



HAL
open science

L'évolution du rapport à l'erreur chez des enfants de 5 à 7 ans scolarisés en CP

Lucile Canceill

► **To cite this version:**

Lucile Canceill. L'évolution du rapport à l'erreur chez des enfants de 5 à 7 ans scolarisés en CP. Education. 2023. dumas-04353846

HAL Id: dumas-04353846

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04353846>

Submitted on 19 Dec 2023

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 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'évolution du rapport à l'erreur chez des enfants de 5 à 7 ans scolarisés en CP

Mots Clefs : erreur, autonomie, apprentissage, efficacité, typologie

Présenté par : Lucile Canceill

Encadré par : Sandy Venot

Remerciements

Je remercie vivement M. Venot qui m'a accompagné durant toute la production de ce mémoire. Nos échanges riches et ses remarques toujours pertinentes m'ont permis de mener ma réflexion bien plus loin que ce que j'envisageais au départ.

Merci également à Mme Le Lièvre pour le temps qu'elle a accordé à mes nombreuses questions.

Je remercie bien sur Mme Adam et les élèves de la classe de CPa de l'école Arago. Je n'aurai pu rêver meilleur cadre pour entrer dans l'enseignement.

Enfin, je remercie Constance Charlet et Emile Henocq pour leur soutien sans faille durant les moments de doute et pour les célébrations des moments d'allégresse.

Sommaire

Partie 1 : cadre théorique.....	8
I Qu'est-ce qu'une erreur ?.....	9
A) De la faute à la l'erreur.....	9
B) Erreur et évaluation.....	10
C) Mauvaises conception de l'erreur.....	11
II L'erreur, un outil pour mieux mémoriser et être plus autonome.....	13
A) Faire des erreurs renforce la mémoire de la bonne réponse.....	13
B) Une erreur bénéfique si elle est normale et attendue.....	14
C) La construction d'un référentiel individuel.....	15
III La place de l'enseignant dans le traitement de l'erreur.....	16
A) L'élève responsable de son apprentissage.....	16
B) L'autoévaluation.....	17
C) Quelques caractéristiques de l'autoévaluation.....	18
Conclusion et problématisation.....	19
Partie 2 : Expérimentation.....	22
I Méthodologie.....	22
A. Le cadre d'observation.....	22
1. <i>Les élèves.....</i>	22
2. <i>Les enseignants observés.....</i>	22
3. <i>Les séances observées.....</i>	23
B. Le recueil des données.....	24
1. <i>Première phase d'observation.....</i>	24
2. <i>Etablissement de profil d'attitude vis-à-vis de l'erreur.....</i>	28
II Résultats.....	30
A. Le contexte extérieur n'a pas le même impact pour tous les élèves.....	30
1. <i>Des élèves qui ont une attitude constante face à l'erreur.....</i>	30
2. <i>Des élèves en difficulté qui ne parviennent pas à gérer l'erreur.....</i>	31
3. <i>Des élèves qui ont une attitude changeante à l'erreur.....</i>	32
B. Le discours de l'enseignant a moins d'impact que d'autres facteurs.....	34
1. <i>Donner le droit à l'erreur.....</i>	34
2. <i>Nier l'erreur.....</i>	35
Conclusion.....	37

Partie 1 : cadre théorique

Introduction

Le CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) définit l'erreur comme une « action, fait de se tromper, de tenir pour vrai ce qui est faux et inversement ». Un autre sens, vieilli, est également proposé : « action d'errer çà et là ; parcours sinueux et imprévisible ». Ces deux définitions illustrent bien la complexité de la notion de l'erreur qui a vu son statut évoluer au sein de l'école. Si l'erreur était d'abord considérée comme une faute, quelque chose à éviter à tout prix, elle est par la suite devenue un « outil pour enseigner », pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Astolfi paru pour la première fois en 1997. Les erreurs sont alors reconnues comme la preuve des « errements » des élèves et leur analyse constitue un support précieux pour l'enseignant.

Pour autant, les élèves restent souvent dans la crainte de l'erreur. C'est ce que montrent les résultats de l'enquête PISA de 2018 qui indique que les élèves en France expriment un plus faible sentiment d'autoefficacité et une plus grande peur de l'échec que la moyenne observée dans les pays de l'OCDE. Jusqu'à 62 % des élèves déclarent que lorsqu'ils échouent, ils craignent de ne pas avoir suffisamment de talent et que cela les fait douter de leurs projets pour l'avenir. Un apprenant commettra inévitablement des erreurs, il faut donc pouvoir les prendre en compte pour qu'elles ne deviennent pas un frein aux apprentissages.

La question de l'erreur est indissociable des travaux sur l'apprentissage et les approches pour aborder ce sujet sont nombreuses au vu de ce que ce simple mot peut recouvrir. Je considère ici l'erreur comme tout ce qui ne correspond pas à l'attendu au-delà de toute considération sur le degré de vérité de la réponse proposée. Cette définition simple permet d'envisager que l'erreur n'est pas nécessairement ce qui est faux et que sa correction ne va pas toujours de soi en apportant ce qui serait la vérité. À partir de là, nous pouvons nous demander s'il faut essayer de réduire les erreurs au maximum pendant l'apprentissage et les dépasser au plus vite quand elles surviennent inévitablement, ou au contraire, s'il faudrait aller jusqu'à encourager les erreurs car elles seraient au service de l'apprentissage.

I Qu'est-ce qu'une erreur ?

