

L'erreur

Rencontres à distance - Lire et écrire.

« Partir de leurs erreurs. Un pari ou une réalité ? ».

14 décembre 2021

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

(SCALA 1995)

*« Les heures passées à écouter des élèves raisonner sur la langue dans des entretiens individuels, dans des séances de classe, à décrypter leurs graphies dans leurs écrits ou dans des épreuves de dictées, à percer leurs conceptions orthographiques, conduisent à cette conclusion : puisque les élèves font des fautes d'orthographe, alors qu'ils reçoivent un enseignement pendant des années et qu'ils auraient tout intérêt à ne pas en faire, il est pédagogiquement plus intéressant de considérer qu'ils **ne peuvent pas faire autrement**.*

*En somme, l'erreur d'orthographe est d'une telle évidence (...) qu'elle ne nous dit rien d'autre que **l'état d'élève de nos élèves** »*

(COGIS, 2012)

« L'erreur un outil pour enseigner » (Astolfi, 1992)

Les 3 statuts de l'erreur

	La faute	La bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation a posteriori pour la sanctionner	Traitement a priori pour la prévenir	Travail in situ pour la traiter
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle behavioriste	Modèle constructiviste

L'HOMME SAGE
APPREND DE SES
ERREURS
"

L'HOMME PLUS SAGE
ENCORE APPREND DES
ERREURS DES AUTRES!

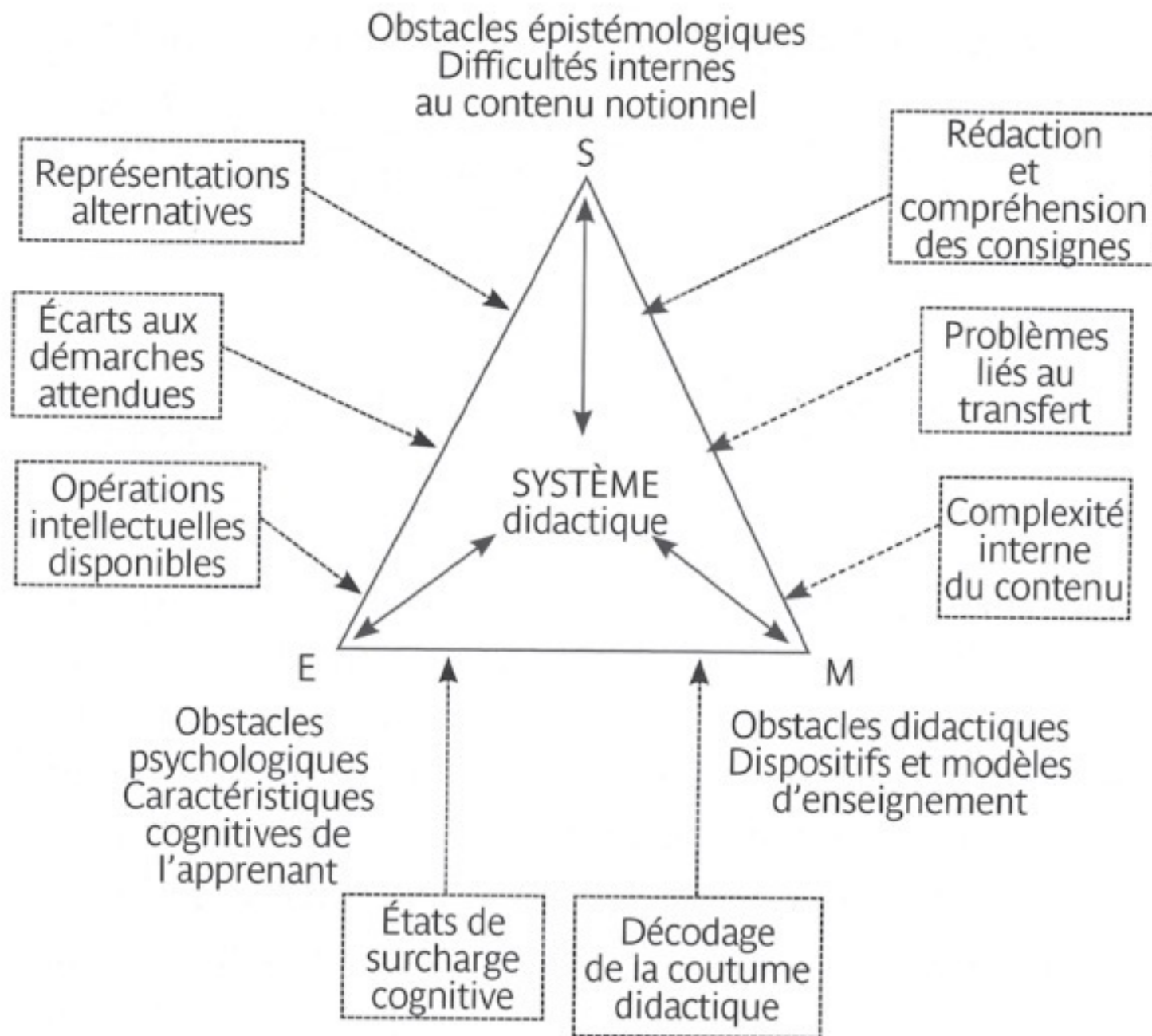
AVEC NOUS
VOUS ALLEZ ÊTRE
GÂTÉ!!!



