

## Uso didattico degli errori.

### Sbagliando si impara.

di Eric Thévenoux, pedagogista, Université de Lyon 2

*Rivista del Servizio di sostegno della Scuola media, no. 15, novembre 1997, pag. 45-56*

*Il testo che segue è la trascrizione della conferenza, rivisto e corretto dall'autore.*

J'ai fait le choix d'éclaircir, dans mon humble possibilité, ce qu'erreur et remédiation didactique peuvent vouloir dire pour le pédagogue étant entendu que, pour citer Ph. Meirieu:

"On enseigne quelque chose mais toujours à quelqu'un"<sup>1</sup>. C'est à dire que le verbe "enseigner" mérite systématiquement deux compléments.

Il s'agit donc bien d'une entrée proprement pédagogique dans le domaine de l'erreur.

## L'erreur

### Introduction

J'ai déjà eu l'occasion de dire, lors d'un précédent séjour ici, que l'école a été, historiquement créée pour être le lieu de l'erreur.

C'est une chose que l'on oublie trop souvent. Il me paraît indispensable de le redire ici, devant vous, tous réunis. P. Meirieu a travaillé sur les carnets de bord des Compagnons du Tour de France; ils organisaient leurs apprentissages directement sur le tas, dans la relation maître-apprenti et éprouvaient des difficultés considérables à satisfaire à la fois l'apprenti et le client. Le maître-compagnon, face à un apprenti se trouvait devant la situation suivante: ou bien il accompagnait l'apprenti mais gâchait de la matière et perdait du temps; ou bien il satisfaisait le client et faisait alors le travail lui-même parce que plus rapide et plus efficace, mais dans ce cas, l'apprenti ne trouvait pas d'occasion pour apprendre.

C'est pourquoi, les Compagnons proposèrent au 15ème siècle la création d'écoles: parce que en situation réelle, se tromper est préjudiciable à l'entreprise. On pourrait dire, qu'à un certain moment, l'erreur a été le déclencheur de la demande d'école.

Dans la vie professionnelle, lorsqu'on se trompe, c'est un risque pour la carrière.

Il faut donc des lieux où l'apprenti puisse se tromper, analyser ses erreurs et aussi parvenir à des résultats meilleurs. Cette idée là a été reprise par l'un des textes fondamentaux de l'école, la Charte des premiers collèges jésuites dont l'article 3 s'appelle "*Felix Culpa*".

*"Heureux sois-tu, toi qui peux te tromper à l'école car ainsi tu ne te tromperas pas quand tu en sortiras".*

Il est paradoxal de se souvenir aujourd'hui que l'école a bien été construite pour pouvoir s'y tromper: il fallait avoir un lieu de l'erreur possible.

Aujourd'hui, on constate que ce n'est plus le cas, puisque les élèves, quand on les interroge, ne s'expriment pas de crainte de se tromper et d'être mal jugés par leurs enseignants.

Cela me permet de faire un détour, un aparté dans cette introduction. Je suis persuadé que si les élèves, aujourd'hui s'expriment peu c'est parce qu'ils sont dans une logique de crainte et que cette logique là provient du fait que l'école, en France mais cela doit être la même chose chez vous, est quasiment l'un des seuls lieux mettant en jeu des humains et où les principes du droit ne s'appliquent pas. En effet, le droit français prévoit que "nul ne peut être à la fois juge et partie". On peut le dire autrement en disant que "l'on ne peut

se faire justice soi même". Et là on se situe dans un domaine qui entrecroise à la fois le thème qui nous intéresse, à savoir l'erreur, sa place, sa prise en compte sur un plan didactique et à la fois le thème de la citoyenneté et de son apprentissage. Dans notre système scolaire, c'est bien celui qui fait apprendre qui juge du résultat de son propre travail, c'est bien aussi celui qui fait apprendre qui prend des sanctions lorsqu'un comportement, un travail, une relation n'est pas comme il se doit.

Et il y a là quelque chose de particulièrement important voir de pervers, dans la mesure où, pour les élèves, toute parole peut-être retenue à charge conte eux. On n'a jamais vu un juge juger son propre cambrioleur; on n'a jamais vu, non plus, un entraîneur d'une équipe de foot devenir l'arbitre du match.

A l'école pourtant on se calque sur ce modèle de fonctionnement qui handicape non seulement l'accès à la citoyenneté dans la mesure où le droit ne s'applique pas mais qui handicape grandement aussi l'accès à la parole et par-là l'accès à ce qui constitue le fondement d'un certain nombre d'erreurs. Et puisque nous sommes entre spécialistes de l'éducation (spécialisée), nous connaissons tous ces élèves qui, ne pouvant se permettre de parler de peur que cette parole soit reprise contre eux, n'ont d'autres choix que de se soumettre ou de démettre. Et la démission de ceux-là se radicalise, se concrétise dans des comportements de violence, de rejet ou encore d'apathie, de torpeur. Ce qu'apprend l'école, en France du moins, ce n'est pas l'accès à l'autonomie dans les apprentissages, c'est dire l'analyse critique de ses erreurs, mais elle apprend la soumission et il n'est qu'à écouter parler les enfants.

Ces erreurs que l'on fait, lorsque l'on apprend ou que l'on vit dans l'établissement scolaire, pour pouvoir travailler dessus, il faut bien pouvoir en parler, il faut bien pouvoir s'exprimer à leurs propos. Cela ne peut se faire si l'on sait que les dires vont être objet de jugement (moral ou de notation)<sup>2</sup>. Par contre, il y a lieu, sûrement d'imaginer des remédiations - nous y reviendrons plus tard - qui supposent une séparation du métier d'enseignant et du métier d'évaluateur, qui supposent aussi et surtout une qualité de relation qui bien qu' *"elle comporte une dissymétrie radicale au plan cognitif et affectif doit s'accompagner en tout état de cause de la construction réciproque d'une symétrie éthique"* (Meirieu)<sup>3</sup>.