A) De la faute à la l'erreur

Le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage n'a cessé d'évoluer et est encore au cœur de nombreuses réflexions. Comme je l'ai dit en introduction, le CNRTL définit l'erreur comme le fait de se tromper. La faute, quant à elle, est définie comme un manquement à une règle morale, à une règle de conduite, etc. C'est une « action considérée comme mauvaise ». On voit, dans ces deux définitions, l'opposition entre la faute d'un élève ou son erreur. Cette opposition se retrouve dans les grandes théories de l'apprentissage qui donnent à l'erreur un statut différent la considérant parfois comme un errement positif, parfois comme une faute à éradiquer.

Ainsi, le modèle transmissif de l'apprentissage dit qu'apprendre, c'est recevoir des savoirs. Dans ce modèle, l'apprenant est une page blanche sur laquelle l'enseignant doit déposer son empreinte. L'erreur est alors vue comme une faute à éradiquer car elle est le symptôme d'un manque d'écoute de l'apprenant. Si l'élève apprend bien, il ne devrait jamais se tromper, s'il se trompe, il est l'unique responsable.

Le fait de se tromper est également vu négativement dans le modèle behavioriste, mais cette fois, c'est l'enseignant qui est responsable. Dans ce modèle, le rôle de l'enseignant est de découper l'objectif l'apprentissage en petites tâches accessibles par l'apprenant. Si l'apprenant se trompe, c'est que le processus d'apprentissage a été mal conçu. Là encore, l'erreur ne devrait pas faire partie d'un apprentissage réussi.

Dans le modèle transmissif et le modèle behavioriste, l'apprenant est majoritairement passif, c'est ce qui change avec le cognitivisme qui considère que l'apprenant est très actif dans le processus d'apprentissage. Plus récemment, les recherches en neurosciences ont permis d'appuyer ce principe de l'apprenant actif. Ainsi, Stanislas Dehaene (2018) a montré que « le cerveau n'est pas un organe passif qui absorbe des associations ». Même dans le cadre du conditionnement dans lequel s'inscrit le béhaviorisme, l'apprentissage reste actif et dépend « du degré de surprise lié à la violation de nos attentes ». Pour apprendre, il faut que le cerveau fasse une prédiction sur l'avenir et que cette prédiction soit contredite puisque si la prédiction est juste, alors rien de nouveau n'est appris. On retrouve bien ici la conception de l'erreur comme « tout ce qui ne correspond pas à l'attendu » au-delà de toute notion de véracité. Contrairement aux modèles transmissif et behavioriste qui faisaient de l'erreur un symptôme d'un apprentissage inopérant, Dehaene montre que l'erreur est indispensable à un apprentissage efficace. Toutefois, commettre l'erreur n'est pas suffisant, il faut aussi pouvoir la corriger et cela passe, dans un premier temps, par le fait de reconnaître qu'une erreur a été commise. Or, la

reconnaissance de l'erreur se fait souvent par le biais de la correction du professeur lors d'une évaluation.

B) Erreur et évaluation

Dans les domaines pratiques, l'erreur peut être identifiée parce que le résultat escompté n'est pas atteint. C'est le cas en EPS par exemple, où une erreur de visée est facilement perceptible par le lanceur qui n'aura pas touché la cible. Dans des matières telles les mathématiques, le français, l'histoire, l'erreur implique nécessairement un regard extérieur. Sans ce dernier, il n'y a pas d'arbitre pour juger s'il y a erreur ou non. Dans une classe de CP par exemple, les élèves écrivent de nombreux mots pour la première fois, si l'enseignant ne leur indique pas qu'ils ont fait une erreur en écrivant « éléfen » au lieu de « éléphant », ils ne le sauront pas eux-mêmes. Dans le cadre scolaire, c'est donc lors des évaluations que les erreurs se révèlent.

Ils existent différents types d'évaluation, mais ceux-ci ne sont pas tous considérés de la même manière dans la société. Ainsi, les évaluations sommatives, qui permettent d'évaluer les acquis des élèves à la fin d'une unité de formation, sont les plus visibles dans la société car ceux sont celles qui donnent lieu aux bulletins scolaires, aux réussites aux examens, aux classements des établissements etc. Les évaluations formatives ont pour but d'identifier les progrès et acquis des élèves tout au long de la séquence d'apprentissage afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Ces évaluations formatives sortent donc rarement de la classe, elles sont partagées uniquement entre l'enseignant et les élèves et sont donc peu visibles par la société. « Étant donné l'attention portée aux tests sommatifs, les professeurs se sentent souvent obligés d'enseigner « pour l'examen » et les élèves sont encouragés à atteindre des objectifs de performance (réussir aux examens) aux dépens des objectifs d'apprentissage (appréhender et maîtriser de nouveaux savoirs) », voici les conclusions présentées par le CERI dans un document publié en 2008 à l'occasion d'une conférence internationale de l'OCDE. Ce document porte sur l'enseignement secondaire mais il y a des évaluations nationales dès le CP, les élèves sont donc très tôt mis face à des évaluations sommatives auxquelles un poids fort est donné par rapport à d'autres types d'évaluations pourtant souvent bien plus révélatrice des acquis des élèves.

Le fait que la société, et en premier lieu, les parents d'élèves, voient essentiellement les résultats des évaluations sommatives, les laissent penser que seul ce type d'évaluation existe et ils vont réagir de la même manière face à une copie résultant d'une évaluation sommative et

une résultant d'une évaluation formative voire diagnostique. Or, ces trois types d'évaluation induisent un statut de l'erreur très différents. En effet, l'évaluation diagnostique intervient au tout début d'un apprentissage. Elle a pour but d'éclairer le professeur pour construire un parcours d'apprentissage adapté au niveau effectif des élèves. Dans l'évaluation diagnostique, l'erreur est attendue, l'absence d'erreur attesterait que le savoir est déjà acquis et que le module d'apprentissage n'est donc pas nécessaire.

