

A propos de l'erreur...

Des extraits de :

Lire et écrire (2017) *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir sur le monde.*

ASTOLFI J.-P. (2020) *L'Erreur, un outil pour enseigner.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Lire et écrire (2017) *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir sur le monde.*

L'erreur

Dans une approche empiriste, l'erreur est une faute (un manque de connaissances), elle est due à la méconnaissance. Dans une approche constructiviste, elle est significative, c'est une méprise, liée à un raisonnement et l'application de règles logiques originales construites (exemple : le plafond s'effrite. On met « ent » parce qu'il y a beaucoup de morceaux).

Dans une approche empiriste, le formateur contrôle de manière normative (bien ou mal, connu ou pas connu). Dans une approche constructiviste, le formateur a un rôle de soutien, de médiation et d'évaluation (état de la situation, analyse des difficultés). Il s'intéresse aux stratégies cognitives, qui nous aident à mémoriser et à organiser les informations relatives à la signification des contenus et aux stratégies métacognitives, qui portent sur nos propres processus de réflexion. (p. 33)

2.3.3 Caractéristiques de l'évaluation formative

L'apprentissage concerne les formateurs et les apprenants. C'est en garantissant cela qu'un climat de confiance peut s'établir dans la relation pédagogique et que l'erreur va servir les apprenants à apprendre, les formateurs à accompagner les apprenants dans leurs projets. La primauté de cette forme d'évaluation est donc l'enjeu pédagogique.

L'évaluation formative aide l'apprenant à apprendre et aide le formateur à former. C'est par ce type d'évaluation que les formateurs clarifient avec les apprenants les objectifs, les moyens d'action, analysent les progrès et qu'ensemble, formateurs et apprenants, peuvent réguler les apprentissages. L'évaluation se met au service de l'apprentissage en éclairant l'activité de celui qui apprend et en éclairant les choix de celui qui forme.

Les pratiques formatives d'évaluation sont au service des apprentissages et on ne peut pas les dissocier du déroulement des actions de formation. Elles font partie du temps de formation et sont intégrées aux activités d'apprentissage. Elles visent à identifier les facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage et les relations entre ces facteurs. **L'évaluation formative est donc continue.** Elle exerce son plein effet en s'articulant de manière continue avec l'action elle-même. La question des acquis et des stratégies d'apprentissage est intégrée à la méthode du formateur. Elle n'est pas conçue comme un temps à part, un bloc en fin d'apprentissage déterminée et pensée par les seuls formateurs. Elle a lieu au fil de la formation et permet à l'apprenant, au groupe comme aux formateurs d'identifier l'ensemble des transformations et des effets produits, de saisir communément le sens des acquis et leurs transferts.

L'évaluation formative évalue des processus. Le processus de régulation implique de :

- rassurer et encourager : analyser ce qu'on apprend, sur quoi on avance ;
- comprendre et accepter la déstabilisation : identifier qu'on comprend mieux certaines choses mais qu'on se sent moins surs qu'avant... mais on sait que ce n'est pas fini ;
- remettre en question : se demander pourquoi ça n'a pas marché ici ou là ;
- reconsidérer le statut de l'erreur : envisager les erreurs comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et comme étant sources de progrès ;
- ouvrir des perspectives : quels sont mes projets de travail ? ;
- mesurer le chemin parcouru et analyser les effets depuis la dernière évaluation
- changer de regard sur le savoir et le rôle du formateur et de l'apprenant.

L'évaluation formative se base sur des échanges collégiaux :

- entre formateurs et apprenants pour établir des critères, se fixer des objectifs, rassembler des traces de l'apprentissage, établir de nouveaux critères pour la suite de l'apprentissage ;
- entre les apprenants : à partir de commentaires, d'analyses de pairs, de critères déterminés en commun, de productions communes. (p. 141)

ASTOLFI J.-P. (2020) *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (pp. 14-21)

Le tapis roulant des connaissances

Cette aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

Des acquisitions « naturelles » ?

Quelle est-elle cette représentation ? Quelque chose comme un mécanisme régulier et progressif qui se mettrait en route quand on apprend bien. Quelque chose comme un « tapis roulant » de connaissances progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés, et permettant l'ancrage du savoir en mémoire, sans détour ni retour. L'idée n'est-elle pas que si le professeur explique bien, s'il veille au bon rythme, s'il choisit aussi les bons exemples et si, bien sûr, les élèves sont pour leur part attentifs et motivés, il ne devrait – normalement – survenir aucune erreur ?

Ne parle-t-on pas volontiers, dans cette perspective, de « progression pédagogique » pour décrire la succession des activités de la classe, comme si la progression curriculaire (à charge magistrale) et la progression intellectuelle (à charge des élèves) allaient nécessairement de pair ? Nous en arrivons même à penser, dans une telle logique, que d'une leçon à l'autre, d'une semaine à l'autre, et même d'une année à l'autre, on pourra compter sur ce qui a été « vu », « fait ». Comme si voir et faire entraînait *naturellement* des acquisitions, sur lesquelles on pourrait tabler *a priori* sans méfiance pour aller plus loin. (...)

Les erreurs comme « ratés » de l'apprentissage

En vertu d'une telle représentation, les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner. Et cela se traduit de plusieurs façons convergentes. Je qualifierai la première de « *syndrome de l'encre rouge* ». Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura

quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même. À ce jeu, on s'use vite, on s'aigrit même. Pourquoi tant de masochisme ? Sans doute nous y sentons-nous presque « moralement » obligés, à moins que cela relève de la décharge musculaire du correcteur ! On n'y échappe pas parce que cela touche à l'identité professionnelle, à l'idée que nous nous faisons de l'action et des devoirs de l'enseignant : les élèves verront au moins que « j'ai corrigé »... Peut-être aussi les parents et l'administration, dont on craint à juste titre le jugement, si par malheur on a « laissé passer des fautes ».