Typologie sur l'origine des erreurs

(Source : JP ASTOLFI : *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF 1997)

1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes
2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes du maître
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives de l'élève
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu



L'erreur comme dysfonctionnement dû au fonctionnement de l'enseignement

- **Les modes de travail pédagogiques** (évaluation-sanction, compétition, temps contraint, relation forte erreurs-échec, etc.) qui créent stress, absence de prise de risques, triche et attente de la bonne réponse
- **Les pratiques d'enseignement** : des « simplifications » qui créent des confusions : association du masculin à un garçon et du féminin à une fille, moyens mnémotechniques (« le « s » entre deux voyelles se prononce /z/... mais parasol, entresol, contresens, vraisemblablement)
- **Les consignes** : pas suffisamment de temps pour effectuer la tâche, pas suffisamment explicites, ambiguës, pouvant générer des réponses possibles mais erronées
- **Manque de clarté** : les implicites qui relèvent d'une sorte de connivence culturelle, les malentendus sur les objectifs d'apprentissage

SI AIMER DONNE AIMÉ
 SI PENDRE DONNE PENDU
 SI FINIR DONNE FINI
 ÇA VEUT DIRE QUE LES VERBES
 SONT DIVISÉS EN TROIS GROUPES:
 EN-ER, EN-RE, EN-IR. ET POUR
 TROUVER LE PARTICIPE PASSÉ
 ON AJOUTE -É, -U, -I. PAR
 CONSÉQUENT
 DÉCOUVRIR DONNERA.....



DÉCOUVRI?!
 ON
 DIT
 DÉCOUVERT



Dans *Avec des yeux d'enfants*, Francesco Tonucci,
 Lausanne, Delta & Spes, 1982

L'erreur en didactique des langues et dans les travaux sur l'acquisition

Période	Représentation associée au cerveau	Modèle psychologique associé	Démarches d'enseignement et statut de l'erreur
fin XIX ^e -début XX ^e siècle	image d'un muscle	<ul style="list-style-type: none"> – psychologie des facultés – exercices d'entraînement de plus en plus difficiles... 	<ul style="list-style-type: none"> – grammaire / traduction – règles, listes de vocabulaire – l'erreur témoigne des faiblesses
de 1940 à 1960	image d'une boîte noire	<ul style="list-style-type: none"> – behaviorisme, apprentissage par accumulation d'expériences (conditionnement : imitation) 	<ul style="list-style-type: none"> – exercices structuraux (automatismes linguistiques) stimuli / réponses / renforcements – l'erreur est exclue de l'apprentissage
de 1960 à aujourd'hui	image d'une unité de traitement de l'information : ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> – constructivisme, l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> – jeux de rôles, approches privilégiant la communication ; appui sur des documents authentiques – l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage

Erreur et norme: quelle langue de référence ?