L'évaluation sommative intervient à la fin d'un module d'apprentissage quand la(les) compétence(s) et/ou connaissance(s) présentée(s) dans le module doivent être acquises. Dans l'évaluation sommative, l'erreur n'est donc plus attendue puisqu'elle serait le signe d'une non-acquisition et donc de l'échec entier ou partiel du module d'apprentissage. Enfin, l'évaluation formative intervient au cours du module d'apprentissage. Elle a pour but d'éclairer l'élève autant que l'enseignant sur les progrès accompli et ce qu'il reste à développer.

Dans son livre *Transformer la violence des élèves* (2019), Favre décompose le processus d'apprentissage de l'élève en indiquant le moment où les différents types d'évaluation peuvent intervenir. Dans un premier temps, l'élève ne sait pas qu'il ne sait pas, il ne rencontre pas de problème que l'état de ses connaissances et compétences l'empêche de résoudre. Il est sécurisé mais ne présente donc pas de motivation pour apprendre. La confrontation avec un problème nouveau va le faire entrer dans un deuxième temps d'apprentissage où il sait qu'il ne sait pas. L'élève est alors confronté à un sentiment d'insécurité : va-t-il réussir à dépasser ce problème ? Ce sentiment peut lui donner la motivation pour se lancer dans un nouvel apprentissage si tant est qu'il ne remet pas trop fortement en question son estime de lui ce qui aurait pour cause de le faire sortir des apprentissages. Lors de cette étape, seules les évaluations formatives sont envisageables. Elles ont alors pour but de montrer à l'élève le processus d'acquisition en cours et donc de le rassurer sur ses capacités. Une fois le nouveau savoir acquis et le problème acquis, l'élève entre dans la troisième phase : il sait qu'il sait. Les évaluations sommatives deviennent alors possible pour vérifier l'acquisition effective. Les travaux de Favre montrent que, dans l'apprentissage, l'apprenant passe par une phase de vulnérabilité et de doute. Si, dans cette phase, les évaluations formatives proposées sont perçues comme des évaluations sommatives où l'erreur doit être évitée car elle serait le signe d'un niveau non-atteint alors qu'il aurait dû l'être, l'élève risque de rentrer dans un registre émotionnel très désagréable qui peut le faire sortir des apprentissages.

C) Mauvaises conceptions de l'erreur

Les élèves peuvent avoir quelques réticences à se mettre en situation de faire des erreurs, parce que leur perception de l'erreur est teintée par beaucoup de mauvaises conceptions. Ainsi, pour beaucoup d'étudiants et de professeurs, la meilleure manière d'apprendre une notion est de relire régulièrement la leçon pour s'en imprégner. Pourtant, de nombreuses études ont montré les bénéfices des tests réguliers dans le processus de mémorisation d'une leçon. Ainsi, Roediger et son équipe de chercheur ont mené des recherches à la Columbia Middle School dans une classe de 6ème avec le professeur d'histoire-géographie. Rien ne changeait au cours habituellement donné par le professeur ni aux évaluations données aux élèves, mais pour 1/3 des notions étudiées en classe, les élèves étaient confrontés à 3 types de questionnaires : 1 questionnaire donné au début des séquences avant que les notions ne soient abordées en classe, 1 donné à la fin des cours couvrant les notions abordées, et 1 donné 24h avant chaque évaluation de fin de chapitre. Pour un autre tiers des notions, une révision factuelle en classe était proposée aux élèves, enfin pour le dernier tiers des notions du programme, il n'était proposé ni révision, ni questionnaire. Les résultats de cette recherche ont montré que les élèves réussissaient nettement mieux les évaluations portant sur les notions ayant fait l'objet de questionnaires et qu'il y avait peu de différences dans les résultats des évaluations sur les notions ayant fait l'objet d'une révision factuelle en classe et celles non revues. Ainsi, c'est en se confrontant à ce que l'on sait mais aussi à ce que l'on ne sait pas en se mettant en position de se tromper que l'apprentissage semble être le plus efficace.

Toutefois, peu d'étudiants semblent mettre en pratique cette méthode et peu de professeurs la proposent à leurs élèves. Cela peut venir du fait que, pour beaucoup, un apprentissage efficace est un apprentissage facile. C'est néanmoins l'inverse que montre les Bjork (2011). Ils indiquent que, le plus souvent, les conditions d'apprentissage qui entraînent une augmentation très rapide des savoirs, comme bachaouter par exemple, n'ont qu'un impact faible sur la mémorisation à long-terme. Ainsi, relire un chapitre que nous avons déjà lu crée un sentiment de familiarité avec le savoir qui peut faire penser qu'il est acquis, or c'est rarement le cas. Ne pas se mettre en condition de faire des erreurs mène à une fausse impression de maîtrise des savoirs et donc une faible acquisition. Les Bjork recommandent donc de se donner des challenges lors de l'apprentissage : se tester régulièrement sur ce que l'on vient d'apprendre, laisser un certain temps entre deux phases d'apprentissage pour oublier un peu et donc devoir faire un effort pour se remémorer. Tous ces challenges sont source d'erreurs, et ils vont pourtant faciliter l'apprentissage, s'ils restent surmontables bien sûr.

Nous avons donc vu que l'erreur peut avoir de nombreux statuts dans l'apprentissage en fonction du modèle d'apprentissage dans lequel on se place, du type d'évaluation auquel nous sommes confrontés, mais aussi selon les conceptions personnelles que nous avons sur l'erreur. Et il semble que les apprenants qui acceptent de se confronter à l'erreur sont ceux qui apprennent le plus efficacement. On peut alors se demander comment l'erreur peut aider l'élève à apprendre.

