



HAL
open science

Comment donner confiance aux élèves face à l'acceptation de l'erreur ?

Camille Chesneau

► **To cite this version:**

Camille Chesneau. Comment donner confiance aux élèves face à l'acceptation de l'erreur ?. Education. 2020. dumas-02969496

HAL Id: dumas-02969496

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969496>

Submitted on 16 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Comment donner confiance aux élèves face à l'acceptation de l'erreur ?

—

Mots Clefs : confiance / erreur / outil pédagogique / chemin de pensée

Présenté par : Camille Chesneau

Encadré par : Madame Lagraula

Sommaire

Table des matières

Sommaire.....	2
Remerciements.....	4
Introduction	5
I. Une définition de l'erreur.....	7
A - L'erreur : être en désaccord par rapport à une norme ?	7
1) Qu'est ce que l'erreur ?	7
2) Nos zones de référence ne seraient-elles pas en confrontation avec celles du système scolaire ?	7
B - Le cheminement de l'erreur : de l'acquisition du code au sens	9
1) L'importance du code	9
2) ... et d'y faire sens	10
3) ... et ce, en fonction des références scolaires	10
4) La nature des erreurs chez Astolfi	11
C - Nous ne faisons pas tous les mêmes erreurs car nous n'avons pas tous les mêmes démarches d'apprentissage	12
1) Les démarches mentales selon Antoine de la Garanderie	12
2) Les compétences d'apprenant	15
II. Le statut de l'erreur chez l'élève	16
A - Les représentations de l'erreur	16
1) Constats	16
2) La vision binaire de l'erreur	19
3) La négation de l'erreur chez les enseignants	19
B - L'erreur stigmatisante.....	20
1) L'appropriation de l'erreur.....	20
2) Au niveau comportemental	21
3) Hypothèses de remédiation.....	22
4) Modalités de travail	22
III. Donner un autre sens à l'erreur	23
A - Donner le droit de faire des erreurs, c'est donner le droit d'apprendre	23
1) Se dénuder de son égo	23
2) Mise en place dans la classe : comprendre ce qu'est une erreur pour mieux l'accepter	23
2.1. Intéresser par le débat : avons nous le droit de faire des erreurs ?	24
2.2. Retour réflexif : de quelles erreurs parlons nous ?	24
3) Retour sur ces séances	25

B - Comprendre l'origine des erreurs, c'est comprendre le processus d'apprentissage ...	25
1) L'erreur n'est pas que le résultat	25
2) Mise en place dans la classe : comprendre d'où vient l'erreur pour mieux l'accepter.....	26
2.1. Questionner à partir d'une histoire : comprendre nos réactions face à l'erreur	26
2.2 Réfléchir à partir d'illustrations : discuter les raisons de se tromper	27
3) Retour sur ces séances	29
C - Accepter l'erreur et l'utiliser comme outil pédagogique, c'est désigmatiser	29
1) L'erreur : un nouveau départ.....	29
2) Mise en place dans la classe : comprendre que l'erreur peut être un point de départ aux apprentissages	30
2.1. Comprendre à partir d'une affiche : créer à partir d'une erreur :	30
2.2. Découvrir à partir d'anecdotes : découvrir et construire à partir d'une erreur	31
3) Retour sur ces séances	32
D - Accepter l'erreur, c'est donner la liberté de penser et de faire des choix	32
1) Quand la confiance sociale permet d'assumer ses erreurs	32
2) Mise en place dans la classe : comprendre que la communication non verbale a un impact	33
2.1. Comprendre à partir d'activités théâtrales : ressentir à partir d'un ton de voix	33
3) Retour sur ces séances	34
E - Accepter les conseils, c'est accepter l'erreur	34
F - Retour général sur les attitudes attendues des séances	35
Conclusion	36
Bibliographie	37
Ouvrages.....	37
Articles.....	37
Sites internet.....	38
Annexes	39
Résumé	45

Remerciements

Pour la rédaction de ce mémoire, je tiens à remercier très chaleureusement madame Lagraula, ma directrice de mémoire, qui a su me conseiller, m'orienter et m'aider dans les recherches. Je la remercie pour sa disponibilité, sa réactivité, et pour le temps qu'elle a accordé à la vérification et à la relecture de mon travail. L'organisation de son cours m'a beaucoup apportée. Celui-ci a pris la forme d'échanges et de questionnements entre élèves, ce qui m'a permis de me poser de nouvelles questions et d'orienter mes recherches. Je remercie ainsi tous les élèves de ce cours pour leur partage d'idées qui m'ont poussée à explorer différents chemins. Merci à Loline Botros, Jade Bouvier, Aurélie Lefebvre, Asma Boujbara et Théo Le Gal.

Je remercie également monsieur Frédéric Chesneau et madame Louise Gandillot pour leur relecture.

Introduction

« Maître, il s'est encore trompé ! » crie Kadija.

Ce genre de réflexion fuse dans ma classe depuis le début de l'année. J'ai beau répondre « c'est normal de se tromper », rien n'y fait, les gloussements et les moqueries perdurent quand un élève se trompe, des élèves abandonnent avant même de commencer le travail. Certains n'osent pas prendre la parole et attendent que d'autres leur soufflent la bonne réponse. Et ce sont toujours les mêmes qui adoptent ce comportement de refus face à l'erreur. Pourquoi ?

Pourquoi ce refus alors même que l'erreur nourrit les apprentissages, ouvre le dialogue, permet la confrontation des idées ?

Je voudrais qu'ils comprennent à quel point l'erreur est importante, je voudrais qu'ils apprennent à l'accepter, je voudrais qu'ils s'en servent comme tremplin pour acquérir de nouvelles connaissances. Je voudrais qu'ils croient aux bienfaits de l'erreur. Je voudrais que l'erreur ne soit pas pour eux un tabou, mais au contraire, nourrisse leurs apprentissages. Pour cela, il faut qu'ils osent exposer les erreurs. Mais comment faire quand certains pensent justement que l'erreur doit être éradiquée de la classe ? **Comment donner confiance aux élèves face à l'acceptation de l'erreur ?**

D'autres questions me sont rapidement venues en tête : si l'on dit qu'il faut accepter l'erreur, c'est que l'erreur existe en tant que soi. D'où vient elle ? Comment se fait-il, en dépit de cours très bien structurés et de professeurs parés à toutes éventuelles dérives, que des élèves fassent encore des erreurs ? Faut-il censurer directement l'erreur pour éviter que les autres élèves s'en imprègnent et soient influencés par l'erreur ou, au contraire, dialoguer avec elle ?

L'erreur, c'est quelque chose de stigmatisant pour l'élève, car c'est un observable. Comment faire prendre conscience que les erreurs sont légitimes dans un apprentissage mais encore plus, nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances ? Comment faire accepter à l'élève qu'il a fait une erreur alors même qu'il est persuadé d'être dans le vrai ? Apprendre c'est être en danger. C'est d'ailleurs ce que nous ressentons de la part des élèves (comportements de rejet). Comment faire prendre conscience que tous les élèves sont toujours en danger ? Comment montrer que ce danger permet d'avancer ? Comment accepter ce danger comme

constituant nécessaire aux apprentissages ?

On dit que l'erreur fait partie des apprentissages. Si elle fait partie de la construction des savoirs, si nous en avons besoin, il n'y a donc pas d'erreur à faire des erreurs. Pouvons nous alors dire que l'erreur n'existe pas ?

Afin de répondre à la problématique, je présenterai mon travail en trois parties. Dans la première partie, je m'appuierai sur les travaux de pédagogues et de chercheurs pour définir l'erreur de manière théorique et scientifique. Dans une seconde partie, je partirai des observations faites en classe pour partager les représentations de l'erreur faites par mes élèves (et leurs parents). Dans une troisième partie, je m'appuierai sur le modèle constructiviste et les rapports de plusieurs articles pour déconstruire l'aspect négatif de l'erreur dans les apprentissages et je partagerai les retours d'ateliers de travaux réalisés dans ma classe de CP/CE1 autour du statut de l'erreur.

I. Une définition de l'erreur

A - L'erreur : être en désaccord par rapport à une norme ?

1) Qu'est ce que l'erreur ?

Le Larousse donne plusieurs définitions de l'erreur. « Chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle » ; « acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux »¹ Si dans ces définitions, l'erreur prend plusieurs formes : c'est un « état d'esprit », une « chose fausse », un « comportement inconsidéré », un « acte maladroit et regretté », elle est, dans tous les cas, définie comme étant ce qui dévie d'une norme, d'une règle, d'une opinion ou d'un locuteur qui serait garant de la vérité. L'erreur est donc ce qui va à l'encontre de la vérité.

C'est « l'écart à la norme » dirait Daniel Descomps, car c'est le groupe social qui déterminera, en fonction de ses points de référence, ce qui est erreur ou réussite, alors même que la production de sens est toujours logique et cohérente pour le sujet. Dans *La dynamique de l'erreur*, il la définit plus précisément comme suit : « l'erreur est un processus non conforme au contrat »².

L'erreur, en tant que *processus*, n'est donc pas seulement produit fini, mais aussi, production en soi. Elle est *non conforme*, car éloignée de la norme, du point de référence, du *contrat*. Il faut comprendre dans cette définition qu'en tant que professionnels, nous ne devons pas poser un jugement sur un produit fini, mais sur l'activité en cours.

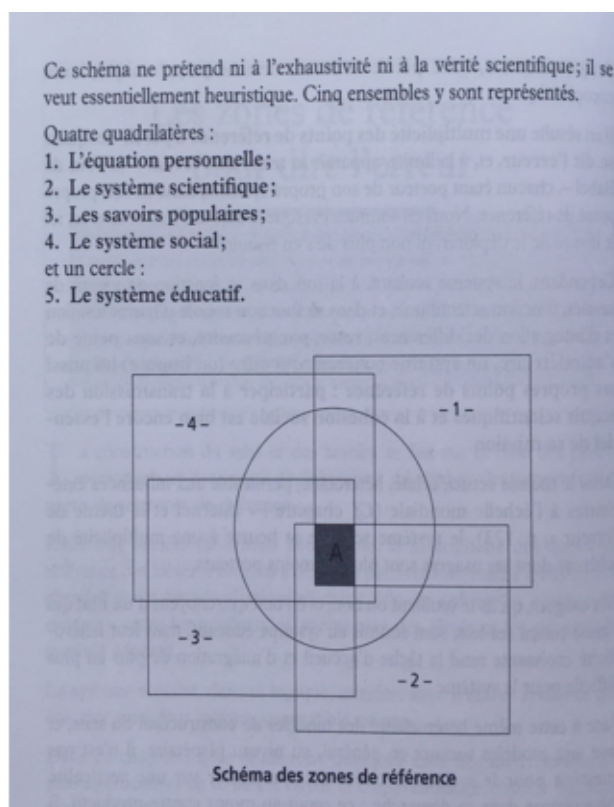
2) Nos zones de référence ne seraient-elles pas en confrontation avec celles du système scolaire ?

Nous avons tous des profils personnels différents avec des acquis scientifiques et sociologiques propres à chacun. La construction de sens et de savoirs se fait à partir des zones de référence, qui, très hétérogènes, sont plus ou moins compatibles avec le système scolaire et sa logique. Daniel Descomps présente à travers un schéma comme suit, ces différentes zones

1 Le Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846#synonyme>

2 DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, 1999, Hachette Education

de référence et leurs aires de rencontre³ :



Nous y voyons donc quatre quadrilatères dont un coin se superpose les uns aux autres, formant un cercle au milieu. Ces cinq ensembles représentent graphiquement les cinq zones de référence :

- l'équation personnelle des partenaires (les profils psychologiques, affectifs, sociologiques, intellectuels des élèves et des enseignants)
- le système scientifique (les savoirs et la recherche)
- les savoirs populaires (les représentations spontanées, le bon sens)
- le système socio-culturel (la religion, le statut de la femme et de l'homme dans la société, les langues...)