- ∞ **La variation diachronique** (liée au **temps**, à l'**histoire**) par ex., l'écriture de « quarreau » puis de « carreau ».
- ∞ **La variation diatopique** (liée aux **lieux**) par ex., « la myrtille » en France qui se nomme « le bleuet » au Canada.
- ∞ **La variation diastratique** (liée à la **dimension sociale**) par ex., « la fille que je sors avec »/[esplike]
- ∞ **La variation diaphasique** (liée à la **situation**) par ex., « Mais que faites-vous, Monsieur ?/Mais qu'est-ce que tu fous ? »
- ∞ **Les variations liées à l'oral et à l'écrit** par ex., [fopaldir]/il ne faut pas le dire.

Pense-bête sur l'erreur

- ⌘ **Les erreurs les plus graves** sont celles qui conduisent ou qui résultent de **l'incompréhension** et qui portent sur le **sens** : rentrer dans une boulangerie pour acheter un croissant et en ressortir avec une baguette de pain et sans le croissant !
- ⌘ **Parmi les erreurs graves dans les interactions sociales**, il faut aussi signaler les erreurs qui portent sur **les décalages culturels** ou sur **la politesse**
- ⌘ **Les erreurs n'ont pas toujours la forme d'erreurs** : un énoncé correct peut cacher une erreur
- ⌘ **La même erreur** n'a pas forcément le **même statut** ou la **même origine** pour tous les étudiants de la classe
- ⌘ **Dans les interactions orales**, il faut parfois **privilégier le sens** aux dépens de la forme mais ne jamais corriger la forme conduit à **des fossilisations**
- ⌘ **Négocier les modalités de correction avec les apprenants** : privilégier à certains moments les interactions et la communication, à d'autres moments l'adéquation formelle
- ⌘ **Eviter de corriger systématiquement les erreurs**

