en France. En Belgique, les ateliers s'insèrent dans un programme de cours plus large.

2 manières d'apprendre des règles orthographiques et grammaticales

Les ateliers ECLER sont une manière d'aborder l'apprentissage de l'écrit, mais bien souvent, à l'école, on retrouve la démarche inverse : l'écriture de textes vient à la fin. Et bien souvent on sépare orthographe et écriture (si ce ne sont pas des exercices de français)

« Vous n'allez pas tenir compte de l'orthographe dans ce devoir d'histoire n'est-ce pas !? »



Les 2 principales différences portent sur la façon d'utiliser des **principes de base** :

- Lien avec **le contexte qui donne du sens** aux apprentissages :
 - o Dans la 1^e colonne il n'apparaît qu'à la fin, pour effectuer un transfert.
 - o Dans la 2^e colonne, on part du contexte, des questions qu'il amène.
- Rapport à **l'erreur comme moteur** de l'apprentissage :
 - o Dans la 1^e colonne l'erreur est sanctionnée, la peur de la sanction est censé motiver à utiliser les nouveaux acquis.
 - o Dans la 2^e colonne l'erreur est utilisée, l'envie de comprendre est censé motiver à découvrir de nouveaux acquis.

DES BALISES POUR GUIDER SUR LE CHEMIN DE L'AUTONOMIE

Les signes d'autocorrection aident à mener les apprenants vers plus d'autonomie dans l'écriture de textes, la relecture et la rectification de leurs erreurs.

Travailler à court terme pour acquérir une stratégie à long terme

Ces signes n'indiquent pas seulement où se trouvent les erreurs, mais aussi et surtout de quel **type d'erreur** il s'agit et **ce qu'on doit faire pour la dépasser**.

- COURT TERME : sur la marche à suivre (outils) pour **les rectifier** dans le texte
- LONG TERME : sur la stratégie à mettre en place pour **les éviter** à l'avenir

On ne développe pas la même stratégie pour les différentes erreurs, d'où l'importance d'apprendre à les différencier.

Pour une erreur graphique (« garçon ») il peut être utile de recopier plusieurs fois le mot correct alors que pour une erreur grammaticale (« les garçon ») cela ne sert à rien : il faut comprendre.

➔ **L'enjeu pour l'apprenant n'est pas d'avoir un texte sans erreurs, ni d'emmagasiner des connaissances, mais de développer des démarches plus efficaces.**³⁴

Classer les erreurs pour les comprendre

Chaque signe identifie un problème spécifique qui renvoie à une solution adaptée.

L'apprenant découvre que « **relire** » demande de **faire attention** à une série de choses précises, et que « **corriger** » demande de mettre en œuvre différents types de **ressources**.

Quand on identifie des types d'erreurs, on ne pointe pas ce qui se passe dans la tête de l'apprenant (inattention, incompréhension, méconnaissance de la règle,...) mais de ce qu'on constate dans le texte (problème de graphie, phonétique, syntaxe, grammaire).

Utiliser progressivement les signes

L'autonomie est le but, mais il sera atteint grâce à un accompagnement pas à pas. Rappelez-vous p.20 : il faut amener 20% d'inconnu pour 80% de connu, et réactiver les acquis. Tous les signes ne sont pas introduits en même temps, mais petit à petit, en s'assurant que les apprenants aient les connaissances nécessaires pour les utiliser. Lorsqu'ils progressent, on adapte la façon d'utiliser les signes.

³⁴ ECLER, *une méthodologie, un esprit, une pratique pour maîtriser la langue à partir de l'écriture personnelle* / FERRAND Noël, Forumlecture.ch, 02/2013, p. 3. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2013_2_Ferrand.pdf

L'apport de la lecture à voix haute

Lorsqu'il lit le texte à voix haute, le formateur indique ce qu'il a compris au niveau du sens, mais aussi ce qu'il comprend moins bien, les passages ou mots problématiques. C'est une manière de faire prendre conscience des erreurs en les liant au sens, et sans les souligner au bic rouge...