Et le dernier quadrilatère, au centre du cercle, qui interfère avec tous les autres ensembles du schéma :

- le système éducatif (les objectifs, les programmes, les examens, mais aussi les acteurs)

Dans la société actuelle, nous représentons donc une multiplicité de modèles de construction

³ DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, page 22, 1999, Hachette Education

avec des points de référence propres à chacun. Nous nous reportons très souvent à eux et ils nous servent à construire notre vérité, à construire du sens et du savoir. Or, très souvent, nos points de référence sont assez éloignés de l'aire du système éducatif. Ce dernier justement *propose* ses propres points de référence, que ce soit la transmission de savoirs ou la recherche de la cohésion sociale, afin d'en réduire l'écart avec nos points de référence (cet écart par rapport à la norme comme nous l'avons vu plus haut est donc appelé *erreur*).

Ces points de référence deviennent parfois des points de blocage, des points de résistance, qui sont d'autant plus difficiles à mettre en lumière car souvent inconscients chez l'apprenant ou l'enseignant, mais bien présents et déterminants dans les comportements agressifs de certains.

Je dis bien *propose* ses propres points de référence et non pas *impose*, car, face à cette hétérocliticité de notre monde actuel, il serait contre productif que le système scolaire se referme sur une verticalité trop rigide. En effet, nous finirions dans un univers à point de référence unique, figé, immobile, clos. Mais nous avons tout de même besoin de références communes, au risque de tomber dans un « chaos de l'hétérocliticité croissante »⁴. L'école doit donc affirmer ses valeurs scientifiques et démocratiques, tout en admettant une certaine souplesse afin de se garder une marge d'évolution possible.

Le système éducatif doit donc se poser sur les quatre grandes aires sans toutefois privilégier un système en particulier ou en omettre un, au risque de construire une référence unique, excluant toutes références personnelles, ce qui serait une grande erreur de sa part.

B - Le cheminement de l'erreur : de l'acquisition du code au sens

1) L'importance du code ...

Une des premières grandes erreurs est, pour l'élève, de ne pas prendre le code (qui deviendra signe par la suite) comme un point de départ au processus d'apprentissage, mais de le prendre comme un bruit, sans sens et donc d'avoir un comportement de rejet, d'ignorance.

Pourquoi ce type d'erreur ? Plusieurs causes peuvent être mises en avant : langue étrangère, centres d'intérêts, absence d'expérience, maturité ou incompatibilité avec l'âge, évolution personnelle, souvenirs traumatisants ou état dépressif, peur... L'erreur peut donc être liée à une

4 DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, page 21, 1999, Hachette Education

grande incompréhension du système psychologique de l'enfant de la part de l'enseignant. Plutôt que de rester fermé face à ce que l'on pourrait avoir l'impression d'être un non désir d'apprendre de la part de l'élève, le dialogue psychologique peut être d'une grande efficacité. La reconnaissance de la difficulté de l'élève, la prise en compte de ses besoins permettent d'ouvrir le dialogue et d'arriver à la racine du problème. Evidemment, ceci ne se fait pas du jour au lendemain car les causes des comportements violents face à l'échec sont parfois incompréhensibles pour le sujet même. S'ils sont conscients de leurs troubles, ils peuvent se heurter à des blocages face auxquels ils sont impuissants. Cela peut donner naissance à des formes de violence et ce sont alors parfois des spécialistes en psychologie ou en neurologie qui doivent prendre le relais et parler professionnellement avec eux.

2) ... et d'y faire sens ...

La construction de sens se fait à partir des signes. C'est comprendre que les mots veulent dire quelque chose et c'est donc réagir intellectuellement ou physiquement. Ici, l'erreur n'est pas liée au déchiffrement des points de références des savoirs codifiés, mais est liée au sujet apprenant lui-même. S'il y a erreur dans la construction de sens, c'est que toutes les compétences qu'il maîtrise déjà ne sont pas investies de la bonne manière ou qu'il manque au sujet des références extérieures. C'est ce que l'on appelle souvent les mal-entendus, les incompréhensions...

Le conflit cognitif, la déconstruction de l'erreur qui suivra par la suite permettra de fixer les repères scientifiques et de construire les nouveaux savoirs. L'erreur ne sera ensuite plus liée au sujet, mais aux savoirs en construction.

3) ... et ce, en fonction des références scolaires

Si l'on caricature et que l'on reste dans les stéréotypes d'une classe, nous avons deux types d'élèves : les bons et les moins bons. Les bons sont évidemment ceux qui ne commettent jamais d'erreurs et répondent toujours ce que le professeur attend. Pourquoi ? Comment ? Parce qu'ils possèdent les références du maître. Ils sont, ce que l'on dit, *très scolaires*. Les moins bons élèves aussi peuvent ne pas avoir de difficultés à comprendre les codes et à y faire sens. Mais à l'inverse des "bons élèves", en reconstituant les éléments enseignés par le professeur, ils peuvent en introduire de nouveaux et détourner ainsi le message initial. Ils ont donc compris quelque chose, mais qui n'est pas ce que le maître attend.

4) *La nature des erreurs chez Astolfi*

Jean-Pierre Astolfi est un professeur de sciences de l'éducation. Il est connu pour ses recherches en didactique des sciences et sur la question des apprentissages scolaires. Dans son chapitre dédié à la typologie des erreurs des élèves⁵, il classe les erreurs selon le type de diagnostic et propose ainsi un panel de modalités d'interventions didactiques que le professeur pourra mettre en oeuvre pour parer à certaines erreurs. Il définit plusieurs niveaux d'erreur qui ne sont pas liés aux savoirs ou à la connaissance, mais plus liés aux choix didactiques :

- une mauvaise compréhension des consignes (lexique, vocabulaire propre à chaque discipline)

- des habitudes scolaires chamboulées (comme le problème de l'âge du capitaine, l'élève résonne par contrat didactique et effectue un mauvais décodage des attentes)

- des conceptions alternatives des élèves (des représentations résistantes aux efforts d'enseignement qui nécessitent une prise en compte et une proposition d'autres stratégies de compréhension : schéma, jeux de rôle, dessin, raisonnement par la négation⁶...)

- l'absence d'opérations intellectuelles « naturelles » pour le professeur, mais absentes chez l'élève (c'est ce que Gérard Vergnaud nous montre à travers certains problèmes d'addition qui se résolvent plus facilement s'ils correspondent à un gain plutôt qu'à une perte : *Pierre a 7 billes et en gagne 5, combien en a-t-il ? / Il reste 7 billes à Pierre après en avoir perdu 5, combien en avait-il au début ?*)

- une démarche s'éloignant de la procédure canonique attendue par l'enseignant (c'est d'ailleurs souvent le manque de conformité qui est sanctionné)

- une surcharge cognitive (quand on propose des activités à tâches partagées par exemple)

- un mauvais transfert des compétences d'une discipline à l'autre (le manque de cadre théorique solide peut perturber les élèves, qui peuvent ne pas comprendre spontanément qu'il faut réinvestir un savoir ou une pratique en mathématiques en physique par exemple)

Tout ce travail de classification montre que les erreurs ont toujours une origine, fruit d'un mal entendu ou d'un blocage, due à une représentation différente des attentes entre l'enseignant et son élève.

5 ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, page 57, 1997, ESF Editeur

6 DE VECCHI Gérard et GIORDAN André, 1989

Souvent aussi, nous avons peut être tendance à poser des questions aux élèves sans qu'ils aient vraiment compris l'objectif de cette question. Passifs, ils donnent une réponse, sans trop savoir où le professeur veut en venir. Si nous posons clairement les objectifs avant ou si nous donnons les pistes de réflexion, les élèves seront plus actifs. Et, s'il y a erreur, les élèves pourront exposer leur fil de réflexion. Ce ne sera pas une réponse « sortie de nulle part pour faire plaisir au professeur ».

C - Nous ne faisons pas tous les mêmes erreurs car nous n'avons pas tous les mêmes démarches d'apprentissage

1) Les démarches mentales selon Antoine de la Garanderie⁷

Cet ancien élève en difficulté s'est intéressé à la dominante sensorielle des apprenants, qui, pour lui, sont des compétences sur lesquelles nous devons nous appuyer pour communiquer des savoirs aux apprenants. Il y a donc les visuels qui "photographient" et reçoivent mentalement les nouveaux savoirs, comme une image. Il y a les auditifs, qui, plus à l'aise avec des messages sonores, apprennent mieux en récitant ou en parlant. Enfin, il y a les kinesthésiques, plus à l'aise avec la mémoire des mouvement du corps ou des sensations. Pour certains apprenants, une des compétences peut être dominante au point que son absence dans un apprentissage devient un handicap.

Antoine de la Garanderie a fait une deuxième classification dans les stratégies d'apprenants qu'il nomme "mode de gestion". Pour lui, chaque code, signe, message, donne naissance à des *évolutions* pour le sujet apprenant. Chaque élève aura une représentation différente face à un nouveau savoir abordé en cours. Ainsi, un élève qui aura le mode de gestion qu'il nomme P1, associera les scènes et les choses à un vécu proche et concret. Ce que l'on voit souvent dans les petites classes quand, en cours de Découverte du monde par exemple, sur le sujet des papillons, un élève lèvera la main pour dire que son grand-père collectionne les papillons. Le mode de gestion P2, à l'inverse, est plus proche du modèle de l'acquisition : l'élève rapprochera les scènes de la vie courante à des apprentissages simples faits en classe « c'est ce que nous avons fait en classe ! ». Dans le mode de gestion P3, nous sommes dans le domaine du raisonnement abstrait. Les visuels et les auditifs adopteront alors un comportement

⁷ DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, page 53, 1999, Hachette Education

différent : les premiers auront besoin de visualiser un plan d'ensemble et de suivre une démarche inductive, tandis que les seconds préféreront le tâtonnement expérimental et suivre une démarche déductive. Enfin, le mode de gestion P4 nous plonge dans le mode de l'innovation et de la créativité. Ici, il nous dit que le visuel sera plus persévérant que l'auditif, plus velléitaire.

D'après Antoine de la Garanderie donc, comprendre la dominante sensorielle de ses élèves est important en tant qu'enseignant, car cela nous permet d'adapter les enseignements en fonction des profils des élèves, d'aborder des chemins différents vers les savoirs. Etre conscient de l'existence de chacun des modes de gestion nous permet d'appréhender quels chemins les élèves empruntent dans la compréhension et l'acquisition de nouveaux savoirs, de prévoir les questionnements possibles et de réaliser ce qui pourrait être du "hors sujet", de visualiser pourquoi un élève n'arrive pas à passer du concret à l'abstrait, de se figurer comment accompagner un élève dans le changement et cela, en fonction de sa dominante sensorielle.