II L'erreur, un outil pour mieux mémoriser et être plus autonome

A) Faire des erreurs renforce la mémoire de la bonne réponse

On peut penser que commettre une erreur en répondant à une question viendrait mettre dans notre mémoire cette mauvaise information et qu'il serait alors plus difficile de l'en déloger pour la remplacer par la bonne information. L'erreur serait donc une interférence dans l'apprentissage et il faudrait tenter de n'en commettre aucune. Pourtant, c'est l'inverse que démontre l'étude de Huelser et Metcalfe (2012). L'erreur pourrait faciliter l'apprentissage si tant est que la mauvaise information produite est en lien (même faible) avec la réponse attendue. Ainsi, les auteurs ont fait passer un test de mémoire à des participants divisés en trois groupes. Le premier groupe visualisait les mots à apprendre pendant cinq secondes, le second groupe les visualisait pendant dix secondes et le dernier groupe devait faire une tentative de réponse en devinant le second mot. Pour ce troisième groupe, il était clairement dit qu'il était extrêmement difficile (moins de 5 % de chances) de deviner correctement le second mot afin d'éviter le découragement.

Le résultat de cette étude montre que les personnes du troisième groupe réussissent bien mieux le test de mémoire final. Les auteurs donnent plusieurs hypothèses pour expliquer ce résultat. D'abord, le fait de produire une information erronée mais en lien avec la réponse attendue permet de créer un réseau plus riche dans la mémoire, ce qui la renforce.

Une autre hypothèse est que l'erreur commise serve d'auxiliaire ou de lien secondaire entre le mot de départ et le second mot attendu. Ainsi, les participants se serviraient de leur erreur pour faire un pont dans leur mémoire entre le premier mot et le second, ce qui les aiderait à se souvenir de ce second mot. Cette hypothèse s'appuie sur le fait que les participants du troisième groupe mettaient plus de temps à répondre lors du test final que les autres,

suggérant que leur processus de remémoration était plus long car il contenait cette étape supplémentaire de se souvenir de leur réponse erronée.

Enfin, une dernière hypothèse se centre plus sur l'attitude des participants dans ce troisième groupe. Le chercheur Izawa (cité dans Huelser et Metcalfe, 2012) a ainsi démontré que faire une erreur facilite l'apprentissage car les apprenants font plus attention à la bonne réponse quand celle-ci est donnée. Toutes ces hypothèses ne sont pas exclusives et la conjonction des trois peut aussi expliquer pourquoi faire une erreur peut autant faciliter la mémorisation d'information.

B) Une erreur bénéfique si elle est normale et attendue

Dans leur expérience, Huelser et Metcalfe (2012) précisent aux participants du troisième groupe que l'erreur est normale et attendue au vu de l'extrême difficulté à deviner correctement le second mot de la paire. C'est particulièrement important pour éviter le découragement des participants, mais aussi car la perception de la difficulté d'une tâche par le participant influe sur sa capacité de mémorisation. Aussi, Autin et Croizet (2012) ont émis l'hypothèse que, lors d'une tâche difficile, la peur d'échouer ou de confirmer un stéréotype pouvait entraver la réussite en générant des pensées parasites. Pour tester cette hypothèse, ils ont mis en place trois expériences qui leur ont permis de montrer que :

- Il suffit d'une intervention de dix minutes avant le début d'une tâche pour expliquer qu'il est normal de trouver cette tâche difficile et que cette difficulté n'est pas liée à une incompétence des participants pour leur permettre d'améliorer leurs résultats.
- Cette intervention est plus bénéfique pour l'amélioration des résultats des participants que le fait que ces derniers aient réussi une tâche précédemment.
- Le niveau académique, le genre ou le contexte socio-économique des participants n'ont pas d'impact et ils bénéficient tous de cette intervention sur l'amélioration de leurs résultats.

Cette étude s'ajoute à la conclusion de la psychologue Dweck (2010) qui a mis en lumière l'importance de l'état d'esprit dans la réussite ou non d'une tâche. Dweck identifie alors deux types d'apprenants. D'abord, ceux qui se donnent un objectif d'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences car ils savent que l'intelligence se développe. Ils préfèrent les défis qui vont les aider à progresser et vivent les échecs comme des événements informatifs qui les aident à se concentrer sur ce qui doit être amélioré. Ensuite, ceux qui se fixent un objectif de performance : ils travaillent pour valider un niveau car ils pensent que les capacités

intellectuelles sont innées et resteront toujours les mêmes. Ils se limitent donc à des tâches qu'ils sont sûrs de réussir et ne se mettent jamais en position d'échouer. L'échec, et par extension l'erreur, est vécu comme uniquement négatif pour l'estime de soi. On voit ici deux types de rapport à l'erreur possible selon les individus, mais on peut aller encore plus loin, comme le fait Favre (1995), en disant que chaque individu développe son propre rapport à l'erreur.

C) La construction d'un référentiel individuel

Comme l'a montré Stanislas Dehaene, l'erreur est indispensable dans l'apprentissage. L'humain commençant à apprendre dès sa naissance, son parcours est jalonné d'innombrables erreurs. Tout être humain a donc de nombreux souvenirs d'erreurs. Or, les recherches en neurobiologie indiquent que tout ce que l'on perçoit par nos sens est teinté par nos souvenirs. Nos perceptions seraient donc des reconstructions de la réalité. Ces apports de la neurobiologie permettent à Favre de théoriser que « d'un point de vue psychologique et épistémologique, toutes les représentations de chacun sont plus ou moins reliées entre elles, leur ensemble ainsi que les expériences dont elles sont issues constituant un référentiel individuel unique ». Ce référentiel se caractérise par quatre qualités qui s'opposent deux à deux. Il y a d'abord le couple fermeture/ouverture, puis le couple morcellement/unification.