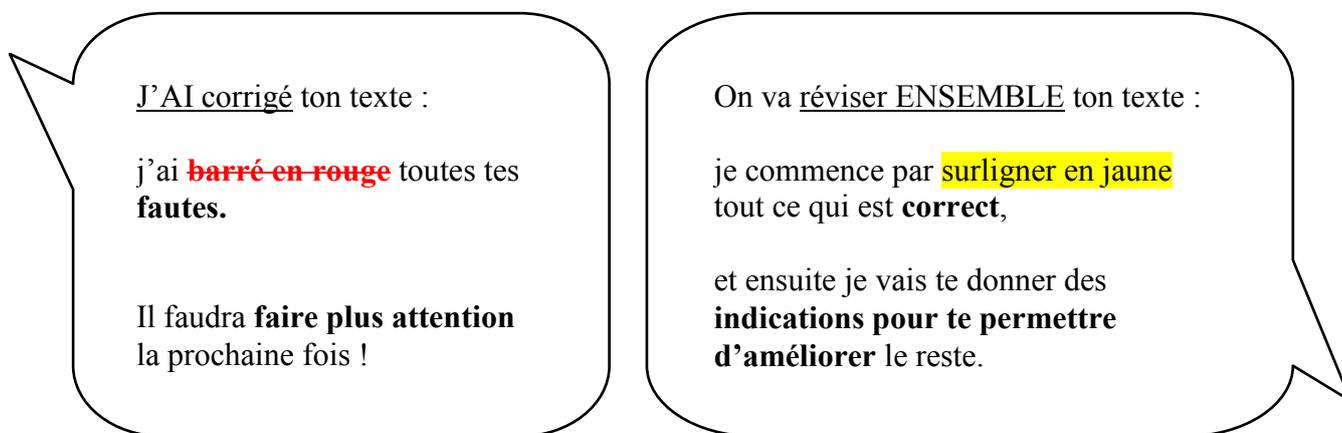
Quand on me relit mon texte tout haut, je comprends qu'est-ce qui manque exactement, les mots aussi, je vois que c'est comme ça. [...] quand vous lisez, je sens quand tu t'arrêtes, je me dis « là ce n'est pas bon et ça ne se marie pas ». Les mots ne vont pas ensemble ou il manque quelque chose ou...

[...] A ce moment-là, je me rends compte, quand tu as lu, moi aussi je le relis encore parce que moi je ne fais pas attention : quand je lis pour moi, je vois que c'est juste. [...] c'est après quand quelqu'un lit, parce qu'il le lit à voix haute, que j'entends où il y a des fautes et alors j'essaie de corriger.³⁵

Donner des indications claires pour travailler sur le texte

La difficulté pour le formateur est de doser l'aide qu'il apporte :

- pas trop : pour que l'apprenant soit obligé de réfléchir, agir... apprendre
- pas trop peu : pour que l'apprenant sache ce qu'on attend de lui



⇒ **Réfléchissez** : pour chacune des 2 manières de réviser présentées, en tenant compte de tout le contenu de ce dossier et de l'objectif « apprendre à améliorer l'écriture en français » :

- Comment le formateur aide-t-il les apprenants à atteindre cet objectif ?
- Que doivent faire les apprenants, exactement ?

³⁵ De la difficulté d'écrire. Oser utiliser les mots même si on ne sait pas les orthographier pour essayer de mettre sa pensée par écrit / Entretien de Kristine Moutteau, formatrice au Collectif Alpha de Saint-Gilles, avec Jeanne, en formation dans un groupe moyen, in *Journal de l'Alpha* n°176 : Questions de grammaire et d'orthographe 2/2, Lire et Ecrire, nov. 2010, p. 7. Téléchargeable : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_176_gramm5643.pdf

La 1^e approche permet à l'apprenant de voir qu'il a fait une erreur (et donc qu'il doit encore s'améliorer), mais il n'a pas d'indications claires sur ce qu'il doit faire pour la rectifier et l'éviter à l'avenir, ni d'incitants pour l'amener à réfléchir, à chercher...

La 2^e approche privilégie des facteurs qui vont favoriser l'apprentissage.

Facteurs qui favorisent l'apprentissage

- ✓ **L'apprenant est actif** : il participe à la correction et ne la subit pas.
- ✓ Utiliser le terme « **réviser** » **plutôt que** « **corriger** » (qui rappelle les « corrections » à coup de martinet !)
- ✓ Mettre en évidence **ce qui est correct avant** de pointer les erreurs : cela remonte l'estime de l'apprenant et le place dans un projet positif.
- ✓ **PAS de bic rouge** ... symboliquement lié à la faute, la sanction.
- ✓ **Ne PAS sanctionner mais guider efficacement** : donner des **indications claires sur la marche à suivre** pour s'améliorer, puisque tel est le but de la formation.