Or, pour les neurosciences, l'idée selon laquelle l'information est plus facilement acquise en fonction de la modalité sensorielle dominante d'un individu est une hypothèse de recherche encore à valider et reste au stade de ce qu'ils appellent même, un « mythe scientifique »⁸. L'OCDE ne fait pas mention de la dominance sensorielle VAK (visuel, auditif, kinesthésique) dans son index des neuromythes. Selon les enquêteurs internationaux, il est vrai que les sensations sont traitées par des régions distinctes du cerveau, mais :

« il est faux d'affirmer que le cerveau de chaque individu possède une région sensorielle « dominante » qu'il faut stimuler davantage pour optimiser l'apprentissage, puisque les diverses régions sensorielles corticales partagent entre elles de nombreuses interconnexions synaptiques.»⁹

Plusieurs approches méthodologiques ont été adoptées (devis corrélational, devis expérimental, imagerie cérébrale fonctionnelle, stimulation magnétique transcrânienne, enregistrement des mouvements oculaires), avec des indices de performance différents pris en

8 ROUSSEAU Luc, GAUTHIER Yvon et CARON Julie, *L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique*, Revue de psychoéducation, Volume 47, numéro 2, 2018 <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2018-v47-n2-psyedu04129/1054067ar.pdf>

9 OCDE, 2002

compte (mémorisation, compréhension, jugement de similarité, note finale dans un cours) depuis des années. Mais aucune donnée empirique ne tend en la faveur de l'utilité des styles d'apprentissage VAK pour un meilleur rendement scolaire, même si une récompense s'élevant à 5,000 \$ est offerte à quiconque obtiendrait des données à l'appui de l'hypothèse.¹⁰

Nous ne pouvons donc parler de faits scientifiques, même s'ils pourraient avoir une portée pédagogique. D'ailleurs, d'après des publications ministérielles destinées aux enseignants, certains ministères de l'éducation, comme ceux du Québec et de l'Ontario préconisent même l'adoption de pratiques éducatives tenant compte des styles d'apprentissage des élèves.

Créer un milieu d'apprentissage convivial. L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir des stratégies qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage et les adapter pour répondre aux divers besoins de ses élèves. Ces stratégies devraient aussi viser à insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006, p. 4)

Saviez-vous que... Selon le guide Mikinak, il existe, chez les élèves autochtones, un style d'apprentissage cognitif qui leur est propre, majoritairement simultané et non-verbal. L'apprentissage simultané fait référence à une meilleure compréhension des phénomènes lorsqu'ils sont expliqués dans leur ensemble, plutôt que par des séquences analytiques. Quant au non-verbal, il signifie que ces élèves apprennent généralement mieux en manipulant, en bougeant, en expérimentant, et ce, au moyen d'exercices qui font appel aux perspectives spatiales et visuelles. Généralement de tradition orale, les élèves autochtones sont plus réceptifs aux histoires et aux légendes lues et analysées à l'oral qu'à l'écrit.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche du Québec (2015, p. 24)

2) Les compétences d'apprenant

Daniel Descomps nous expose dans son livre les compétences d'un apprenant, nécessaires à l'apprentissage de nouveaux savoirs. En voilà quelques unes qui m'ont paru

¹⁰ « défi styles d'apprentissage » (angl. *Learning Style Challenge*; Work-Learning Research, 2018).

intéressantes au regard de ce mémoire :

- l'anticipation : elle est la preuve de la compréhension. En lecture par exemple, nous anticipons la suite de la phrase pour pouvoir lire de manière fluide ou avec le ton. En sport, dans un jeu de balle, nous anticipons nos positions pour une meilleure réception. En mathématiques, nous anticipons nos critères d'observation d'une figure géométrique pour mieux identifier les données auxquelles nous allons nous reporter pour la suite. Sans anticipation, l'élève ne construit pas de représentation de la tâche finale et ne peut donc y arriver de manière judicieuse.

- la discrimination : sans distinction des différences dans les codes, sans discrimination de sons en langues vivantes, de consignes dans un exercice long, de plans en géométrie, il y a mélange de toutes les données, ce qui peut induire l'élève en erreur.

- l'association : une fois les éléments discriminés, l'élève peut avoir tendance à les associer alors même que les deux indices perçus comme pertinents n'ont rien à voir, ce qui emmène l'élève à l'erreur.

- les hypothèses : vérifier une hypothèse conduit à deux comportements qui relèvent du savoir être : continuer ses recherches si l'hypothèse s'est révélée être bonne ou accepter de s'être trompé et repartir sur de nouvelles pistes. Or, certains élèves peuvent ressentir une forme d'échec dès la mise en lumière de l'erreur et s'arrêter là, sans chercher à aller plus loin, avec un sentiment de défaite.

- la communication : pour une construction coopérative du savoir, la communication est de mise. Cela permet aux élèves de confronter leurs hypothèses, discuter leurs recherches et de construire des savoirs à partir de leurs représentations initiales.

- la maîtrise du langage intérieur : et ceci, surtout en lecture et notamment en langues étrangères : comment les élèves lisent-ils les mots ? Avec un accent français ou avec l'accent de la langue étudiée ? Lisent-ils en s'arrêtant à chaque mot ? Lisent-ils en comprenant ?

Toutes ces compétences doivent être prises en compte dans le processus d'apprentissage et d'acquisition. Cependant, un enfant de 7 ans ne perçoit pas forcément toutes ces étapes. N'ayant pas la notion de complexité, il s'imagine un monde binaire : il n'y a qu'une réponse à une question. Cette réponse est juste ou fausse. Et c'est son seul repère : l'enseignant, qui lui infirme ou non cette réponse, qu'il imagine unique. N'ayant pas encore conscience de toute cette méthodologie nécessaire au processus d'apprentissage, l'élève peut rapidement se sentir

en échec s'il *répond faux*. D'où l'importance de revenir sur les erreurs, de les travailler, de comprendre leurs origines, au risque de faire croire à l'élève qu'il y a *le juste* ou *le faux*.

II. Le statut de l'erreur chez l'élève

A - Les représentations de l'erreur

1) *Constats*

Partons des constats que j'ai observés : j'ai, dans ma classe, quatre élèves qui ont du mal à accepter l'erreur et la présentent de manière différente :

Salif est un élève de CE1 ayant déjà redoublé son CP. En reconnaissance de handicap, il a beaucoup de mal à s'intégrer dans la classe, car, d'une tête de plus que les autres, il impressionne. Encore dans le décodage en lecture et avec des bases presque inexistantes en mathématiques et conscient de ses difficultés, il a peur de les montrer aux autres. Ainsi, il cache son travail, retourne sa feuille dès que je distribue un travail à réaliser, se moque des autres qui passent au tableau quand il pense qu'ils se sont trompés et explose carrément de rire quand un élève avoue ne pas savoir en le pointant du doigt. Oui, car en le pointant du doigt, en rigolant, il montre bien haut et fort aux autres que lui sait. Sa manière de ranger ses feuilles de travail ou sa façon de dire : « maîtresse, j'ai déjà tout fini, j'ai tout compris » bien fort montre aux autres sa rapidité, son intelligence, en fait, sa toute puissance, puisqu'il est plus fort que les autres. C'est sa manière de cacher ses erreurs... puisqu'en ne faisant rien, il n'en a pas.

Kadija est une excellente élève de CE1. Malheureusement, tout comme Salif, elle se moque très souvent des autres. Elle refuse d'accepter l'erreur en reportant la faute sur les autres, sur le type d'exercice... elle refuse d'accepter de s'être trompée. En ayant une vision binaire : *j'ai bon / j'ai faux*, elle s'enferme dans une case et ne se permet pas de faire des erreurs.

Simon est un élève discret de CP, qui n'ose pas poser de questions ou lever la main en classe quand il ne comprend pas pour ne pas attirer l'attention. Il attend en général qu'on lui souffle la réponse ou répond bien trop vite la première phrase qui lui vient en tête, paniqué, pour être plus vite débarrassé de mes questions embarrassantes. Ce manque de confiance en soi, cette peur d'être stigmatisé ou de ralentir le groupe classe le freine dans ses apprentissages.

Lahna est une élève dynamique et énergique de CP. Mais, dès lors qu'il faut passer à l'écrit, elle range son crayon et m'appelle : « maîtresse, je n'y arrive pas », sans même avoir essayé. En se déclarant d'emblée incompétente, elle rejette l'erreur puisqu'elle refuse de faire l'exercice. Tout comme Salif, ce manque de confiance en soi ne lui permet pas de progresser puisqu'il l'empêche même de faire !

Mais pourquoi ? Pourquoi ce manque de confiance ? Cette peur de l'erreur ?

Il faut admettre que nous n'avons pas les mêmes représentations de l'erreur et de sa gravité, de sa logique et de son utilité. Le maître et son élève n'ont pas les mêmes représentations de l'erreur car les enjeux de chacun ne sont pas les mêmes non plus.

Une enquête réalisée en 1986 dans la perspective de la Rénovation des collèges nous a permis de nous rendre compte des représentations de l'erreur de la part des enseignants et des élèves. Dans cette enquête, les participants devaient répondre par des mots simples tous les termes qu'ils associaient au mot "erreur" dans une situation scolaire. 455 bulletins ont été récoltés dont 338 venant d'élèves et 114, d'enseignants (1er et 2ème cycle).¹¹

Une classification a été réalisée avec les mots les plus fréquents apparaissant en début de liste. Voici les premiers mots : *fautes, se tromper, étourderie, bêtise, mauvaises notes, oubli, inattention, échec, confusion, corriger, mauvaise compréhension*. Vers la fin de la liste, nous avons des mots liés à des ressentis négatifs tels que : *panique, colère, déception, angoisse*.

Cette enquête, qui a pris en compte les réponses en fonction des types de public permet de nous rendre compte que l'erreur a une connotation plus négative que positive (seulement 10 pour cent de représentations positives, les deux publics confondus) et donc bloquante et pessimiste. Les représentations positives sont, quant à elles, 4,3 fois plus nombreuses chez les enseignants que les élèves. Les termes négatifs sont plus dramatiques chez les élèves qui ont tendance à dramatiser les conséquences. Face à cela, les professeurs cherchent à conceptualiser les causes, à en donner une raison et à travailler dessus. Ils ont plus tendance à voir dans l'erreur une possibilité de progrès dans le futur, un point de départ, tandis que les élèves s'arrêtent dessus, comme si c'était une finalité. D'après l'enquête, les professeurs et leurs élèves ont une lecture différente de l'erreur : les enseignants assimilent au mot "erreur", des critères de jugement portés sur la compréhension, l'assimilation, la logique... tandis que

11 DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Actes du Colloque du GERIP, Villeneuve-sur-Lot, 1986.

les élèves portent un regard auto-culpabilisant et se remettent en question avec des termes assez dramatiques "abandon", "angoisse", "humiliation", "affolement", "honte", "échec", "déception", "condamnation" et même "mort".

Chez les élèves, on remarque une grande disparité du statut de l'erreur : dans les groupes plus petits, les élèves sont à l'aise et acceptent l'erreur plus facilement. Les élèves dans une classe plus grande sont probablement en moins bonne confiance, du fait de la distance qui existe entre eux et leur professeur. Aussi, plus on s'approche d'un examen de type bac et plus les élèves dramatisent les erreurs.