L'interlangue

Interlangue

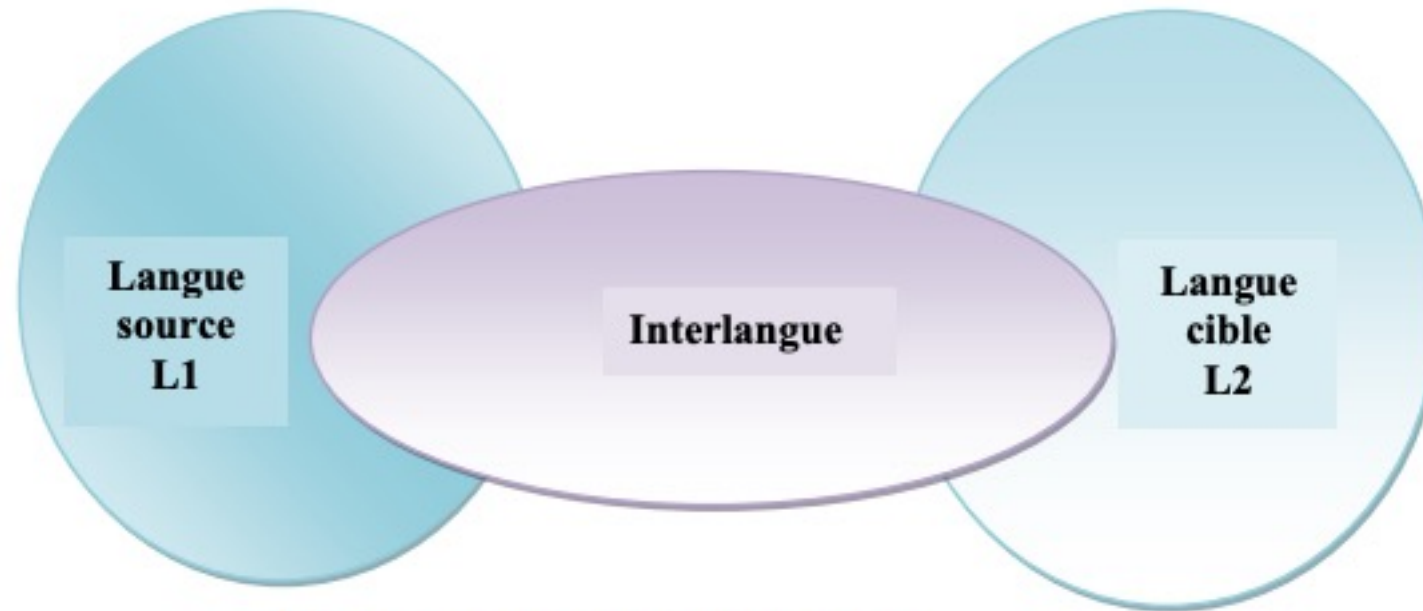


Schéma 1, processus de l'interlangue

Quelles interventions ?

« La correction imposée n'est pas un bon étayage, un bon outil de transition vers l'auto-contrôle. La transition vers l'auto-régulation dépend en partie du fait que l'expert laisse l'apprenant agir en le guidant, au risque que le résultat ne soit pas satisfaisant au regard d'un critère de correction (c'est-à-dire d'élégance) qui ne peut être que second par rapport au critère de communication (d'intercompréhension) ».

(Bange, 2005)

Pour autant...

- L'erreur n'est pas formative en elle-même
- Ce qui est formatif, c'est le **dispositif** qu'on installe pour que ça serve aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant ou au formateur

Quelles interventions ?

- **Eviter « ce qui ne marche pas »** et qui produit des effets problématiques, voire indésirables :
 - l'évitement des risques
 - l'anxiété
 - la culpabilité et les atteintes à l'estime de soi
 - la reconduction d'erreurs, identiques ou différentes, dans les corrections d'erreurs
- **Ne pas intervenir sur toutes les erreurs immédiatement**, du fait de :
 - l'impossibilité pour les élèves, comme pour tout être humain de tout prendre en compte et de s'améliorer sur tout en même temps
 - Le fait de considérer que certaines d'entre elles sont « secondaires » par rapport aux contenus et aux objectifs centraux de l'exercice demandé
 - Le fait de considérer que la résolution de certains problèmes est hors de portée de l'élève (pour des raisons de complexité, d'âge...)
 - Le fait de considérer qu'il s'agit de problèmes qui se régleront en quelque sorte par eux-mêmes, soit en raison de l'âge de l'apprenant, soit parce qu'il s'agit d'erreurs « périphériques » qui seront surmontées lorsque, par exemple, l'insécurité face aux erreurs structurelles sera résorbée...

Quelles interventions ?

Les élèves ne peuvent pas corriger tout seuls leurs erreurs.