UTILISER LES SIGNES D'AUTOCORRECTION, PAS À PAS

Signe	Signification	Réaction
	ERREUR GRAPHIQUE : Si je dis ce qui est écrit, cela correspond à ce que j'entends, mais je vois une erreur comme j'ai l'habitude de voir le mot écrit. Ex : « anfant » pour « enfant »	Un raisonnement logique n'aidera pas à la rectifier , il faut vérifier quelque part : dictionnaire, cahier, Eurêka... mémoire (par après !) Et développer le sens des probabilités du français (ex : lettres muettes les plus fréquentes à la fin d'un mot...)
	Ce qui est écrit est difficile à comprendre, ou comporte plusieurs soucis qui rendent la correction complexe.	Il faut qu'on en parle
	ERREUR PHONÉTIQUE : Si je dis ce qui est écrit, cela ne correspond PAS à ce que j'attends. Ex : « mon frire » au lieu de « mon frère »	(Demander à quelqu'un de) dire le mot ; analyser ce qu'on entend.
	Il manque un mot (souvent un « petit » mot)	(Demander à quelqu'un de) dire la phrase et l'identifier.
	Problème de découpage (trop ou mal coupé) Souvent reconstruction de mots inconnus Ex. : « ilya », « la vion », « je merai »...	Identifier les mots Ex. : il, un avion, aimer...
	Le mot souligné, seul, serait correct, mais à cause du mot entouré, il doit s'écrire différemment (relation grammaticale).	Travail en référence avec les cours collectifs (grammaire)
	La nature grammaticale du mot renseigne sur la manière de l'écrire. Ex. : pour les homophones (mais, mes, met, mai) ou quasi-homophone (et, est)	Roue de la grammaire : référence aux cours collectifs

INTRODUIRE LES SIGNES L'UN APRES L'AUTRE

Les signes sont introduits petit à petit, en les adaptant aux apprenants et au temps de formation. Rien ne sert de parler de grammaire lorsqu'ils n'ont pas encore acquis les notions de « phrase » et de « mot ». De même, il faut qu'ils perçoivent le son correct pour pouvoir les trouver dans l'Eurêka³⁶. Rassurez-vous, Les apprenants les assimilent assez vite (parfois plus vite que vous, qui devez vous défaire de vos anciennes habitudes 😊).

1. **Premier texte** : On accompagne l'apprenant dans sa compréhension du type d'erreur et sa recherche de solution
 - Recopier quasiment tout le texte
 - Mettre en avant quelques mots corrects : le dire + le surligner en jaune
 - Placer quelques  et/ou  et/ou  et [] en explicitant leur sens.
2. **Avec un apprenant un peu plus avancé ou plus habitué** :
 - Surligner en jaune ce qui est correct
 - Placer quelques , , ,  et [] , a priori pas trop difficiles à corriger
 - Rappeler le sens de ces signes
 - Rappeler les stratégies de recherche adaptées : écouter le mot et le découper oralement en syllabes, penser aux différentes manières d'écrire un son qu'ils connaissent, chercher dans son carnet, le dictionnaire ou l'Eurêka...
 - Proposer un moment de recherche autonome avec écriture de propositions au brouillon
 - Préciser les attentes. Exemple : « *Je t'ai mis 7 signes mais si tu ne trouves pas tout, que tu en trouves 4 ou 5, c'est très bien, tu m'appelles, on regardera (vérifiera) et on discutera ensemble pour les autres* ».
3. Introduire  pour quelques **relations grammaticales** connues (le point de fin de phrase et la majuscule de début, un déterminant pluriel et le nom,...) avant de le généraliser à d'autres relations (pronom sujet et verbe conjugué, mot-lien et infinitif,...).
4.  n'est évidemment introduit que lorsque la **roue de la grammaire** a déjà été abordée. Mais elle ne doit pas avoir été entièrement présentée et maîtrisée puisque c'est aussi sa mise en application, notamment dans l'autocorrection, qui en permet la compréhension et la maîtrise.

³⁶ **EUREKA** : Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul DEMEYERE Jacques | De Boeck & Larcier 1999 : répertoire orthographique dans lequel la recherche d'un mot se fait à partir de la phonétique.

COMMENT CHOISIR « LE BON » SIGNE ?

Il arrivera (sans doute souvent) que face à un mot, vous hésitez entre plusieurs signes, ou que plusieurs signes soient nécessaires car il y a plusieurs types d'erreurs rassemblés. Que faire ? Mettre tous les signes ? Surtout pas : ça deviendrait illisible ! En choisir un au hasard ? Non plus, car il est important que vous respectiez une démarche logique.

➔ Les signes doivent aider l'apprenant, à son niveau, à s'y retrouver pour progresser.