Plus le référentiel individuel est vers la fermeture, moins il y a de tolérance pour les déstabilisations des représentations établies. Les erreurs sont alors vécues comme des perturbations désagréables puisqu'elles sont le résultat d'une inadéquation entre la prédication faite par le cerveau et le résultat perçu. Aussi, un individu penchant vers la fermeture vivra les erreurs négativement et cherchera à les éviter par différentes stratégies. Au contraire, un individu ouvert acceptera les changements de représentation et pourra tirer profit de ses erreurs pour actualiser ses connaissances.

Le deuxième couple de qualité, morcellement et unification, a trait au cadrage de l'application des notions, concepts et théories. Un individu dans le morcellement aura tendance à généraliser les règles apprises et à les appliquer sans réfléchir au contexte. Au contraire, dans l'unification, les limites d'application sont comprises et acceptées, les notions peuvent être adaptées en fonction du contexte d'application, les savoirs sont donc transférables.

Fort de ces constatations, Favre a cherché à étudier les paradigmes épistémologiques dans lesquels les individus ont construit leur référentiel afin d'éclairer le rapport à l'erreur lié à ces paradigmes. L'auteur a ainsi construit une échelle allant d'un côté d'un paradigme de traitement

scientifique de l'information (PTSI) à, de l'autre, un paradigme de traitement dogmatique de l'information (PTDI). Le déplacement du curseur sur cette échelle permet d'évaluer dans quel contexte épistémologique s'élabore la pensée de l'individu et donc le rapport à l'erreur qu'il va entretenir.

Dans un paradigme de traitement scientifique de l'information, c'est à dire dans une démarche scientifique, l'individu est poussé à énoncer des hypothèses, des préjugés *a priori* affirmatifs. L'erreur est donc potentiellement présente : je m'attends à ce que quelque chose soit vrai, mais cela peut être faux. Les hypothèses sont alors à valider ou invalider par des contre-exemples, l'erreur est source de connaissance puisque, si elle ne permet pas de montrer ce qui est vrai, elle montre au moins ce qui est faux. Elle est une source d'information permettant de faire émerger de nouveaux questionnements ou de nouvelles hypothèses. Au contraire, dans un paradigme dogmatique, les affirmations sont fondées sur des certitudes, l'erreur est donc exclue. L'objectif est de construire des systématiques, des généralisations afin d'éviter à tout prix l'erreur qui est perçue comme une faute et associée à un sentiment très désagréable plus ou moins inhibiteur de l'action.

L'objectif de l'enseignant serait alors de pousser les apprenants vers un paradigme de traitement scientifique de l'information et pour ce faire, cela implique qu'il modifie lui-même son rapport à l'erreur.

III La place de l'enseignant dans le traitement de l'erreur

A) L'élève responsable de son apprentissage

L'étude menée par Huelser et Metcalfe traite d'erreurs simples dans le cadre d'un test où une question est posée et une réponse est attendue. L'apprentissage dépasse bien sur ces situations notamment quand l'objectif n'est pas de consolider une connaissance mais bien d'en créer une nouvelle. Pour créer un savoir, Freinet (1968) pose comme passage *sine qua non* la démarche du tâtonnement expérimental. Le tâtonnement désigne le mécanisme propre au vivant par lequel il s'adapte à son environnement. Tout être vivant tâtonne donc. Selon Freinet, la réelle différence d'intelligence entre l'Homme et l'animal ou la plante réside dans la faculté de l'Homme à recourir au tâtonnement et de fait de tenir davantage compte des informations que lui renvoie son environnement.

Cette démarche de tâtonnement exige de l'élève de tenter des choses et donc de faire des erreurs. Ce faisant, l'élève est rendu responsable de son apprentissage. L'enseignant crée l'enquête, la propose à l'élève mais sa demande n'est pas une demande de solution, c'est une demande d'intérêt s'adressant à la volonté de l'élève car la seule manière d'atteindre une vraie compréhension du sujet est de s'y intéresser. Proposer une situation de tâtonnement à un élève signifie donc prendre le risque qu'il ne trouve pas, voire qu'il ne cherche même pas, mais il s'agit là d'un risque indispensable à prendre si l'on veut que l'élève procède à un réel apprentissage. L'enseignant ne perd pas son rôle pour autant et Gégout (2017) met en garde ceux qui penseraient que la pensée éducative de Freinet consiste à laisser l'élève découvrir un savoir entièrement seul. Le professeur participe activement à l'enquête de son élève mais simplement pour l'aider à sortir d'une impasse, pour éclaircir certains aspects en donnant des indices, et surtout pas en exigeant une procédure précise ou le respect d'un temps imparti.

C'est donc bien l'élève qui est responsable de son apprentissage. Pour que cette responsabilité soit complète, l'élève doit accepter de tenter des choses et donc de commettre des erreurs, mais dans le même temps, l'enseignant doit accepter les erreurs de l'élève pour permettre à ce dernier d'assumer les conséquences de ses idées. Dans l'étude de cas proposé par Gégout, l'élève doit placer un point qui soit aligné avec deux points donnés. L'élève propose de faire « un virage » (2017, p.171). L'enseignant accepte l'erreur, c'est-à-dire qu'il ne contredit pas l'élève, afin que l'élève soit en mesure de se poser la question : « Est-ce que les conséquences du “virage” sont compatibles avec ce que je sais de l'alignement ? ». En trouvant seul la réponse à cette question, l'élève renforce sa compréhension du concept d'alignement.