Travailler des erreurs, accepter de concevoir autrement pour réussir mieux c'est en tout état de cause travailler sur sa propre vulnérabilité, sur sa propre friabilité. Et cette acceptation ne peut réaliser que dans le cadre d'une éthique de relation qui puiserait ses fondements dans ce que K. Popper a défini comme étant l'empathie, la congruence, la considération positive inconditionnelle.

Je m'excuse d'avoir été un peu long dans cette introduction, mais il me semblait incontournable de préciser que l'erreur, dans la quotidienneté de nos actions pédagogiques, outre son statut épistémologique, n'est en aucun cas quelque chose de distinct, de séparé d'un contexte humain, relationnel, éthique et je dirais volontiers citoyen. Il ne faut donc pas risquer de désincarner l'erreur de son contexte. On peut en faire un sujet d'études mais les remédiations possibles sont toujours à imaginer en fonction de la particularité de l'élève. C'est d'ailleurs ce qui fait la spécificité du pédagogue.

Il y aurait peut être lieu, alors, de retrouver cette fonction première de l'école: "un lieu de l'erreur possible".

C'est un privilège de pouvoir se tromper, une chance d'avoir quelqu'un qui se trompe, parce que grâce à lui, on va pouvoir analyser, rectifier l'erreur, ... ce qui est une véritable situation d'apprentissage en soi.

Ce qui me paraît essentiel, outre les aspects techniques du travail, c'est bien le cadre et la nature des relations qu'entretiennent enseignants et enseignés dans la fragilité des processus d'apprentissage.

Comme je le précisais il y a un instant, il est très difficile de parler d'erreurs, encore plus difficile d'en relater le compte-rendu des expériences pédagogiques. Toute parole n'est jamais le relatement exact de la réalité mais toujours un travestissement de celle-là. Aussi, pour contourner la difficulté, je vous propose de typologiser les erreurs c'est à dire d'utiliser un outil-silex au sens où Freinet l'entendait. C'est à dire une modélisation forcément réductrice mais utilisable pour comprendre et pour élaborer des solutions, des situations exploitables. Il s'agirait en quelque sorte d'outiller ce que Ph. Meirieu nomme "notre mémoire pédagogique"<sup>4</sup> convocable en situation réelle. Il s'agira donc de procéder à une analyse contrastée. L'intitulé de cette rencontre est: "L'erreur est humaine". Le commentaire du dépliant stipule, j'ai réussi à traduire l'italien, que l'erreur est un moment constitutif de l'activité cognitive (après je ne suis pas arrivé à traduire et alors j'ai préféré en rester là ..., sur cette bonne impression)!

J'aimerais dire qu'il n'en n'a pas toujours été ainsi et que l'on n'a pas toujours pensé comme ça. C'est ce que je vais tenter d'expliquer dans un premier temps.

Le statut didactique accordé à l'erreur apparaît, en fait, comme un assez bon révélateur du modèle pédagogique en vigueur dans la classe.

En gros on peut discerner trois modèles dont deux qui accordent à l'erreur, non pas une place similaire mais une place définitive et négative qui ne laisse pas la possibilité de travailler dessus.

Je reprends ici volontiers la structure développée par J.P. Astolfi dans son dernier ouvrage<sup>5</sup>.

Le premier des deux, c'est le **modèle transmissif** dans lequel l'élève commettant une erreur est dit "fautif".

L'idée est que si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples alors, et à condition que les élèves soient attentifs il ne devrait normalement survenir aucune erreur dans les productions d'élèves. On est là dans le cadre de cette conception qui nous fait comprendre que pour bien enseigner il faut bien écouter. C'est d'ailleurs une représentation de l'acte d'apprendre largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun et aussi par ceux qui ne réussissent pas trop bien à l'école.

L'un des effets pervers de cette conception suppose que les élèves soient assez "mûrs" pour écouter le discours professoral, soient suffisamment développés, aient atteint un stade de développement assez haut pour entendre ce qui est dit. Et c'est à cause de ce "néo-piagétisme" mal digéré que des élèves redoublent, pour avoir connus trop d'erreurs car pas assez mûrs. Ainsi on entend dans les salles des profs: "On va le faire redoubler, comme ça il va mûrir pendant les vacances et l'an prochain il n'y aura plus de problèmes, il apprendra bien". J'exagère à peine...!

Et à ce titre j'ai l'habitude de dire qu'à force de laisser mûrir certains élèves on les laisse pourrir.

Tout ça parce que les erreurs commises sont ici imputées comme des fautes et que souvent les explications sont endogènes, de rapport de causalité (et non de corrélation) ou touchent des comportements généraux qui n'ont qu'un rapport éloigné avec l'apprentissage.

Bien sûr dans ce cas de figure, il y a derrière tout cela l'utopie de l'homogénéité des élèves ce qui fait que si l'enseignant croise l'erreur, il réagit par la sanction, ce que Astolfi désigne sous l'expression "syndrome de l'encre rouge".