Du bon usage de 👁 : un 👁 n'est pas mon œil

On a parfois tendance à utiliser beaucoup 👁 puisque bien sûr, pour un œil averti, tous les types d'erreurs se voient :

Je vois qu'il manque un 's' à 'poison' pour faire 'poisson',
je vois qu'il manque un 's' à 'tu mange' ou à 'mes ami',
je vois que 'il yà' est mal coupé, ou que l'accent sur le 'à' ne devrait pas s'y trouver, etc.

Mais alors, 👁 se vide de tout sens. En principe, 👁 cible vraiment ce qui est de l'orthographe d'usage, en gros :

- ce qui ne s'entend pas : si je dis à haute voix ce que je vois, c'est correct
- ce qui ne s'explique pas par la grammaire : on n'a pratiquement aucun autre recours que la mémoire pour savoir comment écrire correctement le mot.

bocou : je dois retenir que le 'o' s'écrit 'eau' et qu'il y a un 'p' muet à la fin.

Renseigner utilement l'apprenant

Certains apprenants font une erreur car ils n'entendent pas la différence entre deux sons. Malgré tout, il s'agit de leur apprendre à écrire correctement en français et donc de l'aiguiller, de le renseigner « utilement »: le signe doit lui donner des indications qu'il peut comprendre et utiliser, là où il en est dans son apprentissage, pour éviter de reproduire la même erreur.

Ex : *mon frere* pour 'mon frère'

Sans doute l'apprenant a-t-il du mal à distinguer ces deux sons. Mettez néanmoins 👁 et non 👁 pour le renseigner sur le fait qu'en français il y a une différence qu'il doit tenter de faire, même si c'est difficile, même s'il n'y arrivera pas toujours.

Mais si plus tard une autre piste permet de contourner la difficulté de la discrimination auditive, pourquoi pas ! Ainsi il sera sans doute plus facile de distinguer 'et' et 'est' dans la roue de la grammaire (mot-lien / verbe) que d'entendre la différence entre les deux mots. Par contre parler du verbe 'frere' ne sera sans doute pas très utile pour le distinguer du nom 'frère'. Sauf si vous estimez qu'avec tel apprenant, qui connaît bien les deux mots, cela peut être pertinent.

S'il y a plusieurs erreurs dans un même mot

C'est tout à fait possible, et même probable chez les débutants.
Inutile de surcharger le mot d'une foule de signes !



Fonctionnez **par couches successives**, en fonction du niveau de la personne. Comme expliqué ci-dessus, il faut réfléchir à ce qui le renseignera le plus utilement.

amène l'apprenant à vérifier et rectifier l'entièreté du mot...

Par contre, si une erreur de discrimination auditive rend la recherche difficile, même dans l'Eurêka (dictionnaire dans lequel la recherche se base sur la phonétique), il faut indiquer prioritairement . (ex. : les hispanophones confondent 'b' et 'v', mais 'bain' n'est pas au même endroit que 'vin' dans le dictionnaire)

Par la suite seulement le formateur pourra aborder les problèmes d'accord etc. :

Si aucun mot n'est entièrement correct

Le côté motivant du surlignage en jaune perdra son sens : démotivation profonde !

On commence alors la révision en s'appuyant sur le dialogue, et en soulignant oralement les choses positives (surligner en jaune des bouts de mots peut créer la confusion).

beaucoup Le mot n'est pas en jaune, mais il y a des choses positives : le son « o » > « eau » correctement orthographié ; la conscience d'une consonne muette finale.

Le formateur peut supposer que la confusion entre « p » et « d » vient d'une légère dyslexie... ou pas (le « d » est également souvent une consonne muette finale). → voir avec l'apprenant.

Le plus important sera de **cibler ce sur quoi l'apprenant peut travailler pour s'améliorer le plus facilement** (petites victoires encourageantes) et ensuite aborder graduellement d'autres difficultés.

Les erreurs grammaticales

Signalées par et ... mais pas tout de suite : l'apprenant doit être prêt. S'il n'a pas les connaissances grammaticales nécessaires, on favorise .