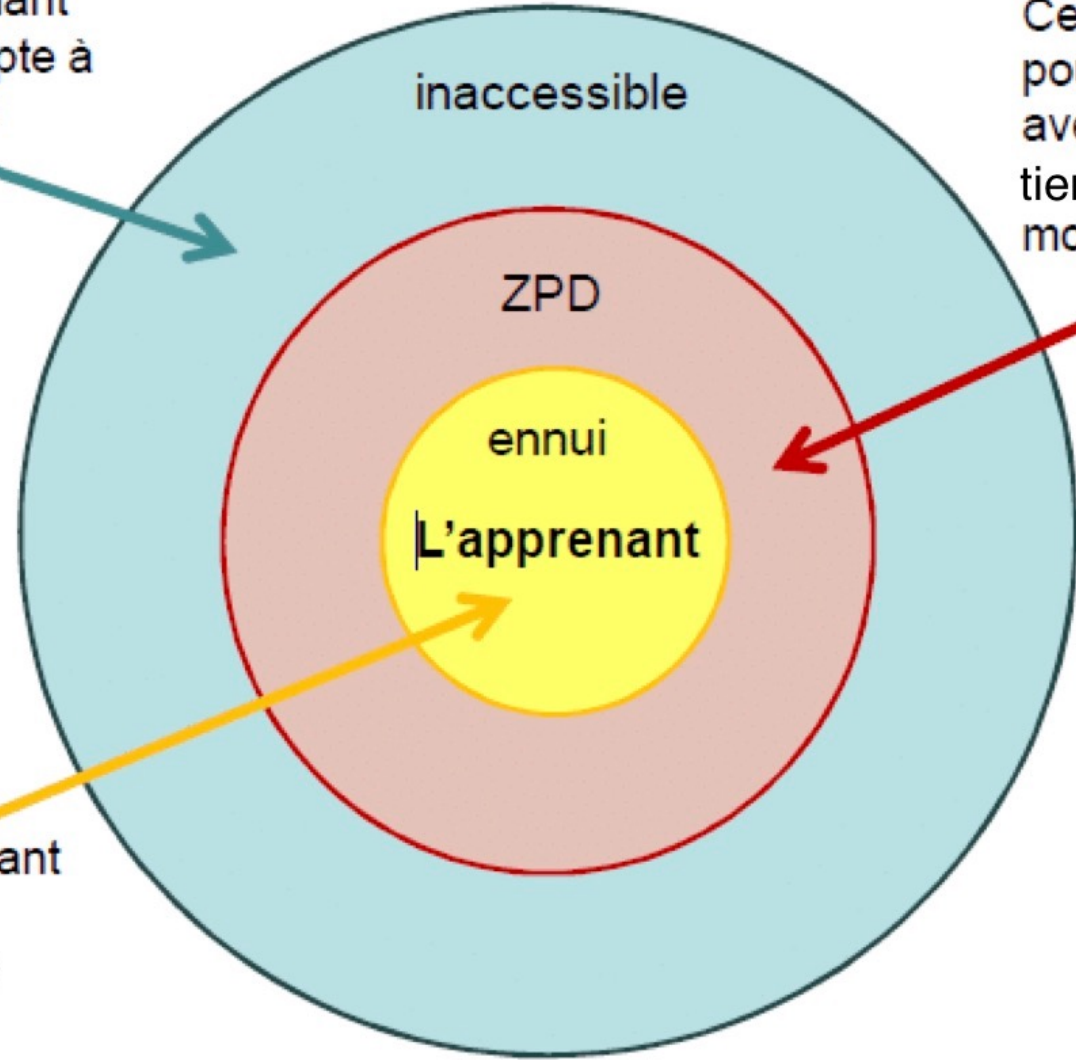
Trois leviers

- **Les conflits sociocognitifs** : Jeu d'interactions qui permet aux élèves de progresser.
- **La métacognition** : Revenir sur un travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement : l'analyse des réussites même partielles est aussi importante que celle des échecs (cf. Meirieu)
- **La zone proximale de développement (ZPD)** - Vygotski

Zone de Développement Proximal (ZPD)

Ce que l'apprenant n'est pas prêt/apte à apprendre (trop difficile)

Ce que l'apprenant pourrait apprendre avec l'aide d'un tiers (à enseigner: motivant, stimulant)



Ce que l'apprenant sait déjà (trop ennuyeux)

NATURE DU DIAGNOSTIC	MEDIATIONS ET REMEDIATIONS	NATURE DU DIAGNOSTIC	MEDIATIONS ET REMEDIATIONS
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la lisibilité des textes scolaires - Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes 	5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la diversité des démarches « spontanées », à distance de la stratégie « canonique » attendue - Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
2. Erreurs résultant d' habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse du contrat et de la coutume didactiques en vigueur - Travail critique sur les attentes 	6. Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la charge mentale de l'activité - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée - Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe 	7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines - Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématiques diverses - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre 	8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse didactique des nœuds de difficulté internes à la notion, insuffisamment analysés

Quelles interventions ?

Faire construire des moyens d'autocorrection, d'autorégulation

A l'oral

- **Travailler sur des traces** : utiliser le magnétophone qui permet de garder une trace de ce qui a été dit et proposer une amélioration de l'intervention, après discussion en groupe, dans une situation identique ou en changeant légèrement la situation.
- **Entraîner à chercher différentes formulations** : il n'y a pas qu'une seule façon de dire les choses.
- **Complexifier la situation** : modifier un élément (lieu ou personnage dans un jeu de rôle) ou introduire un nouvel ingrédient (personnage ou objet) pour éviter la répétition, la reprise à l'identique, mais sans rendre l'entreprise inaccessible.
- **Formaliser** : reprendre un travail collectif où les interventions de chacun seront utilisées et améliorées, si besoin est, pour l'utilité de tous.
- **Faire classer les erreurs** en fonction des situations.
- **Entraîner à l'auto-évaluation.**

Quelles interventions ?