Le deuxième modèle, c'est le modèle qu'on peut dire comportementaliste où l'erreur acquiert un visage différent. Ce second modèle emprunte à la pédagogie béhavioriste et est fondé sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. Ce type de logique a été notamment développé par Skinner. L'idée centrale, c'est qu'il est toujours possible de faire

apprendre quelque chose, même quand c'est complexe, à la condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires, aussi réduites qu'il sera nécessaire et de renforcer positivement chaque acquisition partielle plutôt par la récompense que par l'action. Cette position, cette théorie qui nie l'existence préalable d'une logique de développement et qui considère que le maître peut tout à n'importe quel moment, du moment où il crée de situations propices dans lesquelles il place l'enfant, prend ses racines dans une position philosophique relativement ancienne. C'est la position de Condillac, de Young, d'Helvétius, des matérialistes qui considèrent que le sujet est le résultat de l'ensemble des situations dans lesquelles il est placé.

Le deuxième modèle donc, qui décompose chaque apprentissage en sous-objectifs (être capable de...) et qui réduit l'acte d'apprendre à une somme (rappelons-nous ici les dérives de l'enseignement programmé) minore, gomme la place de l'erreur puisque tout est fait pour qu'il n'y en ait pas. C'est vrai que, décomposer un apprentissage en une programmation du plus simple au plus complexe en autant de "petites marches" permet d'éviter les erreurs. Mais c'est jalonné qui ne préjuge en rien du fait que l'élève aura acquis une autonomie intellectuelle suffisante pour savoir-faire.... une fois que l'on aura ôté l'échafaudage, l'étayage didactique pour être plus précis.

L'erreur est considérée sous un angle négatif puisque si l'élève en commet c'est qu'il y a un défaut dans la programmation, dans la planification. En tout état de cause l'erreur ici ne renseigne pas et autant n'intéresse pas l'enseignant autrement que pour signifier qu'il doit adapter sa programmation au niveau réel de ses élèves. Je crois que c'est, arrière plan, notre manière de penser lorsque, le soir, quand on prépare la classe, on réécrit notre "progression" (du moins, c'est comme cela que ça s'appelle en France, pour l'adapter aux élèves).

Je crois aussi que c'est une attitude enseignante relativement commune qui fait, comme la précédente, une large place aux savoirs disciplinaires mais qui s'intéresse peu à l'erreur en tant que processus interne de l'élève.

Dans les deux cas, dans les deux théories, transmissive ou comportementaliste l'erreur, les erreurs sont des fautes soit de l'élève soit de l'enseignant mais en tout cas elles doivent être bannies puisqu'elles pointent des faiblesses et qu'elles sont des ratés d'un processus qui jamais ne se penche sur les stratégies ni sur les opérations intellectuelles des élèves.

Aussi, nous en arrivons, même si nous avons été obligés de faire vite, de ne retenir que les grands traits du troisième **modèle** qui est dit **constructiviste**. Ici, contrairement à ce que j'ai pu développer jusqu'à maintenant, les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des ratés regrettables: elles deviennent des symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. Il s'agit dans ce, ou plutôt, ces modèles constructivistes de traiter l'erreur comme d'un révélateur d'une logique propre à l'élève. Je crois que Michel Scanner<sup>6</sup> a bien posé le problème et a bien défini l'enjeu lorsqu'il écrit: "Il s'agit donc avant tout de prendre en compte le chemin emprunté par celui qui apprend, même si ce chemin est celui, provisoire, de l'erreur".

Ce qui est intéressant dans le modèle constructiviste c'est que l'erreur perd de son unicité, elle devient plurielle, ce n'est plus l'erreur, ce sont les erreurs. Elle n'est plus une entité dont on se passerait, elle devient un point d'appui, un symptôme à lire et à décoder. Les erreurs ici renseignent.

Nous avons fait un détour par la théorie, vous voulez bien me pardonner d'ailleurs pour les quelques mots en "isme" que j'ai utilisé ... que voulez-vous... on ne se refait pas.

Comme je l'ai annoncé au début de ce développement, nous avons besoin d'une typologie des erreurs. Toute la difficulté pour moi maintenant c'est de tenir un discours qui ne soit pas qu'un simple témoignage d'une pratique et qui ne soit pas non plus trop éloigné de

cette pratique. En même temps que je déclinerai les types d'erreurs, j'essayerai de proposer des remédiations possibles.

## Premier type d'erreurs

Je vous propose d'examiner, en premier lieu, une cause d'erreurs dont on pourrait dire que l'origine tient dans la mauvaise connaissance des coutumes scolaires et du contrat didactique.

Le terme de coutume a été introduit par un didacticien des mathématiques grenoblais, Barlache, pour le distinguer du terme de contrat actualisé lui par Brousseau. Il considère que la classe est une sorte de société coutumière, dans laquelle il y a des règles, le plus souvent implicites, auxquelles l'élève doit se soumettre pour réussir les exercices qui lui sont proposés.

Cette idée de coutume marque bien l'existence de règles étranges, tellement étranges qu'on peut se demander s'il existe d'autres lieux où elles sont utilisées.

Je vais vous en présenter quelques-unes. Gardez toujours à l'esprit que dans ce monde de coutumes il y a des élèves.