L'enseignant se positionne ici dans le paradigme de traitement scientifique de l'information présenté par Favre (1995). Ce positionnement est indispensable pour permettre à l'élève d'entrer dans l'enquête car l'enseignant, de fait, autorise l'erreur.

B) L'autoévaluation

Comme je l'ai montré en première partie, beaucoup d'élèves ne prennent conscience de leurs erreurs qu'à travers la correction de l'enseignant suite à une évaluation. L'évaluation formative, dont le concept a été introduit par Scriven en 1967, a pour but de réguler les démarches pédagogiques à la réalité des apprentissages des élèves. Cela signifie concrètement que la maîtrise des objectifs passe par l'explicitation des critères d'évaluation et la prise en compte de la démarche de production de l'élève.

La notion d'évaluation formative permet quelques années plus tard l'émergence du concept d'évaluation formatrice dans une étude dirigée par Bonniol et Nunziati entre 1974 et 1977. Cette étude révèle que les élèves répondent mieux aux critères de réussite lorsque les conditions suivantes sont réunies : lorsque les élèves se sont appropriés les critères des enseignants, lorsque les élèves parviennent à l'autogestion des erreurs, et enfin lorsque les élèves maîtrisent les outils d'anticipation et de planification de l'action.

L'autoévaluation apparaît alors comme un outil dont l'apprentissage est pertinent. En effet, chacun porte en soi une « instance évaluative » (Amigues, cité dans Nunziati, 1990) qui se doit d'être développée pour dépasser la stratégie de la procédure essais/erreurs, à l'instar de celle de Freinet, et cela en rationalisant les démarches utilisées. Par conséquent, il devient essentiel de fournir à l'élève les outils nécessaires à la représentation correcte des buts fixés, à la planification de l'action, à l'autocorrection et enfin à l'autoévaluation. La régulation se fait alors par l'élève qui « sera invité à identifier lui-même ses réussites et ses erreurs [...] et à proposer un plan de remédiation ou de renforcement où il engagera sa responsabilité » (Nunziati, 1990, p.62). L'erreur se place dans la dynamique même de l'apprentissage.

En résumé, l'évaluation formatrice est une démarche de régulation conduite par celui qui apprend et est caractérisée, entre autres, par le recours systématique à l'autoévaluation, clé de voute de tout le dispositif pédagogique.

C) Quelques caractéristiques de l'autoévaluation

Nunziati définit l'autoévaluation comme « l'évaluation par l'élève de son travail, suivie ou non d'une auto-notation » (1990, p.53). L'autoévaluation se déroule tout du long de l'action et comprend plusieurs étapes. La première est celle de l'autocontrôle, c'est-à-dire le regard critique sur sa production au moment de son exécution. L'élève procède à des comparaisons entre le plan engagé et le plan envisagé, entre la première version du produit et sa version finale, entre les opérations effectuées et l'idée qu'il s'en faisait, et l'élève gère ses erreurs. Cette première étape constitue « l'activité d'autorégulation par excellence » (Nunziati, 1990, p.64). Puis vient l'étape de l'autobilan, moins spontanée, qui consiste en la vérification de la conformité du produit final ou de la démarche d'apprentissage par rapport au modèle. Cependant, les chercheurs Durand et Chouinard ne sont pas d'accord sur ce dernier point et considèrent que l'autobilan ne fait pas partie de l'autoévaluation mais qu'il s'agit plutôt d'un « constat effectué en cochant des cases à l'aide d'une grille, d'un tableau, d'un graphique ou d'une présentation illustrée [...] pour de jeunes élèves » (2012, p.237).

Par ailleurs, Durand et Chouinard (2012) apportent quelques caractéristiques supplémentaires à la définition proposée par Nunziati. Ils ajoutent que l'autoévaluation implique pour l'élève une prise de conscience dans une démarche métacognitive. L'élève doit effectivement faire preuve de clarté cognitive pour être amené à faire le bilan de ses acquis et de ses démarches, et il doit recourir à des stratégies d'auto-observation de son fonctionnement (Zimmerman cité dans Durand et Chouinard, 2012). D'autre part, l'autoévaluation inclut la réflexion critique qui est la capacité d'émettre un jugement de valeur ou de faire un constat. Cette réflexion est sollicitée tout au long de l'action, des cheminements éducatifs jusqu'aux produits en passant par les processus et les compétences, entre autres. Durand et Chouinard insistent sur la nécessité pour l'élève de pouvoir avoir recours à une référence des objectifs et des critères précis pour relever les erreurs et porter ce jugement. Enfin, la troisième caractéristique énoncée par Durand et Chouinard concerne la contribution de l'autorégulation des apprentissages, qui consiste en « [l'évaluation de l'élève de] son fonctionnement et [de] son apprentissage dans une situation liée à l'interprétation qu'il en a faite au début et aux critères de performance qu'il juge pertinents dans cette situation » (2012, p.236).

L'autoévaluation est donc une activité qui permet à l'élève de se saisir de l'erreur et où il est conduit à passer par de nombreux processus intermédiaires afin de répondre au mieux aux critères de réussite.

Conclusion et problématisation

La question de l'erreur est au cœur de nombreuses réflexions sur l'apprentissage et il semble que l'Ecole comme la Recherche porte aujourd'hui un regard très positif sur l'erreur. Toutefois, ce n'est pas l'échec en soi qui est souhaitable, mais l'intrépidité dans l'effort en dépit des risques, la découverte de ce qui marche et de ce qui ne marche pas, un fait que seule l'erreur peut parfois nous faire toucher du doigt. Mais, si un effort doit être mis en place lorsqu'une erreur est commise, c'est parce que cette erreur s'accompagne d'une émotion négative. Avoir un rapport positif à l'erreur ne veut pas dire prendre plaisir à se tromper, ce qui ne serait pas productif comme le dit Pouivet (2008), avoir un rapport positif à l'erreur c'est comprendre l'intérêt de l'erreur pour son apprentissage et être capable d'en tirer parti grâce à un effort supplémentaire.