La seconde perception, plus intime et même pénible pour les maîtres, c'est que les erreurs repérées chez les élèves les remettent eux-mêmes en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. Quelque chose a résisté à nos explications. Plus peut-être : à notre désir d'expliquer, sinon même à un fantasme (?) de toute puissance pédagogique. Il y a ainsi « quelque part » de l'agacement et du dépit quand les élèves commettent ces erreurs qu'on avait tout fait pour éviter. La sanction prise serait alors *réactive* : si évaluation négative des élèves il y a, n'est-ce pas qu'on se sent soi-même évalué, dévalué, c'est-à-dire mis en cause quant à notre valeur professionnelle et personnelle ? D'autant que celui qui sait tend toujours à minorer le « prix cognitif » pour l'apprenant, dans la mesure où les opérations mentales qu'il maîtrise lui deviennent invisibles et indolores. Nous y reviendrons : cela s'explique aussi bien d'un point de vue piagétien qu'en vertu des modèles actuels de la mémoire. Ce qui a été automatisé ne nous « coûte » plus, et il nous faut donc faire effort pour réaliser que ça peut encore coûter aux autres... D'ailleurs, n'est-il pas banal, quand on explique, de glisser dans la conversation qu'en réalité « *c'est facile* » ? Les élèves évidemment grincent des dents en silence, car ils ne peuvent que vivre cela comme un déni – même involontaire – de leur peine. Eux préféreraient percevoir davantage de compassion empathique envers les difficultés dont ils ne se sortent pas. Ils aimeraient qu'on reconnaisse (et qu'on le leur dise) à quel point ils « galèrent ».

Une troisième perception pourrait être celle du vertige ressenti à l'idée de « plonger » dans ce qui se passe dans la tête des élèves. C'est que le savoir dont nous disposons a son côté protecteur : il nous donne des réponses et cela rassure. Rentrer dans le maquis des explications des élèves, mettre à jour toute cette gangue résistante, cela fait peur à l'idée qu'on risque de s'y noyer sans plus être en mesure d'en sortir. La crainte de s'engluer nous inquiète sur ce que deviendrait le fil de la progression, tant il est difficile de mettre bout à bout la logique du savoir et la logique des élèves. Eux nous tirent vers les marécages quand nous aspirons à l'air des cimes. Il est alors plus acceptable, en toute bonne foi, de se fâcher et quelquefois de sourire, notamment quand on est face à des « perles » qui alimenteront le sottisier. Mais peut-être 17 qu'on rit jaune ! C'est ici qu'on peut citer cet extrait si connu des premières pages de *La formation de l'esprit scientifique* de Gaston Bachelard, quand il écrivait :

« Les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas. Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point » (Bachelard, 1938).

C'est évidemment illusoire et Bachelard, qui fut professeur de physique avant de s'intéresser à l'histoire des sciences et à l'épistémologie, s'en rendit vite compte. Soixante ans après, ces propos n'ont pas pris une ride.

La double négation de l'erreur

On comprend que, face à un tel inconfort de situation, les enseignants évitent au maximum de croiser l'erreur sur leur chemin. Quand malgré tout (et malgré eux) ils s'y trouvent confrontés, ils peuvent réagir selon deux attitudes symétriques :

- soit par la *sanction*, qui peut être comprise comme un sursaut de réassurance, face à l'abîme qui vient d'être décrit ;
- soit au contraire par un effort de *réécriture* de la progression, masquant peut-être alors quelque culpabilité latente.

Dans le premier cas, le statut de l'erreur est celui d'une « *faute* », avec toutes les connotations moralisantes associées au terme. Dans le second, c'est plutôt celui d'un *bug* (ou d'une « *bogue* » selon la traduction française de ce terme informatique) quand se découvre un « lézard » dans l'écriture d'un programme. La première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique. La seconde la met à charge du concepteur de programme et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses élèves.

En quoi cette double attitude est-elle symétrique ? Le premier élément commun, c'est que l'erreur y est regrettable et regrettée, qu'elle possède un *statut négatif* auquel on cherche à remédier, même si les moyens mis en œuvre sont différents. Le second élément commun concerne une *survalorisation des savoirs disciplinaires*. Ceux-ci sont tantôt vécus comme un texte intangible dont chacun se doit de respecter et de mémoriser les termes (même quand on est conscient du fait que ce texte est périodiquement nuancé, rectifié, voire invalidé sur certains points par les progrès mêmes des disciplines). Tantôt au contraire, ils font l'objet d'un traitement craticulaire d'analyse de la matière, « mise au carreau » disent les sculpteurs (rappelons-nous les dérives de l'enseignement programmé)... mais en oubliant au passage quelque peu les élèves. Justement – et c'est le troisième élément commun – *l'acte d'apprendre* s'y trouve également *minoré*, réduit au processus silencieux du « mythe naturaliste ».

Les modèles sous-jacents

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

« Vos erreurs m'intéressent »

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron écrivaient déjà en 1970 dans leur livre célèbre *La reproduction* : « *Lorsque les professeurs plaisantent à propos des « perles », ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité.* » Ils se plaçaient évidemment là dans leur perspective sociologique d'une école reproductrice des inégalités sociales bien davantage que dans un projet d'apprentissage, mais ils avaient parfaitement perçu, à travers les erreurs quotidiennes à l'école, la manifestation d'un clivage essentiel entre les élèves et, au-delà, ils signalaient leur signification didactique.

Les modèles constructivistes, en fort développement ces dernières années, s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif. Entendons-nous bien : le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître — voir même quelquefois les provoquer — si l'on veut réussir à les mieux traiter. (21)