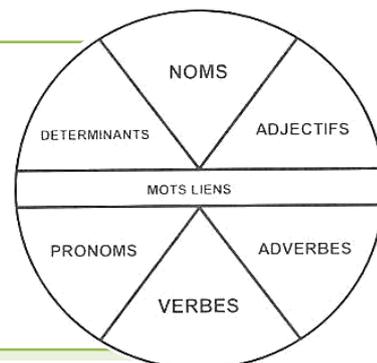
Aborder la grammaire ne se fait pas de la même manière avec des analphabètes, qui n'ont pas (ou peu) été scolarisés, et apprenants en FLE (Français Langue Etrangère) qui ont une connaissance de la structure de la langue, du métalangage, dans leur propre langue. **Le fait que les mots n'ont pas tous la même fonction, qu'ils sont liés entre eux et interagissent, doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique**, pas à pas, et une fois que les apprenants ont déjà certaines bases à l'écrit.

La Roue de la Grammaire



Ce signe représente la roue de la grammaire, un outil spécifique qui permet d'appréhender les **catégories grammaticales des mots et leurs relations**.

Ce vaste sujet fait l'objet d'un autre dossier³⁷.



La roue () s'utilise surtout lorsqu'il n'y a pas d'autre moyen plus 'sensible' de trouver la solution : rien à voir, rien à entendre, pas de relation évidente avec un autre mot du texte proche. Il cible alors surtout **les homophones ou quasi-homophones** : a/à, son/sont, et/est, mais/mes/mai/met..., travail/travaille,...

Il à 20 ans

1. On peut mettre  sur le 'à', là où plus tard on mettra .
2. Lorsque la notion de relation est connue :  « Après le mot 'il' ce n'est pas ce 'à'-là ».
3. Dès que les notions de verbe et de mot-lien sont abordées,  est le meilleur des trois signes : « Il y a le 'a' du verbe avoir et le mot-lien 'à' ».

Par la suite, l'utilisation de  pourra se faire de manière plus importante lorsqu'elle aura été bien travaillée par ailleurs et que le formateur voudra par ce signe **inciter l'apprenant à réfléchir** au travail de grammaire vu en cours collectif, **sans le guider de manière trop précise**. Il peut alors remplacer certains signes de la relation :

la petit fille

1. On peut mettre  sur 'petit' en demandant : « On dit la pet[i] fille ou la peti[t] fille ? »
2. Lorsque la notion de relation est connue :  entre le déterminant et l'adjectif ou entre le nom et l'adjectif.
3. Lorsque la roue aura été travaillée, mettre , ce qui signifiera juste : « Réfléchis à tout ce qu'on a vu sur la grammaire. C'est un mot de quelle catégorie ? Comment ça fonctionne dans cette catégorie ? etc. »

La roue de la grammaire est une roue des natures grammaticales. Elle doit donc s'utiliser uniquement si le fait de **connaître la nature du mot peut aider l'apprenant à rectifier son erreur**, ce qui n'est pas toujours le cas dans toutes les erreurs que nous identifions comme « erreur de grammaire », par exemple dans le cas de verbes.

³⁷ La roue de la grammaire. Pour une pratique de la grammaire pragmatique et émancipatrice / Collectif Alpha, 2017. En ligne : <http://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=17&record=19121159124919493319>

Les verbes

Parmi les 'choses' compliquées du français, qui amènent donc nombre d'erreurs, il y a le verbe, son infinitif et ses multiples formes conjuguées. Plusieurs pistes différentes d'autocorrection peuvent être mises en œuvre face à ces erreurs, qui n'utilisent pas ☹.

avant, je parle

☹ : si on prononce la proposition écrite par l'apprenant on dit « part' », alors qu'on devrait dire « je parlais ». Il n'est pas indispensable d'identifier le mot comme étant un verbe pour cela.

ils mange

Certes « mange » est un verbe, mais inviter par ☹ à l'identifier comme tel est moins utile, dans un premier temps en tout cas, que d'attirer sur la relation entre le « ils » et le « mange » (☹).

je voudrer

On est dans un cas limite pour l'oreille [é]/[è]. Si cela a été évoqué ou si le niveau de l'apprenant le permet, on peut mettre en évidence la relation entre le « je » et ce « voudrer » (☹) : après « je » on ne va pas trouver cette terminaison en « er ». D'autant que « voudrer » ressemble à la création d'un verbe à l'infinitif. L'apprenant aurait donc bien identifié un verbe, et ☹ est dès lors peu utile !

Majuscules

Là aussi plusieurs stratégies sont possibles, dont l'utilisation de la roue.

☹ peut être utilisée si la majuscule liée à la nature du mot (nom propre).

la belgique

1. On peut mettre ☹ au-dessus du 'b' pour qu'en allant vérifier on retrouve la majuscule
2. Lorsque la roue aura été travaillée, on pourra lui substituer ☹ pour attirer l'attention sur la sous-catégorie des noms propres, qui prennent une majuscule.