Apprendre s'accompagne donc d'une variété d'émotions que l'apprenant doit être en mesure de réguler pour permettre la poursuite efficace de l'apprentissage. Qu'est-ce qu'un apprenant peut alors mettre en place pour réguler ses émotions négatives afin qu'elles ne court-

circuissent pas les apprentissages mais au contraire, le pousse à faire des efforts pour les dépasser ?

L'analyse de ses erreurs et leurs corrections sont des outils à mettre à disposition de l'élève pour lui permettre d'améliorer sa mémorisation en veillant à présenter l'erreur comme normale et attendue pour éviter la mise en place de stratégie auto-handicapante (Cosnefroy, 2011). Dès lors, l'impact du discours de l'enseignant sur le rapport à l'erreur des élèves est indéniable. On peut donc émettre l'hypothèse que les élèves auront des rapports à l'erreur différent en fonction des enseignants.

De plus, Autin et Croizet (2012) ont montré qu'il suffit d'une intervention de dix minutes de l'enseignant avant le début d'une tâche expliquant qu'il est normal de trouver cette tâche difficile et que cette difficulté n'est pas liée à une incompétence des participants pour leur permettre d'améliorer leurs résultats. Mais l'impact du discours de l'enseignant peut être questionné sur deux points : d'abord, qu'en est-il si la tâche est présentée comme difficile mais que l'apprenant ne rencontre pas de difficulté, quel sera alors l'impact sur son apprentissage ? Ensuite, quel serait l'influence sur le rapport à l'erreur des apprenants d'un discours niant l'erreur en indiquant que dans cette tâche particulière « on ne rate pas, on ne se trompe pas » ?

Cela nous renvoie à la question de celui qui juge si une erreur a été commise ou non, or il y a toujours au moins deux juges : le regard de l'apprenant qui a produit l'élément à évaluer, et le regard extérieur réel ou imaginé par l'apprenant. L'Ecole devrait être, d'une façon générale, un lieu où l'élève peut essayer sans avoir peur. Et où il apprend d'abord à surmonter la peur d'essayer, car la peur guette toujours celui qui débute. Cette peur vient du fait que l'on valorise généralement la compétence en comparaison avec autrui plutôt que la compétence absolue, c'est-à-dire la capacité à réaliser la tâche. Le progrès est également souvent peu pris en compte, il est plus important, aux yeux de la société, de réussir une tâche du premier coup que d'y parvenir après plusieurs essais. Ainsi, un rapport positif à l'erreur, qui se détacherait donc de cette peur, serait d'abord un rapport intrinsèque à l'erreur où le seul point de comparaison est soi-même, plutôt qu'un rapport extrinsèque où la valeur de l'erreur dépendrait totalement du contexte dans lequel elle a été commise.

J'ai choisi de prendre comme définition pour l'erreur : « ce qui ne correspond pas à l'attendu au-delà de toute considération de véracité ». Cette définition très simple peut masquer la diversité des erreurs possibles qu'Astolfi (1997) a distinguée en 8 types. Cette classification doit aider l'enseignant à faire évoluer ses supports pédagogiques, mais qu'en est-il de l'apprenant ? A-t-il la même attitude face à chacun de ces types d'erreurs ou bien ses réactions émotionnelles sont-elles différentes ?

Les élèves peuvent avoir quelques réticences à se mettre en situation de faire des erreurs, parce qu'ils n'osent pas mettre en jeu leur estime d'eux-mêmes comme on l'a vu avec les stratégies d'auto-handicap (Cosnefroy, 2011), parce qu'ils ont peur de ne pas trouver la réponse, comme dans le tâtonnement (Gégout, 2017), mais aussi parce qu'ils pensent qu'on apprend mieux quand les choses sont faciles (Bjork, 2011), ces trois préconceptions sur l'erreur laissent à penser que le niveau scolaire de l'élève va influencer son rapport à l'erreur. En effet, plus son niveau scolaire sera élevé, moins il devrait avoir peur de ne pas trouver la bonne réponse, plus il percevra l'apprentissage comme facile et moins son estime de lui sera mis en jeu. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que plus un élève sera dans la réussite, plus son rapport à l'erreur sera positif, ce qui renforcera encore sa réussite dans un cercle vertueux puisque mes recherches ont montré les bénéfices des erreurs dans l'apprentissage.

Ces apports de la Recherche et les questions qu'ils soulèvent m'ont amené à me demander plus précisément si le contexte extérieur influe sur le rapport à l'erreur de l'élève et de quelle manière ?

Dans la notion de contexte extérieur, j'inclue tous les éléments ne relevant pas directement de l'élève lui-même, c'est à dire : l'école, les autres élèves de la classe, la matière enseignée, l'enseignant et particulièrement le discours qu'il tient sur l'erreur, les modalités d'évaluation, le type d'erreur commis.

Mes premières observations ainsi que mes recherches et mes expériences ultérieures dans d'autres classes m'ont permis d'établir plusieurs hypothèses.