- La première de ces règles est que l'école est construite à l'inverse de tous les autres milieux puisque c'est un lieu où c'est celui qui sait qui pose des questions à celui qui pose des questions à celui qui ne sait pas, alors que dans les relations humaines traditionnelles c'est le contraire. L'élève doit comprendre que lorsque le maître lui pose des questions, ce n'est pas pour lui apprendre des choses mais pour vérifier qu'il ne sait pas. En fait, l'élève ne répond pas à la question mais cherche ce que le maître veut entendre: réponse courte ou pas, est-ce un piège ou pas?...
- C'est aussi une société coutumière basée sur le triomphe de l'apparence où l'élève comprend très vite que l'intérêt n'est pas de savoir mais de montrer que l'on sait, On peut parfaitement montrer qu'on sait sans savoir et savoir sans savoir montrer qu'on sait! Or à l'école, ce qui est important, c'est de montrer qu'on sait. Et comment sait-on montrer qu'on sait? Parce qu'on a compris à quoi l'examineur identifie le fait que vous savez. Certains enseignants pensent que l'élève sait à l'interprétation de certains indicateurs physiques. Lorsqu'on observe le fonctionnement d'une classe on remarque
- que les enseignants jugent le savoir de leurs élèves aux mimiques de leur visage, à la manière et à la rapidité pour lever le doigt... tout ceci étant interprété comme le fait qu'ils ont compris ou pas.
- Dans ce travail là, tous les élèves ne sont pas de la même efficacité. Selon leur origine sociale ils seront plus ou moins sensibilisés au statut d'efficacité des savoirs.
- Tous les chercheurs qui regardent avec les lunettes de la microsociologie les pratiques de la classe ont remarqué que ces pratiques en survalorisant systématiquement l'académique par rapport au fonctionnel (c'est à dire que le savoir ne sert pas pour quelque chose mais à montrer qu'on sait, pour se distinguer, ce qui est le propre des catégories sociales aisées; le savoir y est vécu comme une esthétique du savoir) inversent presque totalement les pratiques sociales dominantes des milieux défavorisés où le fonctionnel précède l'académique: les choses sont intéressantes pour ce qu'elles permettent de se distinguer. Il y a donc des codes, des comportements qui sont spécifiques à l'enseignement scolaire et qui font qu'un élève qui réussit

actuellement est celui qui emploie une grande partie de son énergie à comprendre ce qu'on attend de lui et à répondre aux attentes de l'enseignant.

Les exercices scolaires ne sont donc intelligibles pour l'élève que dans la mesure où il est capable de décoder les contextes dans lesquels ils sont proposés et d'identifier la nature des contextes à partir desquels ils sont posés. S'il ne les décode pas, et ne comprend pas les indications qu'on lui donne ou les perches qu'on lui tend, l'élève ne peut pas répondre à ces questions qui sont toujours des méta-questions, c'est à dire des questions au second degré où il faut à la fois comprendre la question et aussi le message contenu dans l'environnement de la question et qui permet une réponse correcte.

- Par ailleurs, les codes sont différents d'une discipline à l'autre. Il y a aussi des interprétations à la fois disciplinaires et afférentes à la personne de l'enseignant. Rien n'est jamais vraiment transposable et les élèves perdent un temps considérable à décoder ce qu'on attend d'eux parce qu'ils savent que c'est ainsi qu'ils seront pris pour de bons élèves.

Je donne un exemple (repris par Meirieu): dans une classe de CM (10-11 ans) l'instituteur explique ce qu'est l'énergie. Il prend l'exemple d'un barrage et pose des questions. Une petite fille répond parfaitement à la question posée. A la sortie du cours, on lui dit: "Toi, tu avais parfaitement compris ce qu'a dit le maître". Elle répond: "Je n'avais rien compris, mais il y en avait deux qui ont répondu avant moi et le maître a dit que ce n'était pas la bonne réponse. Un troisième a répondu et le maître n'a rien dit. J'en ai conclu que c'était le contraire de ce qu'avaient dit les deux premiers sans être tout à fait ce qu'avait dit le troisième... et je suis tombée pile".

Ces élèves pratiquent quotidiennement ce type de décodage. Ils s'investissent ainsi dans une débrouillardise plutôt que dans une compréhension profonde des concepts qu'on leur enseigne.

- Il arrive même que ce soit le contrat didactique qui ne soit pas clair. A ce propos je citerai Peter Woods<sup>7</sup>, ethnographe de l'école de la banlieue londonienne, qui a mené une recherche visée à savoir quel type de rapport entretiennent les enfants du milieu ouvrier avec le savoir diffusé à l'école. Le chercheur a posé deux questions, dont la première était: - *Qu'est-ce qu'on attend de toi à l'école?* La réponse la plus fréquente fut: "*Talk and chalk*", se taire pas interrompre le maître, recopier sur cahier ce qu'il y a sur le tableau.

C'est à dire que la représentation au savoir et à l'apprentissage qu'ont ces élèves de cette banlieue londonienne c'est que pour bien apprendre il faut bien se taire et bien recopier ce qu'il y a au tableau sans interrompre le maître.

Et après quand on leur demande: - *Qu'est-ce que tu as appris à l'école aujourd'hui?* ils ont de la peine à répondre. En général il n'y a pas de réponse précise parce que c'est comme s'il y avait une rupture du contrat didactique.

C'est comme si l'école ne servait pas à apprendre.

Nous avons là une manifestation typique de ce dysfonctionnement culturel entre une certaine manière de penser, de voir, du gamin et puis le code scolaire. Une partie des erreurs sont dues à l'incapacité pour l'élève de décoder les codes scolaires.

## Conclusion avant propositions

Il y a donc des erreurs qui ne sont pas liées à l'incompréhension conceptuelle ou à une mise en oeuvre insuffisante des efforts personnels mais à l'absence de compréhension de la coutume, à l'absence de clarté des règles de fonctionnement de la classe.

Les mauvaises réponses sont en fait le résultat d'un mauvais pilotage au sein de ces règles.

Le choc des cultures et un certain type de difficultés de communication amènent l'élève qui ne comprend pas ce qu'on attend de lui à commettre des erreurs qui sont des erreurs dans la stratégie de comportement et non des erreurs intellectuelles.