Mais si la majuscule se justifie parce que c'est un début de phrase, il s'agit d'un lien logique ☹.

il habite une maison. Elle est grande

Ponctuation

S'il manque un point, on peut signaler qu'il manque quelque chose donc ✓. Mais aussi :

- **Dialoguer** : s'il y a beaucoup d'erreurs de ce type et que la personne connaît déjà les règles de ponctuation lui demander d'abord de se rappeler ces règles. **Elle saura que c'est un point auquel elle doit faire spécifiquement attention.**
- Montrer pourquoi la ponctuation est importante en lisant le texte à haute voix sans ponctuation (et donc sans respiration), puis « avec respirations ».
- « Donner 3 points » (. . .) qu'il doit placer dans son texte.

QUELQUES ERREURS FREQUENTES

Certains types d'erreurs reviennent fréquemment. Au fur et à mesure, on amène les apprenants à se rappeler ces situations courantes (mémoire) avant de vérifier ailleurs.

 **Problèmes d'yeux.** Les erreurs principales seront dues à :

- L'existence de plusieurs graphies pour le même son (ex. : « **en****fr**ant »)
- Les lettres muettes : le « h », les consonnes finales (ex. : « mort**h** ») et le « e » final (ex. : « fair**e** » et « avoir**h** ») on entend seulement « r » à la fin)
- Les doubles consonnes (ex. : « a**pp**artement », « diff**ic**ile »...)

 **Structure incorrecte.**

- Question de langue seconde (il ne connaît pas la structure correcte en français)
- Différence entre le français oral et le français écrit (Ex. : « *chais pas* » = je ne sais pas)
- Interférences de l'oral sur l'écrit

(Ex : « *Mon frère il habite...* » peut être la réponse à « *Et ton frère, il vit en Belgique ?* »)

 **Problèmes d'oreille.** Ils peuvent venir de la langue maternelle (y compris pour les belges). Attention, parfois on est capable de faire la distinction en prononçant sans pour autant distinguer les sons à l'audition.

- Problèmes qui viennent du français oral :
Ex. : « *chais pas* » pour « *je ne sais pas* », « *mainant* » pour « *maintenant* »
- Confusion de certaines lettres proches au niveau de la graphie.
Ex. : « *an* », « *au* », « *ou* », « *on* », « *un* »...

 **Il manque un mot.** Deux hypothèses : à l'oral,

- il ne le dit pas (voir ci-dessus : « structure incorrecte, question de langue seconde »)
- il le dit, et soit il s'en rend compte à la relecture, soit non. Le problème vient alors d'un passage de l'oral à l'écrit, qui demande de se rendre compte que :
 - o notre flux verbal est constitué de morceaux phonétiques qui, tous, s'écrivent (attention toutefois au problème des liaisons).
 - o il y a une correspondance avec des morceaux de sens mais que certains mots auront un sens fort, nécessaire à la compréhension, et d'autres un sens « faible », les « petits mots », qu'on néglige : déterminants (mon, son...), mots liens (sur, sous...)
Ex.: « *E.T. téléphone maison* » E.T. n'utilise que des mots au sens fort.

[] ✂ **Mots collés ou mal coupés.** Pour écrire, il faut percevoir que la langue est composée d'unités de sens, les mots, qui se distinguent par une séparation.

« *jenesépa* » contient :

- « *je* » = moi, a personne qui écrit,
- « *sais* » équivalent de connaître
- « *ne...pas* » qui vient nier le « *sais* »

Le problème c'est qu'à l'intérieur d'un mot aussi il y a des morceaux de sens. Pourquoi certains se marquent par une séparation et d'autres pas ?

Lorsque quelqu'un écrit « *j'a prends* » le « *prends* » peut bien constituer une unité de sens fondamentale d'apprendre : idée que quelque chose est en-dehors de moi et que je le prends, qu'il devient à moi...

Dans « *revenais* », le « *re* » marque la répétition, le « *ven* » donne l'idée de venir et le « *ais* » donne l'idée de passé, de fini,...

Afin que l'apprenant puisse dépasser son erreur et éviter de la reproduire, il est important d'identifier ce qui l'a amené à la produire, via un **dialogue pédagogique** entre le formateur et l'apprenant.

INTERVENIR JUSQU'A QUEL NIVEAU ?

Garder cet objectif en tête peut aider les formateurs qui se posent la question (surtout lorsqu'ils révisent des productions personnelles des apprenants) de **la limite des modifications qu'ils peuvent apporter à un texte pour le rendre plus « corrects », sans dénaturer la parole de l'auteur.** Des tournures de phrase familières, proches du langage oral, ne sont pas en soi incorrectes, même si le formateur aurait dit la chose autrement.