Enfin, dernière remarque : seulement 5 à 15 pour cent des enseignants par établissement ont répondu à l'enquête. C'est peu. Or, nous avons dit que les représentations positives chez les enseignants sont bien plus nombreuses que chez les élèves. Daniel Descomps fait un lien et avance une hypothèse : l'écart des représentations de l'erreur, qui semblaient positives chez les professeurs, n'est en fait pas si grand puisque les 90 autres pour cent qui n'ont pas répondu à l'enquête sont, certainement, ceux qui ont une représentation négative ou n'exploitent pas l'erreur comme un outil pédagogique. Néanmoins, avec la vague des pédagogies nouvelles et les études montrant les bienfaits de l'erreur, cette vision de l'erreur chez les professeurs s'est améliorée aujourd'hui. Dans notre parcours à l'INSPE d'ailleurs, nos professeurs nous apprennent à utiliser l'erreur comme un outil pédagogique pour les apprentissages.

2) La vision binaire de l'erreur

Dans un système archaïque, l'éducation se faisait par imitation et par imprégnation. Seules les questions fermées étaient donc de mise et les corrections aux réponses étaient dans un mode binaire : juste / faux. Les questions étaient donc seulement un moyen de vérifier si les savoirs étaient acquis et n'admettaient qu'une seule et unique réponse. Les réponses sont donc préétablies, dans un système fermé et figé. L'erreur était une faute, une déviance, qui devait être chassée.

Bien que les temps changent, le modèle transmissif, où l'erreur est une faute, reste souvent présent dans les pédagogies. En effet, l'école est le lieu où l'on enseigne des savoirs. C'est le reflet de la science. Or, la science n'accepte pas les erreurs. Beaucoup gardent une vision binaire : on a tort ou on a raison. Il n'existe pas d'entre deux. Et surtout, les élèves sont à l'école pour apprendre, et donc avoir raison et éradiquer toute erreur. L'erreur est pour

beaucoup exclue de l'acte d'apprendre.

3) La négation de l'erreur chez les enseignants

Une perception assez pénible chez les enseignants est que l'erreur est une résistance aux explications faites en classe, un constat d'inefficacité de leur pédagogie, un « raté » qui a été mal corrigé. Corriger l'erreur peut soulager, cela relève même d'un réflexe quasi pavlovien d'après Astolfi¹². En effet, même s'il peut y avoir une inefficacité en terme didactique, le fait de corriger à l'encre rouge, même sans explications, peut donner l'impression que l'on transmet des savoirs. La prochaine fois que l'élève fera cette erreur, cela relèvera de sa faute, car nous l'aurons déjà repris.

Astolfi présente deux attitudes que le professeur adopte souvent face aux erreurs : quand l'erreur est une faute, l'élève reçoit une sanction. Il réécrit plusieurs fois le mot mal orthographié par exemple. Quand l'erreur est « une bogue » (une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de l'élève), le professeur propose une réécriture. Dans les deux cas, l'erreur est regrettable et regrettée et l'on cherche à l'éradiquer. Dans les deux cas, les savoirs disciplinaires sont survalorisés dans le sens où les textes sont intangibles : il est impensable de faire des erreurs.

Le modèle comportementaliste est un autre modèle un peu plus ouvert, où l'erreur est mieux acceptée. Mais on cherche tout de même à l'éviter. Le professeur propose une série graduée d'exercices. Dans cette pédagogie de la réussite, il y a l'idée qu'il est toujours possible de faire apprendre quelque chose. Cette programmation didactique, grâce au parcours guidé, évite les erreurs, mais ne permet pas à l'élève d'acquérir une autonomie intellectuelle, lui offrant la possibilité de s'aventurer dans ses expériences, ses essais, ses tâtonnements. L'erreur, si elle est acceptée, n'est pas utilisée comme outil nécessaire pour les apprentissages.

B - L'erreur stigmatisante

1) L'appropriation de l'erreur

Aussi, beaucoup d'élèves s'identifient à ce qu'ils sont en classe. Et cela peut bien

12 ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, page 11, 1997, ESF Editeur

souvent être causé par la manière dont le professeur souligne l'erreur. Certaines remarques peuvent être prises comme des reproches personnels, ce qui relève alors du privé et l'élève se sent pointé du doigt. Or, pour qu'un élève soit épanoui en classe, il ne faut pas qu'il ressente de jugement de valeur de la part des autres élèves ou du professeur lui-même. Quand on dit : « je n'aime pas ton écriture », l'élève peut se sentir dévalorisé. Il y a un jugement de valeur : le professeur n'aime pas quelque chose. En plus, l'élève peut avoir l'impression que le professeur ne l'aime pas car l'écriture est le reflet de son travail. Il serait mieux de mettre l'accent sur la possibilité pour l'élève de recommencer son travail. Au lieu de marquer les manques et les erreurs il est plus judicieux de marquer la possibilité de faire mieux, afin de valoriser les progrès.

Si les élèves le comprennent, il peut aussi y avoir un facteur externe : la pression que les parents mettent à leurs enfants pour "avoir de bonnes notes". Lors d'une réunion parents professeurs, une maman m'a dit être étonnée par les fautes de sa fille lors des dictées dans le cahier du jour que je lui montrais : « nous avons pourtant travaillé ces mots hier ! Je vais la gronder ce soir, elle va avoir affaire à moi ! » Comment un enfant peut-il apprendre en paix s'il sait que ses erreurs sont châtiées à la maison ? Comment peut-il se concentrer sur sa dictée, sur l'orthographe des mots, la graphie des mots, la grammaire et la ponctuation s'il se répète dans sa tête sans cesse : « il ne faut pas que je me trompe, il ne faut pas que je me trompe » ?

Une autre maman d'école me demande tous les soirs, inquiète, si sa fille a bien travaillé à l'école. Oui, sa fille travaille bien. Mais elle se moque des autres quand ils se trompent. Pourquoi sa maman se focalise-t-elle uniquement sur les bonnes réponses au dépend du comportement ? Si elle lui interdit de se tromper, comment Kadija peut-elle comprendre que la valeur des autres ne s'arrête pas qu'aux bonnes ou mauvaises réponses ?

2) Au niveau comportemental

Ce malaise quant à l'erreur se reflète dans le comportement des élèves. Comme évoqué plus haut, des élèves peuvent adopter un comportement de rejet, voire de jalousie envers les bons élèves, ou un comportement de toute puissance pour "faire croire qu'ils savent". D'autres au contraire, vont se faire tout petit et essayer de se faire oublier. Je pense que ces comportements sont dus aux stéréotypes de départ que nous avons tous du bon élève (qui ne

se trompe jamais) et du mauvais élève (qui pose des questions et se trompe). Or, je crois que le stéréotype est une erreur structurante. Il ne permet pas d'être soi-même. Il ne permet pas de prendre confiance en soi.

Ce manque de confiance en soi, qui se reflète dans l'état comportemental, est la preuve que le statut de l'erreur est encore à travailler pour le faire accepter dans le processus d'apprentissage. Pourtant, si nous prenons l'erreur comme point de départ des apprentissages, c'est un réel cercle vertueux que nous créons : si nous apprenons à accepter l'erreur (et donc à ne pas la stigmatiser), nous donnons la possibilité aux élèves d'en faire. Nous offrons la possibilité aux élèves de ne pas avoir peur de dire ce qu'ils pensent, nous leur redonnons confiance. Avec cette confiance et cette estime en soi, les élèves peuvent apprendre en paix.

3) Hypothèses de remédiation

Ces différents comportements que j'ai pu observer au sein de ma classe m'ont beaucoup fait réfléchir, car il me semble qu'ils se retrouvent aussi chez les adultes. Or, je ne souhaite pas à mes élèves pour leur futur, de continuer à vivre dans le rejet de l'erreur, la peur de faire des expériences, le sentiment qu'apprendre, c'est "apprendre par coeur ce qu'à dit le professeur au risque de faire des erreurs".

Je suis donc partie de plusieurs intuitions pour que mes élèves acceptent au mieux l'erreur :

- si les élèves comprennent qu'il est dans **leur droit de faire des erreurs**, cela me permettra d'instaurer une ambiance de paix dans les apprentissages où les élèves auront gagné en confiance en soi et en respect de l'autre.

- si les élèves **comprennent l'origine de leurs erreurs**, cela leur permettra de gagner en confiance en soi, d'oser proposer et exploiter des chemins d'expériences qui nourriront leurs apprentissages. Ils pourront se détacher des erreurs, se les désapproprier et comprendre que l'erreur est liée à une raison tout à fait explicable et non pas "parce que je suis nul".

- si les élèves comprennent que **les erreurs sont utiles** et que nous en avons besoin en tant qu'apprenant, ils pourront l'utiliser comme outil pédagogique et non plus comme élément uniquement stigmatisant. En déconstruisant la valeur négative de l'erreur, l'élève pourra l'utiliser comme outil.

- si les élèves comprennent qu'ils en feront toute leur vie, ils sauront qu'ils ne sert à rien de les nier. **Accepter l'erreur**, ce n'est pas la nier. C'est lui conférer une place dans les apprentissages, mais il me semble indispensable de continuer à souligner les erreurs. Mon but est que les élèves puissent vivre avec les erreurs, les assumer et les utiliser comme outils.

4) Modalités de travail

Je compte donner un autre sens à l'erreur en travaillant ces différents points à travers plusieurs activités différentes. Malheureusement, à cause de la situation sanitaire actuelle, je n'ai pu mettre en place ce que j'avais prévu. Je présenterai donc par la suite, pour chaque point, mon objectif détaillé, le déroulé des séances et les modalités de la mise en place, les remédiations possibles, ainsi que mes attentes et prévisions.

Pour chaque séance, nous nous mettrons au fond de la classe, dans le coin bibliothèque. Il y a un tableau blanc qui me permettra d'afficher les différents documents. Ce coin est dédié pour nos temps de classe, le vendredi après-midi. Mes élèves savent que ce moment est important et l'apprécient. Pendant ces moments de temps de classe, l'écoute est de mise. Un droit de parole est attribué aux élèves qui lèvent la main jusqu'à ce que celui-ci dise « j'ai fini de parler ».

III. Donner un autre sens à l'erreur

A - Donner le droit de faire des erreurs, c'est donner le droit d'apprendre

1) Se dénuder de son égo

L'erreur, dans une classe, c'est quelque chose qui peut être stigmatisant. C'est d'ailleurs ce que me prouvent certains de mes élèves par leur comportement. L'erreur est un observable, c'est quelque chose qui se voit et qui nous marque. Faire une erreur, c'est donc prouver que l'on ne sait pas, montrer qu'on n'a pas le niveau, se pointer du doigt.

Or, si nous partons du principe que nous sommes tous dans cette classe pour apprendre des choses que nous ne savons pas, si nous nous dénuons tous de notre égo et que nous montrons aux autres notre vraie facette, si nous acceptons que l'autre est là, tout comme moi, pour apprendre des choses que je ne sais pas encore, nous saurons accepter l'erreur plus simplement, car il paraît alors normal de faire des erreurs. Pour accepter le droit de faire des erreurs, il faut aussi, il me semble, en comprendre sa signification.

2) Mise en place dans la classe : comprendre ce qu'est une erreur pour mieux l'accepter

En partant des représentations des élèves sur l'erreur, mon objectif est de faire comprendre qu'il y a plusieurs catégories d'erreur afin de relativiser les erreurs dites scolaires.