On peut le dire autrement en disant que certaines erreurs sont dues au fait que l'élève ne pratique pas correctement son métier d'élève (Perrenoud).

## **Remédiations**

Je crois qu'on ne peut se passer, en classe, d'une analyse commune, avec les élèves, du contrat et des contenus didactiques en vigueur.

On ne peut éviter non plus un travail critique sur les attentes.

Plutôt que d'ignorer les représentations des élèves, qui sous-tendent leurs attitudes et leurs conduites, l'école, l'enseignant ferait mieux d'investir plus intensivement dans une contre-culture<sup>8</sup> à l'échelle du groupe-classe, autour du statut du travail et du savoir. Non pas forcément en réaffirmant des normes et des idéaux très éloignés des apprenants, mais en partant de leurs représentations préalables.

Il ne suffit pas de dire rituellement ou dans les moments de crise: "Tu sais qu'il faut travailler pour ton bien." Créer une culture commune, c'est prendre le temps de l'échange à propos de tout ce qui se joue dans le rapport pédagogique.

Construire une culture commune et un contrat clair c'est prendre le contre-pied d'une attitude normative, c'est essayer d'expliquer les implicites plutôt que de prescrire.

Il s'agit donc bien, face aux erreurs pointées ici de développer la négociation. Et puisque nous parlons d'erreurs, la négociation est un biais privilégié, puisqu'il fait accéder à la parole, du repérage et sûrement du traitement pédagogique des erreurs.

Cette analyse et ce travail critique peuvent prendre la forme que l'on veut. Pour ma part, j'ai une prédilection pour les regroupements d'élèves et les réunions inspirées de la Pédagogie Institutionnelle (par ex. qu'est ce qu'on attend de toi, qu'est ce que ça veut dire quand le maître interroge...). Le maître mot ici serait la négociation.

Je suis persuadé pourtant qu'il faut s'y tenir d'une manière régulière; qu'on peut imaginer un système d'écrits (boîtes aux lettres) pour "traiter", qu'on peut par la parole dire ce qu'on attend, travailler plus, ... (On peut s'arrêter de faire cours pour faire reformuler, expliquer à son voisin ... bref pratiquer un type de réflexion métacognitive).

Quand vous travaillez dans l'Enseignement Spécialisé vous êtes obligés d'en passer par là: préciser la ou les représentations de l'école, des attendus, du fonctionnement, de la loi qui garantit et des règles qui permettent de vivre ensemble, des comportements ... en un sens, de ce que je qualifierais volontiers de citoyenneté d'élèves.

Préciser ne veut pas simplement dire le dire en tant qu'enseignant mais faire travailler dessus, revenir dessus.

## **Deuxième type d'erreurs**

Je vais m'occuper maintenant des erreurs dues aux conceptions alternatives des élèves, en d'autres termes à leurs représentations mentales erronées.

Bref retour en arrière:

- apprendre ce n'est pas un processus de superposition ni de substitution de connaissances;
- apprendre c'est plutôt être en rupture, c'est accepter le passage entre ce que je savais et ce que je ne sais pas encore, c'est réorganiser ce qu'on savait déjà avec des nouvelles connaissances.

On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, "*en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation*"<sup>9</sup>

Comprendre ça signifie d'accepter, à un certain moment, de ne plus savoir, pour savoir mieux autrement. Apprendre de serait plutôt dans une logique de "*Oui, il faut que j'aie le courage de passer d'une situation où je savais à une situation où je saurai, mais au moment il faut bien que je vive l'entre-deux*". En d'autres mots pour apprendre il faut risquer.

Le problème des représentations initiales des élèves est fondamentale.

L'enseignement qui se contenterait de donner de l'information c'est un enseignement qui mettrait par dessus des informations sur des représentations initiales fixées.

Les erreurs que font alors les élèves dans ce cadre là, sont les témoins de représentations erronées. Pas si erronées que ça puisque elles sont un système d'explication efficace et fonctionnel momentanément pour l'apprenant. De telle sorte qu'enseigner, c'est à dire faire apprendre des concepts ne peut plus se limiter à un apport d'informations. Car ces données ne seront efficacement intégrées par l'apprenant que si elles parviennent à transformer durablement ses préconceptions. Autrement dit, un véritable apprentissage se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'élève que par le savoir qui lui est dispensé<sup>10</sup>.

En terme de remédiations, je crois qu'il faut non seulement les repérer ces erreurs et on dispose d'un certain nombre d'outils pour cela (dessins, expliquer un schéma, raisonner par la négative, jeux de rôle, ...), mais les faire travailler entre elles pour les faire évoluer - pas tant au sens où l'entendait Piaget, c'est à dire au sens d'une rééquilibration majorante à la suite d'une interaction progressive avec le milieu - mais plutôt au sens de rupture d'un degré d'organisation provisoire de la pensée de l'élève.

Je suis venu ici, il y a deux mois, travailler un groupe d'enseignants stagiaires sur l'idée de groupe en pédagogie.

Je crois que cette idée de groupe, de groupe d'apprentissage peut se révéler, à l'expérience, un très bon outil pour faire travailler ces représentations sous la forme de conflits socio-cognitifs qui peuvent être obtenus au sein d'un groupe affronté à une tâche scolaire, même et surtout si aucun membre du groupe n'est plus avancé que les autres. Mais cette forme de conflit de point de vue n'aura d'effets que si, en même temps, s'instaure une coopération et une interaction pour résoudre la tâche. C'est le fait que chacun des membres du groupe s'identifie à son point de vue et argumente qui fait que chacun va évoluer.