J'espère que t'en feras autant. (« tu en feras » est plus correct à l'écrit, mais dans un texte familier, plus proche du langage oral, c'est correct)

Les enfants, c'est difficile à la maison. (On pourrait trouver une tournure de phrase plus usuelle en français « *Quand les enfants sont à la maison, ce n'est pas facile à gérer.* »... mais alors ce n'est plus le texte de l'apprenant et bien celui du formateur !)

→ Le formateur peut décider de travailler en groupe sur les niveaux de langage, les façons de communiquer selon le contexte, les styles littéraires... Combien d'auteurs renommés ne font-ils pas fi, à dessein, des règles les plus élémentaires de « bon français » ?

L'objectif du travail de révision n'est pas d'avoir un texte « parfait » mais d'apprendre à **réfléchir, à se poser des questions** sur ce qu'on écrit, pour **s'améliorer.**

EXEMPLES ET EXERCICES

Voici ce que peut donner un texte révisé à l'aide des signes d'autocorrection :

Date : 15/12/16

Nom et prénom : HOUDA - MOUSSA

Bruxelles

15/12/16

Bonjour mes chères,

Je vous écris cette lettre pour vous parler moi qui est votre grande mère qui vous aime beaucoup.

Présentement air je écris cette lettre j'ai 32 ans et je mesure 1M75 et j'ai une moyenne de taille.

J'ai des cheveux noirs j'ai le visage très beau mes yeux sont de couleur miel.

Je suis quelqu'un de simple. Bon mes parents disent que je suis très bavarde mais mes parents disent le contraire que je suis drôle je m'arrêterai aussi savoir ce vous pensent aussi.

Je me rai bien vous rencontre pour vous embrasser très très fort dans mes bras.

Mais si ont se revois pas sachez que vous avez eu une grande mère qui vous aime bien et elle continue de vous aime.

mes chers adorés

HOUDA

L'erreur permet d'apprendre. Relire pour apprendre à écrire

1. Une fois je suis pour faire des courses au marché. (Milouda)

2. j'espère que vous avez beaucoup des courages avec nous parce que c'est difficile. (Samera)

3. Pour écrire un texte c'est difficile. (Pierre)

4. ... comment je dois trouver un logement ? (Ahmed)

5. Je suis fatigué de rester dans la pizzeria. (Angèle)

NOTE : D'autres pistes sont parfois possibles (ex. : 4. ... un logement)

A vous maintenant d'essayer de réviser les phrases et le texte suivants :

(Faites-le en équipe, et ensuite comparez vos réponses et discutez-en. Il n'y a pas nécessairement UNE bonne réponse. Cela dépend aussi du niveau supposé de l'apprenant, de ses difficultés avec le français à l'oral etc.)

Les enfants c'est difficile à la maison.

Moi je travaille beaucoup à la cuisine.

Les amis d'enfants viennent souvent à la maison.

Il faut beaucoup nettoyer

Il faut faire plein de vaisselle et cuisiner.

Sauf moi, il n'y a personne qui travaille à la maison.

Date : 15/12/2016

Nom et prénom : Arzuzul Yilulay

Mon cher petit,

le 15 décembre 2016.

Cette lettre est adresser (à toi) par ta bien aimée grand-mère.

Je suis Arzuzul. J'ai 38 ans. Je suis une dame grande calité. J'ai des cheveux bruns et courts.

Je suis mince et petite. J'ai des beaux yeux bruns. Je suis courageuse. J'aime faire du sport et me comporter bien avec mes amis.

Je sois très souriant.

J'espère que t'en fera autant.

Travaille bien à l'école et je souhaite que ton avenir sera bon.

Je t'aime mon cher petit.

Grand-mère
Arzuzul.

RÉVISION COLLECTIVE PAR L'ARGUMENTATION

Les signes d'autocorrection concernent un travail individuel, chacun corrigeant son propre texte à son propre rythme, en fonction des acquis qu'il est déjà capable de mobiliser.

Mais il est aussi possible de **travailler la révision de manière collective**, sur un texte commun à tout le groupe, de manière à comprendre les erreurs et les dépasser.

Cela peut se faire avec des dictées par exemple.