2.1. Intéresser par le débat : avons nous le droit de faire des erreurs ?

Si les erreurs dans ma classe sont si mal acceptées, c'est peut être que chacun se sent stigmatisé une fois qu'il en commet une. Il sent qu'il est pointé du doigt, qu'il a fait une faute. Je voudrais donc, dans un premier temps, débattre autour de la place de l'erreur et de son statut afin de mettre les élèves en confiance sur le fait que nous avons le droit de faire des erreurs. Je partirai donc de ces premières questions : « Est ce que nous avons le droit de faire des erreurs ? Est ce grave ? Pourquoi ? ». De ces questions vont naître un débat. J'imagine qu'au début, tous s'accorderont sur le fait qu'ils ont le droit de faire des erreurs. Ils le savent tous : ils sont à l'école pour apprendre et ils ont le droit de faire des erreurs. Ils l'entendent bien souvent, alors pourquoi ne pas ressortir ce que la maîtresse voudrait entendre ? Je rebondirai dessus « vous êtes à l'école pour apprendre, donc il y a des choses que vous ne savez pas d'avance. Peut on alors dire que vous faites des erreurs alors que vous pensez ne pas en faire ? »

La réponse sera affirmative puisqu'une erreur reste une erreur, même si la volonté n'y est pas. Mais les élèves prendront peut être conscience ici dans un premier temps que faire une erreur prouve que nous sommes sur la voie de la progression puisque nous acquérons quelque chose que nous ne savions pas avant. En mettant ceci en lumière, ils comprendront plus concrètement à mon sens pourquoi ils ont le droit de faire des erreurs.

Au fil de la discussion, je partagerai des exemples de situation où le personnage de mon

histoire commettra une erreur hors scolaire (erreurs de comportement par exemple) et je demanderai s'ils classent cela comme une erreur tout de même. Finalement, nous arriverons à cette question : « de quelles erreurs parlons nous ? »

En guise de conclusion à cette séance introductive, je demanderai : « **pour vous, qu'est ce qu'une erreur ?** » Je leur laisserai quelques jours pour qu'ils aient le temps de se construire un petit répertoire sur ce que pour eux, signifie le mot "*erreur*". Ce peut être leur définition, des synonymes, des expériences à partager...

2.2. Retour réflexif : de quelles erreurs parlons nous ?

Cette deuxième séance vise à inviter les élèves à partager leur définition de l'erreur, leurs expériences. En libérant la parole, j'espère que les élèves comprendront que nous faisons tous, les petits comme les grands, des erreurs. Des erreurs différentes, plus ou moins graves. Je noterai ces expériences (en les résumant par un mot) au tableau et, à la fin du partage, je leur demanderai s'il n'y a pas des erreurs qui se rapprochent et que nous pourrions classer ensemble dans un tableau. Mon but à la fin de la séance est de rentrer dans un tableau à deux colonnes "erreurs dites graves" / "erreurs dites moins graves" les exemples trouvés par les élèves. Dans la première colonne nous mettrons par exemple les écarts de comportement de la vie quotidienne, dans la seconde, les erreurs relatives à l'acquisition de savoirs...

3) Retour sur ces séances

En donnant le droit aux élèves d'exposer leurs erreurs, nous leur donnons le droit d'exister. Cette séance a donc pour buts de :

- montrer que tout le monde fait des erreurs
- qu'il y a différents types d'erreurs
- faire prendre du recul, permettre aux élèves d'analyser leurs erreurs afin de les classer
- faire comprendre aux élèves que les erreurs scolaires sont secondaires. Pourquoi ? Car elles n'ont pas d'impacts néfastes sur soi ou les personnes autour. Une erreur scolaire n'a aucun lien avec la morale, le respect de l'autre...

Ainsi, grâce à cette séance, j'espère mettre mes élèves à l'aise dans un premier temps dans l'acceptation de l'erreur. J'espère qu'ils pourront s'en détacher et prendre assez de recul maintenant pour ne plus se pointer du doigt.

La question qui pourrait se poser par la suite serait donc : pourquoi faisons nous des erreurs ?
D'où viennent elles ?

B - Comprendre l'origine des erreurs, c'est comprendre le processus d'apprentissage

1) L'erreur n'est pas que le résultat

Les erreurs sont le reflet d'un processus d'apprentissage. C'est un indicateur d'une logique d'action, d'un chemin de pensée qui est logique pour celui qui l'émet puisqu'il a été pensé comme étant le bon chemin. Le modèle constructiviste entend l'erreur comme un indicateur et un analyseur des processus intellectuels : « laisser apparaître les erreurs pour mieux les traiter. » L'erreur est au centre des apprentissages et permet aussi à l'enseignant de retrouver les opérations intellectuelles de son élève. Preuve donc qu'il y a toujours une origine aux erreurs. Comprendre cela permet aussi par la suite de modifier notre démarche d'apprentissage pour éviter les erreurs à venir.

2) Mise en place dans la classe : comprendre d'où vient l'erreur pour mieux l'accepter

En admettant que l'erreur n'est jamais volontaire, mon objectif est de faire comprendre qu'il y a toujours une raison explicable pour laquelle elle existe.

2.1. Questionner à partir d'une histoire : comprendre nos réactions face à l'erreur

Avant de comprendre l'origine de nos erreurs, il me semble important de discerner certaines de nos réactions. Certains élèves réagissent de manière agressive, d'autres envient les bons élèves, les jalourent. D'autres encore se sentent en compétition et n'acceptent pas l'échec, ne veulent pas reconnaître leurs erreurs, les cachent, les nient ou reportent la faute sur autrui. Il me semble primordial de discerner avant tout nos rapports à l'erreur afin de pouvoir y parer par la suite.

Pour cela, je proposerai un texte *Les avions* de Aylin Manço que j'aurai ré-écrit car il m'a

semblé trop complexe pour des élèves de CP.¹³

Après une première lecture et des questions préliminaires qui me permettront de m'assurer de la bonne compréhension du vocabulaire et des étapes de l'histoire des élèves, je leur demanderai de verbaliser leur ressenti sur les démarches mises en place par les personnages de l'histoire.

Nous ferons un retour sur le comportement des garçons : ils se moquent, ils dénigrent, ils jugent.

« Est ce que les garçons arrivent à faire voler les avions ? Non. Que ressentent-ils ? Est ce qu'ils envient Clara ? Pourquoi critiquent-ils le travail de Nour ? Pourquoi sont-ils désagréables avec les filles ? Comprenez vous les réactions des garçons ? »

Puis un retour sur le comportement des filles : elles continuent.

« Est ce qu'elles y arrivent ? Finalement, on ne sait pas, mais le plus important est qu'elles font quelque chose qu'elles ont envie. Elles n'ont jamais pensé à concourir. Est ce que c'est si important ici, de réussir à faire voler bien son avion ? »

En invitant les élèves à se mettre à la place des personnages, je pourrai par la suite, leur demander plus facilement s'il leur arrive aussi de réagir comme les personnages de l'histoire. Afin de ne pas être dans le jugement *les gentils / les méchants*, il faut que je veille à bien faire comprendre que tous ces sentiments sont légitimes, humains. Pour les travailler ensemble, les dominer, il faut d'abord que nous comprenions l'origine de ces comportements.

« Comment est ce que je réagis face à mes erreurs ? Face à celle des autres ? Est ce que je reconnais mes erreurs ? Est ce que j'essaie de les cacher ? Pourquoi ? Est ce que je les assume en classe ? Comment je réagis quand on me dit que j'ai fait une erreur ? Quand je vois que d'autres font des erreurs, comment je réagis ? Est ce que je leur fais remarquer ? Sur quel ton ? Est ce qu'il m'arrive, comme dans l'histoire, d'envier le travail des autres ? D'être désagréable car j'envie la réussite des autres ? Est ce que parfois je me moque aussi pour avoir l'impression d'être plus fort ? Est qu'il m'arrive de juger le travail des autres ?

Est ce qu'il m'arrive moi aussi d'être influencé par les remarques des autres ? Ou est ce que j'arrive à fermer mes oreilles et faire comme je l'entends ? Est ce que j'ai peur de faire des erreurs et j'écoute les autres sans réfléchir ? Est ce que parfois je me mets en compétition avec

13 voir annexe 1 - Les avions

les autres alors qu'il n'y a pas forcément lieu d'être ? Est ce que j'ai peur d'être le dernier ? »

Il est important il me semble de demander à chaque fois à quels personnages les enfants s'assimilent afin de partir de leur perception, de leur ressenti et leur permettre d'essayer différents points de vue. Ces questions, je l'espère, vont permettre à mes élèves de se découvrir, de s'écouter, de comprendre que nous agissons parfois à tort en fonction du regard des autres et que si, dans la classe, il existe une atmosphère de paix et de compréhension, les élèves les plus en manque de confiance en soi pourront prendre la parole plus sereinement.

2.2 Réfléchir à partir d'illustrations : discuter les raisons de se tromper

Nous venons de voir que nous avons tous des comportements différents face à l'erreur qui sont plus ou moins agréables pour nous même et pour les autres. Or, nous faisons et ferons toujours des erreurs. Comment l'accepter ? Je suis partie du principe que si nous comprenons l'origine de nos erreurs, nous aurons plus de facilité à les accepter.

Pour cette séance, nous repartirons du texte *Les avions* et j'écrirai au tableau, sous la dictée des élèves, les raisons pour lesquelles les garçons n'arrivent pas à faire voler leurs avions. Je n'attends pas beaucoup d'idées, car l'exercice, j'en ai bien conscience, n'est pas facile pour des élèves de cet âge là. Il est difficile pour eux d'analyser les raisons des échecs des garçons, mais encore plus, de les définir avec des mots qui ne sont pas dans le texte.

Je dirai ensuite que j'ai préparé une liste de "raisons pour lesquelles nous faisons des erreurs"¹⁴. J'accrocherai un à un le nom des types d'erreurs en demandant à chaque fois à un élève de le définir ou de s'aider du texte *Les avions* pour expliquer le terme (ignorance, oubli, inattention, incompréhension, audace, expérimentation, défi, conformisme).

Dans un deuxième temps, j'aimerais au tableau les illustrations des raisons de se tromper dans le désordre.¹⁵ Les enfants doivent associer un mot à une illustration et justifier leur choix. Je guiderai ce travail par des questions de type : « Qu'est-ce que l'inattention ? Selon vous, quelle image peut être associée à ce mot ? Pourrait-on illustrer autrement cette raison de se tromper ? Quand se trompe-t-on pour cette raison-là ? Est-ce fréquent de se tromper pour cette raison-là ? Quelles sont les causes de ce type d'erreur ? Quelles sont les conséquences de ce type d'erreur ? »

14 voir annexe 2 - raisons de se tromper

15 voir annexe 3 - illustrations des raisons de se tromper

Afin de conceptualiser les notions, je pourrai proposer des erreurs que j'aurai vu en classe et leur demander l'origine, les causes et les conséquences de ce type d'erreur.

A la fin de la séance, je pourrai demander aux élèves à quels types d'erreurs ils se voient le plus souvent confrontés afin de leur faire prendre conscience que tous ont des raisons différentes de se tromper. Ils pourront ainsi se rendre compte que chacun a son système de pensée, et travailler sur l'origine de leurs propres erreurs, ce qui leur permettra de progresser par la suite. Nous garderons ces illustrations avec le nom du type d'erreur sur une affiche, accrochée dans la classe, afin que les élèves puissent s'y référer. Nous pourrions mettre un exemple pour chaque type d'erreur sur l'affiche afin de l'illustrer plus concrètement.