En d'autres termes, c'est l'idée de regrouper des sujets, avec une tâche particulière (donnez une définition de la Révolution, trouver les situations de proportionnalité, reproduisez une figure à l'échelle 1:3, écrivez un texte sous forme de lettre, déterminez ce qu'est un complément d'objet direct, dites ce que c'est qu'un verbe, ...), chacun dispose d'outils différents et chacun dispose de ses propres idées préalables sur le sujet.

Moyennant un certain nombre de précautions et de contraintes propres à ce style de regroupement, on a en jeu une sorte de débat scientifique qui fait travailler réellement les élèves.

Dans ce cas là, nous parlons bien d'un travail d'enseignement autre qui s'appuie non pas sur une information donnée mais par la mobilisation sur une tâche et des interactions. C'est quelque chose que je pratique régulièrement avec en plus, comme point de départ,



une sorte de fiche que les élèves remplissent et où il notent ce qu'ils pensent, ce qu'ils pensent savoir sur le sujet à traiter. Au terme du travail, chacun en remplit une autre sur laquelle il note ce qu'il sait maintenant et nous prenons du temps pour regarder la différence entre ce que je croyais et ce que je sais. Il y a là, en quelque sorte, une mesure de l'apprentissage qui permet de la signifier, de la matérialiser et en quelque sorte de donner à comprendre le provisoire des représentations.

En tout état de causes, ces représentations, sources d'erreurs, doivent être prise en compte. On peut donc, à des degrés divers et suivant les moments de la classe:

1. les entendre pour les repérer
2. les comprendre
3. les faire identifier
4. les faire comparer
5. les faire discuter
6. les suivre.

En défaut de prise en compte, elles risquent de cohabiter avec des savoirs scolaires qui restent superficiels car ces représentations sont structurées par des obstacles épistémologiques.

Je crois que le "traitement" de ces erreurs peut se concevoir par un travail sur notre propre enseignement autant en amont qu'en aval de l'erreur.

### **Troisième type d'erreur**

Les erreurs dues au non respect des consignes (à rapprocher des contenus et des représentations).

J'aurais pu l'insérer dans un chapitre plus large mais il me semble que c'est sans doute une des types d'erreur que l'on rencontre le plus souvent, c'est peut-être aussi l'un de ceux qui nous laisse dans le plus grand désarroi car la compréhension des consignes nous semble, en général, limpide pour nous même et nous ne comprenons pas toujours pourquoi ils ne comprennent pas.

Tout d'abord, j'aimerais souligner toute la difficulté de la chose.

Il y a sans doute une première difficulté liée au langage propre des énoncés des consignes.

- Les verbes d'action utilisés restent énigmatiques: que signifie "analyser, indiquer, expliquer, conclure, résoudre, constater, continuer, remarquer, ..."? Quelle épaisseur intellectuelle ont-ils?

Ils sont, en tout état de cause, trop larges pour être utilisables tels quels et pour le moins sont sources d'erreurs.

- La polysémie d'un même mot suivant son contexte disciplinaire est à mon sens un obstacle de taille. Comme le souligne Astolfi, qu'y-a-t il de commun entre une fonction grammaticale, la fonction digestive et l'expression "en fonction de...". Que signifie "sommet" en mathématique géométrique et le sommet en géographie ou même en histoire. Quel soit les sens du mot "expression" suivant que l'on est en mathématique, en français, ...?

Il y a là sûrement à relier avec ce que je disais tout à l'heure à propos des différences d'habitudes scolaires suivant son monde d'éducation d'origine, mais plus encore il y a à s'interroger sur les implicites des ces consignes. On imagine aisément la perplexité des élèves.

- La question n'est pas toujours apparente, parfois redoublée.

## Remédiations

En termes de remédiations, il y a sûrement lieu de concevoir qu'il y a là une grande source d'erreur de la part des élèves, que finalement ce n'est pas si aussi évident que cela. Mais plus que tout, il faut sûrement travailler à partir de ces consignes. L'objectif serait de rendre explicite l'implicite, c'est à dire de former de représentations fiables dans l'esprit des élèves.

Ce qui me semble le plus opportun c'est de procéder à un travail de type d'aide méthodologique, c'est à dire tout d'abord un travail qui amène à poser cette question première: "Quelle est ma tâche et à quoi saurai-je que je l'aie réussie?".

Le travail de l'enseignant, concernant ces erreurs dont la source probable se situe dans la compréhension des consignes se place majoritairement dans l'organisation de la réflexion avec les élèves autour de la mise en évidence des "caractéristiques attendues" de ce qui est demandé, c'est à dire, dans notre langage des critères de réussite de la tâche scolaire. Je crois qu'il faut passer du temps à se demander ce qui est demandé. À repérer si on n'a pas déjà vu ce type de consigne. Comme je le disais à l'instant, l'enjeu c'est bien de faire formuler des hypothèses, des possibilités sur ce qui est demandé dans la consigne. Hypothèses qui vont être discutées, qui vont révéler des représentations. Il s'agit très concrètement de rendre réel, malléable, épis, termes comme: "que conclus-tu?", "que remarques-tu?".

On retrouve là, l'un des fondements de ce que Georgette Nunziati a appelé "évaluation formatrice"<sup>11</sup>, c'est à dire une manière d'intégrer les pratiques de l'évaluation au processus même de l'apprentissage.

Tout le malheur d'un certain nombre d'élève est qu'à ce type de consigne "résous le problème, que constates-tu?", "apprends ta leçon", ... rien n'apparaît à leurs yeux. Ils ne décodent pas les attendus implicites de la question.