Faire construire des moyens d'autocorrection, d'autorégulation

A l'écrit

- **Organiser la recherche des erreurs** : les erreurs ne sont pas soulignées, mais répertoriées dans une fiche d'évaluation. Le travail consiste à les retrouver, ce qui nécessite un regard critique sur le travail fourni, puis à expliciter ses difficultés.
- **Interpeller plutôt que corriger** : « que veux-tu dire ? », "explique ce que tu as voulu dire", "es-tu sûr(e), dans tous les cas (ou) dans quel cas ? » Pousser à la reformulation, à l'explicitation, à la recherche d'une formulation plus cohérente, plus correcte.
- **Utiliser le détour** : un texte "à trous" fabriqué à partir de la production réelle d'un apprenant pour réfléchir à un problème donné, stimuler le doute.
- **Relever des contradictions ou des choix** très différents opérés dans la classe, susceptibles de faire discuter
- **Complexifier la situation** : modifier un élément (lieu ou personnage dans un jeu de rôle) ou introduire un nouvel ingrédient (personnage ou objet) pour éviter la répétition, la reprise à l'identique, mais sans rendre l'entreprise inaccessible ; ou « interdire le normal » (Reuter, 2013)
- **Entraîner à l'auto-observation et analyse d'erreurs, à l'amélioration** (plutôt qu'à la correction).
- **Organiser des ateliers de recherche** sur des thèmes particuliers issus d'un premier travail, avec explicitation des difficultés, toujours : souvent des cheminements, des genèses d'erreur, sont communes à plusieurs personnes. Beaucoup de ceux qui n'ont pas fait l'erreur auraient pu la faire parce que la réponse n'est pas totalement construite du dedans avec ses critères de vérité-fausseté par exemple.
- **Faire classer les erreurs** en fonction des situations.
- **Entraîner à l'auto-évaluation.**

NOM
Prénom

		EXERCICE 1	EXERCICE 2	EXERCICE 3	EXERCICE 4	EXERCICE 5	EXERCICE 6
Mots accentués dans le texte proposé	nombre						
	liste						
Mots accentués par moi	nombre						
	exacts						
	en +						
	en -						
ANALYSE	Mots du texte						
	L'erreur dont je veux me débarrasser						

- **Bibliographie**

- ASTOLFI J.-P. (2020) *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- BANGE P. *et alii* (2005) *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- COGIS D. (2012). Plaidoyer pour se débarrasser de l'erreur orthographique. CRAP. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 494, L'erreur pour apprendre (pp. 52-53)
- FAVRE D. (1995) « Conception de l'erreur et rupture épistémologique ». *Revue française de pédagogie*, n° 111, avril-juin 1995, p. 85-94. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234
- FAVRE D. (2015) *Cessons de démotiver les élèves. 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- FONTAINE M., MAES F. L'erreur permet d'apprendre. Relire pour apprendre à écrire. *Collectif Alpha*. <https://www.cdoca-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=19121148124919493209>
- GIORDAN A., FAVRE D., TARPINIAN A. (2013) « L'erreur en pédagogie », *École changer de cap*, décembre 2013. http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf
- MARQUILLO LARRUY M. (2003) *L'interprétation de l'erreur*. CLE international.
- MEDIONI M.-A. (1999) Stimuler le doute. GFEN. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale (p. 82).
- MEDIONI M.-A. (1999) L'erreur. GFEN. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale (pp. 178-186).
- MEDIONI M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale.
- REUTER Y. (2013) *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SCALA A. (1995) Le prétendu droit à l'erreur. Collectif. *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*. Villeneuve-d'Ascq : UdReFF (p. 19-25).
-