3) Retour sur ces séances

En donnant la possibilité aux élèves de comprendre l'origine de leurs erreurs et de discerner leurs réactions face aux erreurs scolaires ils auront compris que :

- nous avons tous des comportements différents face à l'erreur.
- reprendre une erreur a pour but de faire progresser et que ce n'est pas un jugement de valeur.
- il y a plein d'origines différentes de l'erreur. Dans tous les cas, nous ne faisons pas exprès de faire des erreurs. A l'école en plus, il y a plein de choses auxquelles il faut faire attention (soin, orthographe, concentration, vocabulaire...), il est difficile d'être vigilant sur tout. Donc si je fais des erreurs, c'est que peut être je suis concentré sur autre chose, les autres peuvent me le faire remarquer gentiment pour que je progresse.
- l'erreur permet d'apprendre : si l'avion ne décolle pas, je vais essayer de comprendre pourquoi. Si j'écoute trop les autres sans expérimenter, je ne vais pas apprendre par moi-même.
- penser différemment en classe ne veut pas forcément dire que l'on fait une erreur. Et quand bien même est ce une erreur, cela peut permettre à tous de progresser et d'accéder à de nouveaux savoirs.

C - Accepter l'erreur et l'utiliser comme outil pédagogique, c'est désigmatiser

1) *L'erreur : un nouveau départ*

Autrefois, l'erreur était vue comme une faute, un écart vis-à-vis de l'ordre social établi, une variante d'interprétation du sacré et donc un sacrilège, une opposition entre le vrai et le faux.

Avec l'évolution de la science, l'homme change sa conception du monde : il n'y a plus qu'un point de vue privilégié (celui de Dieu par exemple), mais un univers infini illimité où l'homme tend à la découverte. Daniel Descomps cite Umberto Eco qui écrit, dans *L'Oeuvre ouverte* : « La logique "à deux valeurs" n'est plus l'unique instrument de connaissance. » En effet, maintenant, nous créons des expériences pour comprendre, nous partons à la découverte, nous exploitons de nouvelles pistes, nous osons aller de l'avant.

Ce monde des découvertes des grands savants est à comparer à l'univers d'une classe. Il me semble important que les élèves prennent conscience que l'erreur est le signe des apprentissages. En effet, le sens et les savoirs ne se transmettent pas, mais se construisent à partir d'hypothèses et d'expériences. Or, les expériences que nous mettons en place offrent un chemin des possibles : nous tomberons forcément sur des bons résultats et des mauvais résultats. En se rendant compte que certains chemins sont faux, nous pouvons remonter vers la vérité en gardant les bons chemins. Cela permet aux uns et aux autres de se sentir plus concernés en classe, d'oser proposer des hypothèses, d'oser exploiter des chemins d'expériences qui nourriront leurs apprentissages. Mon but est de tuer en quelque sorte l'erreur en montrant qu'il n'existe pas forcément de point de référence pour dire l'erreur. Au contraire, les erreurs peuvent emmener à des découvertes ou de nouvelles expériences. Ceci, outre le fait d'accepter l'erreur comme outil d'apprentissage permet du même coup de faire de l'erreur un instrument d'intégration et non d'exclusion, car les élèves sauront que l'erreur peut être source d'apprentissage.

L'erreur serait de rester passif aux apprentissages et aux expériences proposées. Etre actif en classe, mais faire des erreurs, ce n'est pas freiner l'apprentissage, mais au contraire, aider la classe à progresser, montrer les pièges, tirer les savoirs. L'erreur est un chemin des possibles.

Il est intéressant pour l'enseignant de rebondir sur les erreurs et pour se faire donc, de susciter même, pourquoi pas, des erreurs programmées en quelque sorte, dont le traitement permettra la construction de savoirs.

2) Mise en place dans la classe : comprendre que l'erreur peut être un point de départ aux apprentissages

En faisant comprendre que l'erreur est un processus, mon objectif est de faire prendre conscience que les erreurs sont source d'apprentissage.

2.1. Comprendre à partir d'une affiche : créer à partir d'une erreur :

Les élèves font de nombreuses erreurs lors de leurs apprentissages. Mais comment les recevoir ? Doit-il les accepter, s'en libérer, les regarder comme de simples événements, comme source d'informations ? Que fait-il en faire ?

A partir d'une analyse d'affiche¹⁶, nous apprendrons à nous lancer, à construire à partir d'erreurs, à regarder l'erreur comme une source et non pas comme un défaut. Cette affiche représente un enfant au tableau, réalisant une fresque autour de son erreur : il a réalisé tout un dessin autour de l'addition $3 + 2 = 6$.

Dans un premier temps, je montrerai l'affiche en ayant au préalable, caché le titre et je demanderai à ce que l'on me décrive l'affiche. Ce premier temps de partage permettra aux élèves de prendre le temps de découvrir l'affiche, de se l'approprier et de comprendre le sens représenté. Puis, je poserai des questions pour permettre aux élèves de donner leur avis sur le personnage et la situation : « À votre avis, qui est ce personnage ? À quoi le voyez-vous ? Que pensez-vous qu'il fait ? Que pensez-vous de ce qui a été écrit en langage mathématique ? Y a-t-il, selon vous, un rapport entre ce qui est écrit et ce qui est dessiné ? Peut-on être sûr que c'est ce personnage qui a écrit l'opération avant de dessiner ? Si ce n'est pas lui qui l'a écrite, pourquoi, selon vous, fait-il à présent un dessin ? Si c'est lui qui a écrit l'opération avant de dessiner, à votre avis, pourquoi le personnage a-t-il changé d'activité ? Pour quelles raisons, dans quels buts ? »

Puis, je poserai des questions plus larges sur l'erreur en général : « Comment pensez-vous que l'enfant s'est rendu compte qu'il a fait une erreur ? Pensez-vous qu'il va refaire cette erreur ? »

Dans un deuxième temps, nous donnerons un titre à cette affiche après discussion en classe

¹⁶ voir annexe 4 - Affiche

entière : « Selon vous, d'après ce que nous venons de décrire, à quoi allons-nous nous intéresser aujourd'hui, à quel thème ? Quelle pourrait être la question indiquée sur l'affiche ? » Ce peut être "qu'est ce qu'une erreur ?", comme proposé, mais nous pouvons tout à fait en créer une autre comme "l'erreur créatrice", "l'enfant qui dessinait les mathématiques"...

Ce travail en groupe me paraît important car nous travaillons ici tous autour d'une même erreur et nous cherchons tous à la définir sans la pointer du doigt comme une faute, mais plutôt comme une source enrichissante.

2.2. Découvrir à partir d'anecdotes : découvrir et construire à partir d'une erreur

Afin de rendre plus concret ce que nous avons vu plus tôt, je pensais raconter une petite anecdote scientifique ou culinaire, tous les matins, qui serait née d'une erreur. En effet, nombre de grandes découvertes sont nées d'une erreur. George Crum aurait par exemple inventé les chips en essayant de faire un plat de pommes de terre pour un client insatisfait qui renvoyait sans cesse son assiette de pommes de terre en cuisine. Perdant son sang-froid, le cuisinier américain aurait fait exprès de trancher les pommes de terre très très finement et les aurait fait frire jusqu'à ce qu'elles soient dures comme un roc. Tous comme les frères Kellogg, qui auraient accidentellement oublié la casserole de céréales bouillies pendant plusieurs jours, alors qu'ils s'occupaient de patients. Cela donna naissance à des Corn Flakes, des "flocons" légers et croquants, qu'ils servirent à leurs patients. L'ingénieur John Hopps, menait de base des recherches sur l'hypothermie. Aux cours d'expériences sur son propre cœur, il créa le stimulateur cardiaque. Pour les feux d'artifice, on dit aussi que ça serait un cuisinier chinois qui, il y a plus de 2000 ans, l'aurait accidentellement découvert en mélangeant charbon, soufre et salpêtre et en le comprimant dans un tube pour une expérience dans sa cuisine...

3) Retour sur ces séances

En partageant les anecdotes de grands scientifiques et cuisiniers du monde entier, je peux faire prendre conscience aux élèves que les erreurs sont humaines. Tout le monde fait des erreurs. Et, loin de vouloir les cacher, nous pouvons nous en servir comme point de départ de nombreuses créations. C'est d'ailleurs ce que nous ont prouvé nombre d'artistes et de chercheurs. Si nous même avons besoin de nos erreurs pour progresser, nous pouvons aussi en faire bénéficier les autres.

Par la suite, des questions plus ouvertes pourront aussi émerger : « Faire des erreurs, ce n'est pas volontaire. Faudrait-il, selon vous, tenter de ne plus en faire ? Rêveriez-vous d'être une personne qui ne fait jamais d'erreur ? Aimerez-vous être ami avec quelqu'un qui ne fait jamais d'erreur ? »

D - Accepter l'erreur, c'est donner la liberté de penser et de faire des choix

1) Quand la confiance sociale permet d'assumer ses erreurs

Souvent, je remarque que dans les travaux de groupe, certaines équipes ont une mauvaise dynamique : les élèves, dans leur désir de bien faire, ne s'écoutent pas entre eux. Les CE1, plus grands, se croient légitimes et imposent leurs idées et leurs façons de voir aux CP qui, eux, font sans comprendre. Quand ils se braquent, ils se font disputer par les CE1. Au moment de passer devant la classe pour exposer leur travail, les CE1 passent plus de temps à critiquer et pointer du doigt les erreurs des CP que d'assumer leur travail de groupe.

Ce n'est pas facile de trouver sa place au sein d'un groupe classe, il faut une certaine confiance sociale, surtout quand on est plus petit et que l'on travaille avec un grand. Apprendre à devenir un membre actif ce n'est pas seulement être créatif et apporter de bonnes idées, c'est aussi apprendre à intégrer le point de vue d'autrui, à l'accepter, à le réfuter si besoin, mais sans critiquer le sujet.

Travailler dans un groupe sain, c'est travailler avec des personnes qui osent agir et affirmer leur point de vue. Pour cela, il faut aussi des personnes positives, qui donnent de l'importance à chaque avis émis par l'écoute et la discussion autour de ce nouveau point abordé.

Accepter les critiques pour une meilleure construction de sens au sein d'un travail en groupe, d'un point de vue théorique, est compris par mes élèves. Malheureusement, les discussions en fin de semaine sur les difficultés liées aux travaux de groupe n'aident pas vraiment : « mais je lui ai dit gentiment qu'il s'était trompé » / « non, il m'a crié dessus » ...

Je comprends bien qu'à cet âge là, les difficultés se font surtout au niveau de la communication. Ils ont dû mal à contenir leurs émotions, à parler sans agressivité.

2) Mise en place dans la classe : comprendre que la communication non verbale a un impact

En faisant vivre la communication, mon objectif est de faire prendre conscience que la manière de parler, le ton de voix, l'expressivité, sont d'importants critères à prendre en compte quand on veut faire passer un message et que l'on peut blesser, sans vouloir.

2.1. Comprendre à partir d'activités théâtrales : ressentir à partir d'un ton de voix

Pour cette séance, il me semble intéressant de proposer des activités pratiques afin de placer l'élève dans différentes positions. Je proposerai donc une activité théâtrale qui se tournera autour de l'expressivité : je dirai une phrase tirée de nulle part « la pomme est dans le panier » par exemple, puis demanderai aux élèves de la répéter de manière différente (agressive, gentil, en pleurant, doucement, en chuchotant, en riant...). Par cet exercice, je veux que les élèves se détachent du sens et comprennent que la gestuelle, le ton de voix, le regard, produisent du sens en soi en tant que moyen de communication.