Moi je crois beaucoup à ce travail méthodologique systématique car il permet de sécuriser, de stabiliser petit à petit des élèves, de réduire les zones d'insécurité car petit à petit, à force de rencontrer des consignes, de se questionner, on pointe des invariances, on apprend à se reconnaître.

Et plus un élève s'imagine, donne corps à la tâche demandée et plus il aura de chance d'y arriver. Même si cela ne le renseigne en rien sur les manières d'y arriver.

## Quatrième type d'erreurs

Les erreurs dues aux difficultés de décontextualisation ou de transfert de connaissance. Comment l'élève peut-il décontextualiser?

Ceci fait l'objet de recherches au Canada, en Suisse, en France. À Lyon, un colloque international s'est tenu sur le sujet.

Aussi, j'aimerais exposer devant vous maintenant un certain nombre d'erreurs plus ou moins liées à la difficulté de décontextualiser

C'est une source majeure des échecs que l'extrême difficulté dans laquelle sont les élèves décontextualisant par rapport aux situations dans lesquelles ils les ont appris.

On remarque, dès la maternelle, l'extrême dépendance qu'on les élèves par rapport à la situation didactique, c'est pourtant une étape nécessaire. Ce qui est grave c'est qu'on en reste là.

Les élèves apprennent à faire les choses parce que l'enseignant est là, parce que les matériaux sont déjà formatés, parce que la structure de la classe est organisée pour cela.

Mais si vous supprimez tous ces étayages, y-a-t-il encore un savoir faire derrière? Je n'en suis pas sûr. En fait je suis même persuadé qu'il ne reste pas grand-chose, un peu comme un mur qui s'effondre parce que nous ne l'avons pas suffisamment structuré.

L'exemple le plus frappant, et même si on peut le travailler, l'analyser autrement, est celui de la dictée et de l'orthographe. Tant qu'il s'agit de situations d'entraînement sur des exercices fortement connotés tout va à peu près bien, dès qu'il s'agit d'écrire sous la dictée en faisant fonctionner "en vrai" les liens, les règles entre les mots ça ne va plus. Je crois que ce raisonnement est vrai pour tout apprentissage: les pourcentages, le participe passé, l'étude du relief, la division, .... A partir du moment où l'on passe de situations qui aident, tant au plan socio-relationnel qu'au plan cognitif, à des situations où, il faut faire seul, face à des problèmes qui ne ressemblent pas exactement au problème initial alors il y a là sources d'erreurs, parce que le désétayage est mal géré, parce que la décontextualisation n'est pas réalisée.

Et il est intéressant, sur ce type d'erreurs, de comprendre ce que Vygotsky a formalisé (dans les années 30)<sup>12</sup>.

Chaque fonction psychique (c'est à dire une habilité mentale stabilisée, quelque chose que le sujet sait faire d'une manière stable et non aléatoire), chaque fonction psychique du sujet apparaît deux fois dans l'histoire de ce sujet: une première fois à un niveau que Vygotsky appelle interpersonnel et une deuxième fois à un niveau intra-personnel. Au niveau interpersonnel, le sujet est capable d'effectuer une tâche qui lui est proposée, mais de l'effectuer avec une aide, quelqu'un qui lui tient la main, qui lui propose des matériaux, qui lui donne des outils, qui lui impose un mode de fonctionnement (N<sub>1</sub>).

Le niveau N<sub>2</sub>, intra-personnel est à atteindre: c'est entre les deux que se situe la zone proximale de développement. C'est le moment où le sujet devient capable d'effectuer à son initiative, sans soutien ni environnement favorable ce qu'il a appris à faire quand le maître lui tenait la main, lui donnait les livres, lui indiquait comment trouver et utiliser les informations.

Ce qui m'amène à un deuxième tableau qui est en fait une interprétation du premier: le travail pédagogique consiste à pratiquer successivement l'étayage et le désétayage.

Comme le dit Michel Serres, tout comme Jankelevitch d'ailleurs, tout apprentissage est un passage, une aventure, quelque chose de difficile.

L'élève a besoin d'une réassurance affective, de pôles d'identification, de points d'appui relationnels.

Le travail du pédagogue, consiste - et nous le faisons relativement bien - à construire des situations de formation avec une possibilité d'assurance, permettant de construire des savoirs.

C'est ce qu'on peut appeler l'étayage. Si on reste à ce niveau là, on ne dégage pas le sujet de sa dépendance par rapport à la situation de formation. Si on veut le faire progresser, il faut donc passer à une formation de désétayage. Désétayer c'est permettre à l'apprenant de se passer des aides formatrices. Dans leurs dimensions socio-relationnelles d'abord: il faut que le sujet ne soit plus dépendant des aides psychologiques dont on l'a, dans un premier temps entouré (et dans l'éducation spécialisée en mesure très nettement la force de ce lien) et dans leur dimension cognitive ensuite: il faut que l'élève soit capable de transférer ce qu'il a appris dans des situations différentes de la situation d'apprentissage. C'est ce qu'on appelle la décontextualisation.

C'est ce que les américains appellent le "brindging", c'est à dire la capacité à faire des ponts avec d'autres situations que celles dans lesquelles on a appris. "Faire des ponts" est l'une des pratiques pédagogiques les plus déterminantes dans la réussite des élèves.

Ainsi donc, ce que l'on appelle des erreurs de la part des élèves sont souvent dues à la mauvaise organisation de la structuration pédagogique.