PRINCIPE DE BASE : ARGUMENTER SON CHOIX

« Négociation », « dispute élaboratrice », « argumentation », « discussion »... Quel que soit le nom, c'est le principe de base qui est important : confrontés à plusieurs façons d'écrire un mot ou une phrase, les apprenants vont devoir **argumenter leur choix** : « Je pense que c'est ainsi qu'on écrit parce que... », « Je pense que cette forme-là n'est pas correcte parce que... » et même « J'avais écrit cela ainsi, mais je me rends compte que ce n'est pas correct parce que... ». En effet, argumenter demande de pousser la réflexion plus loin... et parfois alors se rendre compte qu'on s'était trompé dans notre première idée.

Jean-Paul VAUBOURG³⁸ nomme ce processus « dispute élaboratrice », terme inspiré de la rhétorique antique, qu'il préfère à celui de « négociation ». En effet, ce qui est intéressant, c'est d'argumenter et de convaincre l'autre, même si au final, il n'y a qu'une seule orthographe possible (on n'est pas dans la négociation d'un compromis).

OBJECTIF : COMPRENDRE POURQUOI LA REPONSE EST CORRECTE

Cependant, l'objectif de l'activité n'est **pas tant de convaincre l'autre** qu'on a raison et qu'il a tort, que **d'être à l'écoute les uns des autres pour pouvoir émettre un avis critique** sur les différents arguments -y compris le sien !- et aboutir ensemble à la réponse correcte en comprenant pourquoi elle est correcte. Cela demande donc de **pouvoir se remettre en question** et de faire évoluer ses représentations, ses certitudes... bref, d'apprendre.

⇒ Au début les apprenants peuvent être désarçonnés, mais avec le temps, ce réflexe de questionnement et d'argumentation deviendra plus naturel...

C'est un acquis indispensable pour devenir acteur de leur propre vie.

³⁸ Des outils didactiques / Jean-Paul VAUBOURG in *Cahiers pédagogiques* n° 494, CRAP, jan 2012, p. 32.

PISTES BIBLIOGRAPHIQUES

Si ce dossier a éveillé en vous l'envie d'approfondir le sujet, notre centre de documentation dispose de nombreuses ressources :

- Consultez notre catalogue en ligne www.cdoc-alpha.be à l'aide des mots-clés suivants : **AUTOCORRECTION** ; **ERREUR**
- Parcourez nos rayons consacrés à la pédagogie et à l'apprentissage : PEDA THEO (théorie), PEDA PRAT (pratique), APEDA (pédagogie de l'alphabétisation),...

Pour vous mettre en bouche, voici une petite sélection de quelques références incontournables sur le statut de l'erreur dans l'apprentissage.

Consultez notre catalogue en ligne pour découvrir le résumé des titres.

Revues

- **Cahiers pédagogiques - 494 : L'erreur pour apprendre** / CRAP, 01/2012, pp. 12-59.
+ articles en ligne : www.cahiers-pedagogiques.com/No494-L-erreur-pour-apprendre
- **Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base** / Interview de Kristine MOUTTEAU in *Journal de l'Alpha n°173 : Questions de grammaire et d'orthographe 1/2*, avril 2010, pp.58-68.
Téléchargeable : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_173_gramm4d73.pdf

Ouvrages

- **L'erreur, un outil pour enseigner** / ASTOLFI Jean-Pierre, ESF, 2006, 122 p.
- **L'erreur n'est pas une faute: Pour une nouvelle approche des devoirs d'élèves** / BOURDIER-SAVIOZ Françoise, L'Harmattan, 2008, 202 p.
- **Former l'esprit critique - aussi indispensable qu'apprendre à lire, écrire, compter- 1 Pour une pensée libre** / DE VECCHI Gérard, ESF ; Café pédagogique, 2016, 280 p.
- **L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques** / BARUK Stella, Seuil, 1985, 307 p.
- **Les vertus de l'échec** / PEPIN Charles, Allary Editions, 2016, 232 p.

L'erreur permet d'apprendre, encore faut-il savoir comment l'aborder. Que ce soit en la considérant comme une faute, avec toute la honte et la culpabilité qui l'accompagnent, ou au contraire en la dédramatisant pour « encourager », on ne se donne pas l'occasion de l'analyser et développer des stratégies, tant pour la dépasser à court terme et que pour l'éviter à long terme.

Ce dossier vous propose des pistes de réflexions sur le rapport à l'erreur et son impact éducatif (rapport au savoir, posture du formateur, rôle de l'apprenant...) Il présente ensuite un outil très pratique pour améliorer l'écriture à partir des erreurs : les signes d'autocorrection, qui permettent d'apprendre à se relire, à réfléchir et à agir face à ses erreurs.