Nous ferons ensuite un retour bien évidemment sur les ressentis « Comment t'es-tu senti quand il t'a parlé comme ça ? Quelle manière de parler préfères-tu ? »

Nous pourrons par la suite refaire le même exercice mais avec une phrase qui a un sens comme « tu as fait une erreur ». Plus concrètement peut être que « la pomme est dans le panier », les élèves, en jouant les deux personnages (celui qui parle / celui qui reçoit le message) pourront comprendre que si grammaticalement la phrase ne change pas entre deux manières de le dire, le ton de voix peut influencer sur le récepteur, son ressenti, son estime de soi.

3) Retour sur ces séances

En vivant des situations différentes (celui qui parle / celui qui reçoit le message), je veux que mes élèves comprennent que tout est moyen de communication. Je veux qu'ils apprennent à parler sans blesser, qu'ils apprennent l'importance de prendre le ton du conseil, plutôt que du reproche personnel.

Au-delà de l'acceptation de l'erreur, je pense que cette expérience est enrichissante pour eux, car nombre de mal entendus, de problèmes de récréations... proviennent de ce type d'événements.

E - Accepter les conseils, c'est accepter l'erreur

Pour tout conseil, j'ai remarqué qu'il est toujours plus agréable de mettre d'abord l'élève en confiance face à son travail. En valorisant son travail, en mettant en avant ses qualités et ses aptitudes, l'élève est fier de son travail et est prêt à recevoir tout conseil pour améliorer ce travail. Avoir confiance en ses compétences acquises permet au sujet d'en apprendre de nouvelles et de mieux accepter les conseils pour une progression future. Avoir confiance en ses compétences acquises permet aussi au sujet d'assumer quand il ne sait pas et de demander de l'aide quand il en a besoin.

F - Retour général sur les attitudes attendues des séances

Ces séances mises en place attendent de la part des élèves un certain sens de l'écoute : écoute de l'histoire, écoute des camarades, écoute de leurs réflexions. En mettant en place des débats, ils apprendront à argumenter, défendre leurs idées, écouter l'autre et accepter son point de vue. Au fil des séances, ils prendront du recul sur ce qu'est une erreur et comprendront les bénéfices de l'acceptation. Ils prendront du recul sur eux-même, sur leur travail et sur celui des autres. Nous nous questionnerons sur notre rapport à l'erreur, notre manière de l'accepter et de l'assumer et nous nous questionnerons aussi bien évidemment sur notre rapport à l'erreur de l'autre.

Ces attitudes d'écoute, de compréhension, d'argumentation, d'acceptation, d'échange sont des attitudes qu'un élève doit apprendre à mettre en place de manière efficace afin de pouvoir par la suite, s'exprimer librement.

Conclusion

Je suis donc partie du constat d'une situation qui me semblait importante à améliorer : dans ma classe de CP-CE1, nombre d'élèves semblaient redouter de prendre la parole avec le risque de se tromper, partager leurs idées et leurs hypothèses ou se déclaraient d'emblée incompetents avant même de commencer un travail. D'autres au contraire, plus violents, prenaient l'habitude de se moquer de leurs camarades ou d'adopter une attitude de "je sais tout".

Ces comportements, même si je me doute bien qu'ils sont souvent adoptés de manière inconsciente, relèvent d'un problème de confiance en soi car les élèves craignent d'être stigmatisés par leurs erreurs. En effet, nous sommes tous très souvent persuadés d'être dans le vrai car nos façons de penser respectent toujours une logique. L'école est là pour nous décentrer et nous apprendre à regarder autrement. Mais si nous restons dans une logique de compétition, où l'erreur doit être éradiquée, si nous nous approprions l'erreur comme une partie de soi, si nous ne comprenons pas que se tromper fait partie de l'apprentissage, comment accepter l'erreur et l'assumer ?

Il m'a donc semblé important de travailler le statut de l'erreur avec mes élèves afin de déconstruire l'image binaire qu'on pourrait en avoir. En effet, si nous voyons l'erreur comme un échec, si nous n'étudions pas ce chemin de pensée, nous nous stigmatisons nous-mêmes. Cette déconstruction de l'image binaire nécessite un long travail personnel qui relève de plusieurs points. D'abord, l'acceptation du statut d'apprenant : accepter que nous sommes des êtres apprenants, accepter que nous faisons des erreurs, accepter que nous en ferons encore et encore. Pour l'accepter, il me semble important de comprendre son origine. Avoir fait une erreur signifie que l'élève a cherché quelque chose. Et s'il a cherché, c'est qu'il a compris quelque chose, c'est qu'il est parti d'outils, qu'il a mené un raisonnement, qu'il s'est aidé d'indices, qu'il a réalisé un travail de chercheur. Tout ce chemin intellectuel est à valoriser auprès de l'élève, bien plus que le résultat final. En montrant que l'erreur est un signe des apprentissages, je pense que les élèves relativiseront ce qui, autrefois était une marque stigmatisante, pour l'utiliser comme un outil riche et nourrissant.

Comprendre tout ce chemin de pensée permet du même coup de comprendre que l'on peut utiliser l'erreur comme un outil pédagogique, un tremplin. Cela offre par la suite une autonomie dans le travail des élèves qui n'ont plus peur de l'erreur, donne du sens à l'activité d'apprentissage (on se rend compte de ses lacunes et donc on veut apprendre), et redonne confiance aux élèves apprenants, car, en n'enfermant pas le sujet dans son erreur, celui-ci ose prendre des risques, lui permettant une progression certaine dans ses apprentissages. Il me semble important que les élèves puissent ressentir leur présence comme un droit, et qu'ils puissent ressentir cette envie d'exposer leurs idées, leurs hypothèses. Ce droit d'être élève ne doit en aucun cas être freiné par la peur d'être stigmatisé.

Si je reste persuadée que les élèves ont beaucoup à apprendre des erreurs, il ne faut pas oublier que nos élèves sont tous différents et que tous n'ont pas la même sensibilité. Mon but est que chacun puisse s'épanouir dans ses apprentissages. S'il y en a qui peuvent rester gênés d'être aidés devant leurs camarades, je pense qu'il faut respecter cet état de fait. Nous pouvons toujours aider discrètement. Tant que l'élève accepte lui même ses erreurs, je pense qu'il aura déjà fait un gros travail. Assumer devant les autres peut toujours rester délicat pour certains.

Ce travail de recherche m'aura en tous les cas permis de comprendre l'importance d'enseigner l'erreur, l'importance de faire accepter auprès de nos élèves que nous apprenons grâce à nos erreurs. En positivant l'erreur, nous nous aventurons dans le savoir, levons les barrières de la curiosité, nous leur offrons la créativité et leur permettons de gagner en confiance et en estime de soi.

Bibliographie

Ouvrages

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2008, 117 pages.

DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette Education, 1999, 176 pages.

FOUSSARD Cécile, *Construire la confiance en soi*, Chronique Sociale, 2014.

Articles

DE SAINT MARS Dominique et BLOCH Serge, Quels sont les droits et les devoirs de l'élève ?. *Guide d'enseignement moral et civique Max et Lili*, 2017, pages 68-71.

DE SAINT MARS Dominique et BLOCH Serge, Qu'est ce que l'entraide ?. *Guide d'enseignement moral et civique Max et Lili*, 2017, pages 120-123.

TAMION Nathalie, Comment favoriser le vivre ensemble à l'école ?, *Cahiers Pédagogiques*, février 2019, n.551, pages 64-65.

TAMION Nathalie, Amener les élèves à créer, *Cahiers Pédagogiques*, février 2019, n.551, pages 66-67.

BURDIN Claire, Expliciter l'école aux parents, *Cahiers Pédagogiques*, février 2019, n.551, pages 37-38.

GRAU Sylvie, Bouger n'est pas danser, *Cahiers Pédagogiques*, février 2019, n.551, page 50.

GIRARD Audrey et FONDEVILLE Bruno, T'es tu senti en colère ?, *Cahiers Pédagogiques*, février 2019, n.551, pages 51-52.

Interview entre Animation & Education et RACHEDI Marie-France dans : Voilà, cette démarche est exactement ce que je recherche, *Animation & Education*, février 2019, n.268, pages 6-7.

RACHEDI Marie-France dans : Penser par soi-même, pour soi-même, avec les autres, *Animation & Education*, février 2019, n.268, pages 18-21.

Sites internet

ROUSSEAU Luc, GAUTHIER Yvon et CARON Julie, L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique, *Revue de psychoéducation*, avril 2020, volume 47. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2018-v47-n2-psyedu04129/1054067ar.pdf> [Consulté le 29 avril 2020]

POLLET Marie, Qu'est ce qu'une erreur ?, *Philéas et Autobule, les enfants philosophe*, octobre 2019, n.66. Disponible sur : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/quest-ce-quune-erreur/> [Consulté le 23 janvier 2020]

PETTIER Jean-Charles, Qu'est ce qu'une erreur ?, *Philéas et Autobule, les enfants philosophe*, octobre 2019, n.66. Disponible sur : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/quest-ce-quune-erreur/> [Consulté le 23 janvier 2020]

L'erreur, source d'apprentissage, *La boîte ad hoc*, mai 2019. Disponible sur : <https://www.laboiteadhoc.fr/le-blog/11-l-erreur-source-d-apprentissage> [Consulté le 12 février 2020]

Académie de Dijon, Le statut de l'erreur dans l'apprentissage, *Pédagogie 89*, novembre 2015. Disponible sur : <http://pedagogie89.ac-dijon.fr/?Le-statut-de-l-erreur-dans-les-apprentissages> [Consulté le 12 février 2020]

Annexes

Annexe 1 - texte *Les Avions*

Annexe 2 - étiquettes "Les raisons de se tromper"

Annexe 3 - illustrations "Les raisons de se tromper"

Annexe 4 - affiche "Qu'est ce qu'une erreur ?"

Les avions

Clara, c'est la meilleure dans la fabrication en avions en papier. Ils volent droit et peuvent faire cinq **loopings** avant de se poser en douceur, pile au centre de la cible. Ça rend les garçons fous, alors ils observent Clara à chaque récré pour comprendre comment elle fait. Ils imitent tous ses plis et analysent son mouvement de lancer. Ils font tout comme elle ! Hugo a même supplié son père de lui acheter du papier de la même marque que celui de Clara. Rien n'y fait. Les avions de Clara sont plus gracieux, plus rapides et plus précis.

Aujourd'hui, Nour est allée s'installer avec eux pour faire des avions en papier aussi. Clara était en train de plier sa feuille, concentrée sur ce qu'elle allait réaliser.

En voyant arriver Nour, les garçons ont plissé les yeux et se sont moqués :

– Qu'est-ce que tu fais, Nour ? a dit Anthony. Tu crois vraiment que tu vas faire de meilleurs avions que nous, alors que ça fait des mois qu'on s'entraîne ?

Nour ne lui a pas répondu et a sorti son matériel de son sac. Elle avait du papier rose, du rouge et du vert.

– Ah ah, a crié Gauvain depuis l'autre côté du gymnase. En plus, elle a pris des feuilles de couleur. Du rose ! C'est bien un truc de fille !

Nous n'a pas fait attention.

Clara non plus, trop occupée à calculer la hauteur optimale de ses ailerons. Elle s'en fiche de la couleur du papier de Nour en plus. C'est les garçons qui ont décidé que c'était un concours. Clara, elle, fait de beaux avions en papier parce qu'elle aime ça.

– C'est pas comme ça qu'on fait, a soufflé Guillaume à Nour. Et pourquoi tu utilises du papier de soie ? Il faut du papier à imprimante. Tu fais n'importe quoi !

Mais Nour continuait : elle a enroulé du rose autour du rouge.