1. Par exemple, au fait qu'on a mis en place des situations de désétayage avant d'avoir suffisamment étayé les apprentissages.
2. On encore que l'on ne s'est pas suffisamment appuyés sur le niveau atteint pour permettre d'atteindre un niveau supérieur.
3. Ou encore parce qu'on s'en tient à un étayage et qu'on ne travaille pas suffisamment sur le désétayage quand l'élève se retrouve en face de problèmes nouveaux, si on n'a pas désétayé, il se réfère à des situations anciennes sans opérer le transfert nécessaire en utilisant des démarches, des procédures propres qui sont longues, coûteuses en erreurs et en dehors de l'apprentissage nouveau (x, + au lieu de :).  
A partir de cette théorie de Vygotsky sur le développement du sujet, on peut comprendre un certain nombre de points stratégiques concernant les émergences de l'erreur.

Si la première fois qu'on lui a parlé du participe passé c'était dans une phase d'un type précis, l'élève aura tendance à attendre une phase similaire pour repérer à nouveau un participe passé.

Il s'en tient à ce que nous appelons des indicateurs de surface, des traits de surface pour reprendre la terminologie des psychologues. Il prendra comme critère décisif l'habillage de la phase e non sa structure, c'est à dire un indicateur structurel.

Et il y a énormément d'erreurs qui sont dues à ce manque de pertinence: les élèves sont plus sensibles à l'esthétique de la situation qu'à son ossature.

Ils utilisent des processus contextualisés au lieu de procédures invariantes en fonction de la structure du problème posé.

Ils font fonctionner leur pensée analogique par observation des ressemblances des traits de surface pour décider que processus intellectuel utiliser. En d'autres termes bon nombre d'erreurs proviennent du fait que les élèves n'ont pas utilisé le bon outil car - si vous me passer l'expression - ils se font avoir par l'aspect extérieur de la situation à résoudre.

## Remédiations

En termes de pratiques pédagogiques concernant des erreurs dues à des difficultés de décontextualisation, il y a , me semble-t-il, plusieurs pistes à explorer:

1. entraîner les élèves à comparer les problèmes, définir avec eux ce qui les font choisir un moins plutôt qu'un plus, l'emploi d'un imparfait plutôt que d'un passé composé, un pronom relatif plutôt qu'autre chose. Bref, essayer de stabiliser des invariantes de procédures en réfléchissant, à plusieurs, en comparant.  
Apprécier les différences et les similitudes, c'est à dire en utilisant le levier de la métacognition;
2. utiliser les regroupements faisant fonctionner des conflits socio-cognitifs. De même manière toute forme d'interaction entre apprenants et toute occasion de collaboration favorise l'avancée cognitive (tutorat, apprentissage réciproque, ...)

## Cinquième type d'erreurs

Les erreurs dues à une défaillance du sens; la remédiation passe alors par la mise en place de situations de finalisation qui ne sont pas forcément des situations d'apprentissage au sens traditionnel du terme<sup>13</sup>.

Ce type d'erreurs n'est pas imputable aux aspects techniques mais l'on n'apprend pas pour rien.

Par contre les erreurs seraient plutôt dues à un manque de dynamique, de motivation, encore que je n'aime pas ce concept "mou" qui est peu opérationnel. Il me semble encore que le sens n'est pas contenu dans l'activité scolaire en elle-même; le sens ne fait pas sens d'emblée pour chacun des élèves et le manque de sens est source d'erreurs. Le sens d'une activité c'est ce qui met en route, c'est ce qui permet de se mobiliser intellectuellement.

## Conclusions

On a pu repérer des erreurs qui sont dues à des mauvaises habitudes scolaires, des erreurs qui sont dues à des représentations erronées, des erreurs dues à des difficultés de décontextualisation.

Je crois que ce qui améliore le tout c'est de s'arrêter et de se regarder pédaler, en d'autres termes c'est de s'arrêter et de se regarder enseigner et apprendre. C'est sans doute pratiquer la métacognition, s'arrêter et discuter de notre apprentissage et de notre enseignement. Toute pratique pédagogique enseignante qui permet sur des temps clairs et identifiés de réfléchir sur quoi on travaille, sur comment on travaille, sur ce qu'on sait et sur ce qu'on veut atteindre, sur avec qui on collabore, sur l'analyse des erreurs - ou plutôt des résultats - intègre l'erreur comme un moment caractéristique de l'apprentissage. Je crois que le concept d'erreur et son traitement didactique a pour fin l'autonomie des élèves et je crois aussi que se passerait sans aucun doute par la sécurisation.

---

## Notes bibliographiques

- <sup>1</sup> MEIRIEU Ph., *La pédagogie, entre le dire et le faire*, WSF, Paris, 1995.
- <sup>2</sup> Voir à ce sujet DE FRANCE B., *La construction de la loi à l'école*, Journal du Droit des jeunes, Liège, 1995.
- <sup>3</sup> MEIRIEU Ph., *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991.
- <sup>4</sup> MEIRIEU Ph., *La pédagogie, entre le dire et le faire*, op. cit.
- <sup>5</sup> ASTOLFI J.P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997.
- <sup>6</sup> SCANNER M., *Du concept au fantasme*, PUF, Paris, 1983.
- <sup>7</sup> WOODS P., *L'ethnographie de l'école*, A. Colin, Paris, 1990
- <sup>8</sup> PERRENOUD Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris, 1990.
- <sup>9</sup> BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1965.
- <sup>10</sup> ASTOLFI J.P., DEVELAY M., *La didactique des sciences*, PUF "Que sais-je?", Paris, 1989.
- <sup>11</sup> NUNZIATI G., *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers pédagogiques no. 280, 1990.
- <sup>12</sup> VYGOTSKY L.S., *Vygotsky aujourd'hui*, Délaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985
- <sup>13</sup> CHAUVEAU G., ROGOVAS E., *A l'école des banlieues*, ESF, Paris, 1995