Guillaume a écarquillé les yeux : – C'est une nouvelle technique ? Où sont tes ailes ?

Nour n'écoutait pas Guillaume. Elle a tordu son papier vert sur lui même jusqu'à ce qu'il forme une sorte de tige rigide.

Guillaume est effaré : - Et ça, c'est ton nez ? Mais ça volera jamais !

Nour a accroché la tige à son bourgeon, puis a tiré sur les pointes roses pour faire éclore les pétales.

– C'est une fleur ? Un avion-fleur, alors ? Je ne comprends pas. Ce n'est pas du tout un avion ! Ça ne volera jamais !!

Nour s'est levée et a enjambé tous les garçons, penchés sur leurs pliages pour arriver jusqu'à Clara. Les garçons disaient : - C'est impossible que tu aies déjà fini ! Il ne ressemble à rien ton avion ! C'est n'importe quoi ! Ça ne volera jamais !

Mais qui a parlé d'avion ? Nour était contente de son travail. Elle tendit sa belle fleur à Clara.

- Whaou !!! Une rose ! Merci Nour !

Clara attachait la rose à sa fermeture éclair de son sac à dos et montra les avions qu'elle avait confectionnés à Nour.

- Tu veux voler avec moi Nour ? Choisis un avion. N'importe lequel.

Nour en choisit un et prit la main de Clara de sa main libre.

Guillaume s'était approché, étonné :

- Mais Clara, tu ne vas pas pouvoir bien lancer si vous vous tenez par la main !

- Et alors ? a répliqué Clara. Qui a dit que c'était une course ? Je veux juste m'amuser avec Nour et voyager un peu.

Clara souffla de l'air chaud sur le nez de l'avion, Nour serra ses doigts... et les deux filles prirent leur envol...



ANNEXE 1

BANDELETTES



IGNORANCE

Je ne savais pas que c'était une erreur.

OUBLI

J'ai oublié quelque chose.

INATTENTION

Je n'ai pas fait attention.

INCOMPRÉHENSION

Je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire.

AUDACE

J'ai pris un risque, je voulais essayer quelque chose de différent.

EXPÉRIMENTATION

Je voulais voir par moi-même ce qui se passait si je faisais cette erreur.

DÉFI

Je ne voulais pas respecter les règles, je les trouvais idiotes.

CONFORMISME

J'ai voulu faire comme les autres, qui se trompaient aussi.



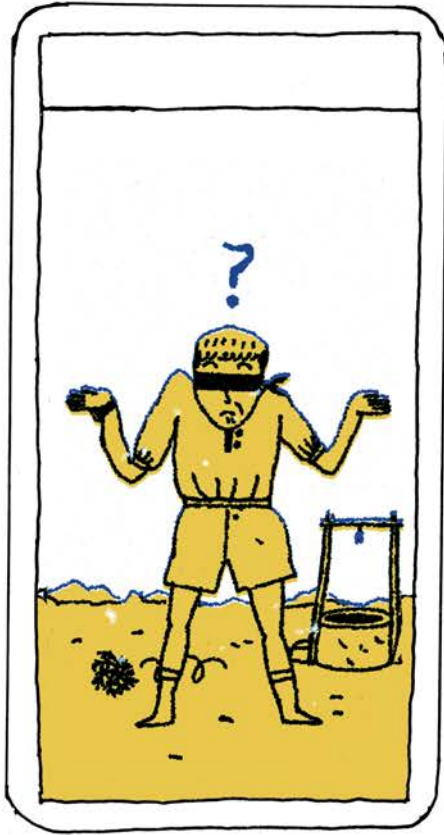
ANNEXE 2

CARTES



ANNEXE 2 (SUITE)

CARTES



Les avions

Clara, c'est la meilleure dans la fabrication en avions en papier. Ils volent droit et peuvent faire cinq **loopings** avant de se poser en douceur, pile au centre de la cible. Ça rend les garçons fous, alors ils observent Clara à chaque récré pour comprendre comment elle fait. Ils imitent tous ses plis et analysent son mouvement de lancer. Ils font tout comme elle ! Hugo a même supplié son père de lui acheter du papier de la même marque que celui de Clara. Rien n'y fait. Les avions de Clara sont plus gracieux, plus rapides et plus précis.

Aujourd'hui, Nour est allée s'installer avec eux pour faire des avions en papier aussi. Clara était en train de plier sa feuille, concentrée sur ce qu'elle allait réaliser.

En voyant arriver Nour, les garçons ont plissé les yeux et se sont moqués :

– Qu'est-ce que tu fais, Nour ? a dit Anthony. Tu crois vraiment que tu vas faire de meilleurs avions que nous, alors que ça fait des mois qu'on s'entraîne ?

Nour ne lui a pas répondu et a sorti son matériel de son sac. Elle avait du papier rose, du rouge et du vert.

– Ah ah, a crié Gauvain depuis l'autre côté du gymnase. En plus, elle a pris des feuilles de couleur. Du rose ! C'est bien un truc de fille !

Nous n'a pas fait attention.

Clara non plus, trop occupée à calculer la hauteur optimale de ses ailerons. Elle s'en fiche de la couleur du papier de Nour en plus. C'est les garçons qui ont décidé que c'était un concours. Clara, elle, fait de beaux avions en papier parce qu'elle aime ça.

– C'est pas comme ça qu'on fait, a soufflé Guillaume à Nour. Et pourquoi tu utilises du papier de soie ? Il faut du papier à imprimante. Tu fais n'importe quoi !

Mais Nour continuait : elle a enroulé du rose autour du rouge.

Guillaume a écarquillé les yeux : – C'est une nouvelle technique ? Où sont tes ailes ?

Nour n'écoutait pas Guillaume. Elle a tordu son papier vert sur lui même jusqu'à ce qu'il forme une sorte de tige rigide.

Guillaume est effaré : - Et ça, c'est ton nez ? Mais ça volera jamais !

Nour a accroché la tige à son bourgeon, puis a tiré sur les pointes roses pour faire éclore les pétales.

– C'est une fleur ? Un avion-fleur, alors ? Je ne comprends pas. Ce n'est pas du tout un avion ! Ça ne volera jamais !!

Nour s'est levée et a enjambé tous les garçons, penchés sur leurs pliages pour arriver jusqu'à Clara. Les garçons disaient : - C'est impossible que tu aies déjà fini ! Il ne ressemble à rien ton avion ! C'est n'importe quoi ! Ça ne volera jamais !

Mais qui a parlé d'avion ? Nour était contente de son travail. Elle tendit sa belle fleur à Clara.

- Whaou !!! Une rose ! Merci Nour !

Clara attacha la rose à sa fermeture éclair de son sac à dos et montra les avions qu'elle avait confectionnés à Nour.

- Tu veux voler avec moi Nour ? Choisis un avion. N'importe lequel.

Nour en choisit un et prit la main de Clara de sa main libre.

Guillaume s'était approché, étonné :

- Mais Clara, tu ne vas pas pouvoir bien lancer si vous vous tenez par la main !

- Et alors ? a répliqué Clara. Qui a dit que c'était une course ? Je veux juste m'amuser avec Nour et voyager un peu.

Clara souffla de l'air chaud sur le nez de l'avion, Nour serra ses doigts... et les deux filles prirent leur envol...



ANNEXE 1

BANDELETTES



IGNORANCE

Je ne savais pas que c'était une erreur.

OUBLI

J'ai oublié quelque chose.

INATTENTION

Je n'ai pas fait attention.

INCOMPRÉHENSION

Je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire.

AUDACE

J'ai pris un risque, je voulais essayer quelque chose de différent.

EXPÉRIMENTATION

Je voulais voir par moi-même ce qui se passait si je faisais cette erreur.

DÉFI

Je ne voulais pas respecter les règles, je les trouvais idiotes.

CONFORMISME

J'ai voulu faire comme les autres, qui se trompaient aussi.



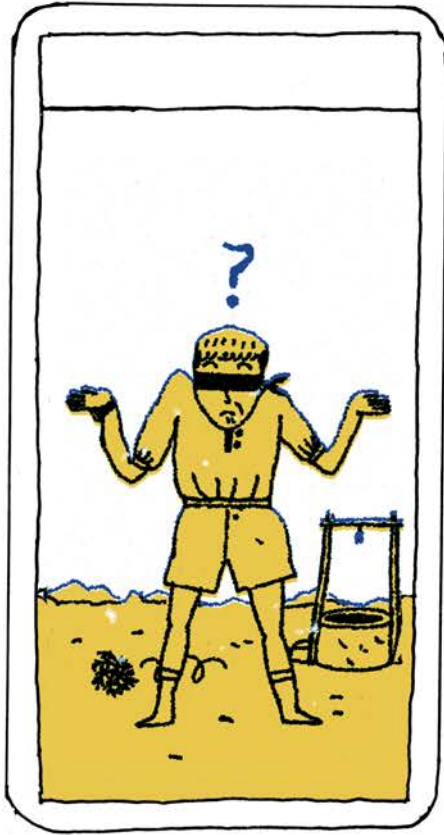
ANNEXE 2

CARTES



ANNEXE 2 (SUITE)

CARTES



Qu'est-ce qu'une erreur ?

$3 + 2 =$



Téléchargez l'accompagnement
pédagogique de cette affiche sur

www.phileasetautobule.be



Ministère de l'Éducation
et de la Culture

Résumé

Ce mémoire part du constat que le comportement de rejet face à l'erreur que certains élèves peuvent adopter freine les apprentissages et la prise de confiance en soi. L'erreur est rejetée car elle peut être vue comme une preuve d'un manque, une faute à bannir, une faiblesse.

Pourtant, faire une erreur c'est montrer que nous avons réalisé un chemin de pensée. Discuter autour d'une erreur, c'est construire de nouveaux savoirs. Comprendre à partir d'erreurs, c'est consolider les bases et acquérir de nouvelles compétences. Exploiter l'erreur, c'est découvrir des démarches d'apprentissage et discuter des façons de pensée. Accepter ses erreurs et celles des autres, c'est apprendre dans un climat de confiance et voir l'erreur comme un matériau nécessaire à la construction des savoirs.

Ce mémoire ne montre donc pas seulement les aspects positifs de l'erreur, mais sa nécessité même dans les apprentissages. Si nous pouvons le comprendre en tant qu'adulte et avec le recul professionnel que nous avons, il est plus difficile de le faire comprendre et de le faire accepter par les élèves. Ce mémoire propose donc des activités ludiques qui permettront aux élèves de se rendre compte de la nécessité de l'erreur dans les apprentissages et de sa permanence. En voyant l'erreur comme composante des apprentissages, ils apprendront à l'exploiter comme outil pédagogique.

This dissertation starts from the observation that the rejection behavior towards errors that some students may adopt slows down their learning and self-confidence. The error is rejected because it can be seen as proof of a lack, a fault to banish, a weakness.

However, to make a mistake is to show that we have achieved a path of thought. To discuss around an error is to build new knowledge. Understanding our mistakes means consolidating

the basics and acquiring new skills. Exploiting the error means discovering learning approaches and discussing ways of thinking. Accepting mistakes and those of others is learning in a climate of trust and seeing error as a necessary material for building knowledge. This thesis therefore shows not only the positive aspects of error, but its very necessity in order to learn. If we can understand it as an adult and with the professional perspective that we have, it is more difficult to make it understood and to make it accepted by the students. This thesis therefore offers fun activities that will allow students to realize the need for error when learning and its permanence. By seeing errors as components of learning, they will learn to use it as an educational tool.