Hypothèse 1 : les élèves entretiennent un rapport changeant à l'erreur en fonction du contexte dans lequel l'erreur est produite

Hypothèse 2 : Le rapport à l'erreur des élèves est fortement influencé par le discours de l'enseignant sur l'erreur, le rapport sera donc différent en fonction de l'enseignant qui donne classe

Hypothèse 3 : Plus un élève sera dans la réussite, plus son rapport à l'erreur sera positif

Partie 2 : Expérimentation

I Méthodologie

A. Le cadre d'observation

1. Les élèves

Je suis en responsabilité d'une classe de CP d'un effectif de 21 élèves dont un élève scolarisé en ULIS arrivé seulement en janvier dans la classe. L'arrivée tardive de cet élève et les temps d'inclusion très limités ne m'ont pas permis de l'inclure de mes observations.

Mon observation se porte donc sur 20 élèves scolarisés en CP. Le groupe est constitué de 8 filles et 12 garçons. Les élèves ont entre 5 et 6 ans. Un élève a sauté la classe de Grande Section de maternelle.

Le niveau de la classe est bon. La majorité des élèves est entrée dans la lecture à la fin du premier semestre. Lors des évaluations de début de CP, plus des trois quarts de la classe ont obtenus un score supérieur à 70 %. Seuls deux élèves sont identifiés comme étant à besoin. Pour ces deux élèves, un PPRE a été mis en place. Ils sont suivis à l'extérieur en orthophonie mais aucun moyen supplémentaire n'a été mis en place au sein de l'école (pas d'intervention du RASED).

2. Les enseignants observés

Mme A, PEMF titulaire de la classe enseigne en classe de CP depuis plus de 15 ans. Ses gestes professionnels sont bien établis et reconnus pour leur qualité. Elle est en responsabilité de la classe les lundis, mardis et vendredis.

M. T, PVP d'Arts Plastiques, enseigne depuis 5 ans dans l'académie de Paris. Il donne cours aux élèves le mercredi matin de 8h30 à 9h30 en ma présence.

Pour ma part, en tant qu'alternante en M2 MEEF, je suis en responsabilité de la classe les mercredis matins et jeudis toute la journée. Lors des séances que j'ai incluses dans ma recherche, j'ai adopté un double rôle, celui d'enseignante et celui d'observatrice.

3. Les séances observées

Mon choix d'observation s'est fait selon plusieurs critères. D'abord, je souhaitais observer des séances menées par différents enseignants, j'ai donc choisi d'observer des séances d'arts plastiques menées par M T, des séances menées par Mme A et des séances menées par moi-même. Ensuite, je me suis posée la question des matières à observer. Etant donné l'inclusion de l'arts plastiques nécessaire pour pouvoir observer les gestes professionnels de M T, j'ai choisi de prendre un panel large de matières afin d'identifier de potentiels différences dans le rapport à l'erreur entre des séances de matières perçues comme très importante dans le cursus scolaire, c'est-à-dire les matières correspondant aux apprentissages des fondamentaux, et des matières souvent perçues par la société comme de moindre importance, surtout au CP : les arts plastiques et les langues étrangères. J'ai également souhaité observer des séances de sciences afin d'observer le rapport à l'erreur dans la démarche scientifique, démarche particulière qui met en avant l'essai-erreur et pousse également à faire des hypothèses, c'est-à-dire faire une proposition dont nous ne sommes pas certains de la véracité, ce qui peut être perçu comme le fait de faire une erreur.

J'ai donc choisi d'observer :

- Des séances de dictées : deux menées par Mme A et deux menées par moi-même
- Des séances de mathématiques : une séance de géométrie sur la reconnaissance perceptive des triangles, rectangles et carrés, une séance de résolution de problème autour des décompositions additives avec les nombres 1, 2 et 5. Ces deux séances sont issues de la méthode *Cap Maths CP* proposé par Hatier, édition 2016
- Des séances d'Arts plastiques : 1 séance de dessin à partir de modèle, 1 séance sur le dégradé en peinture, 1 séance menée par moi-même sur le collage
- des séances de science : 1 séquence sur la différence entre les solides et les liquides et les états de l'eau composée d'une séance de découverte, deux séances d'expérimentation, une séance d'évaluation menée par moi-même. J'ai élaboré cette séquence moi-même sur la base de plusieurs manuels différents ainsi que de mes cours de didactique des sciences suivi à l'INSPE de Paris.
- Des séances d'anglais : une séquence de 6 séances autour d'un album avec comme tâche finale de raconter l'histoire de l'album grâce au vocabulaire appris. Pour élaborer cette séance, je me suis basée sur la méthode *My English Factory* éditée par Belin en l'étayant afin de m'adapter au niveau de mes élèves grâce à d'autres manuels et à mes cours de didactique des langues suivis à l'INSPE de Paris.

J'ai donc observé au total 19 séances, menées par 3 enseignants différents, dans 5 matières différentes.

B. Le recueil des données

Mon recueil de données s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, j'ai eu besoin de déterminer le niveau moyen de chaque élève et de construire les outils nécessaires à l'identification du type d'attitude que les élèves présentaient face à l'erreur.

Dans un second temps, j'ai construit des profils types d'attitude face à l'erreur afin de pouvoir comparer ces profils au contexte dans lesquels ils se produisent.

Une fois ces données obtenues, j'ai pu procéder à leur analyse afin de valider ou invalider mes hypothèses de départ.

1. Première phase d'observation

Identification du niveau moyen de chaque élève

Pour établir le niveau moyen des élèves, je me suis basée sur les évaluations de début de CP qui se sont déroulées du 12 septembre au 23 septembre, sur les synthèses des acquis scolaires de cycle 1 transmis par les écoles maternelles dont sont issus les élèves, ainsi que sur l'ensemble des travaux menés en classe du 1er septembre au 21 octobre, date de début des vacances d'automne. Cela m'a permis d'établir 4 niveaux.

Le premier niveau correspond aux élèves en difficulté. Ce sont les élèves identifiés comme à besoin par les résultats des évaluations nationales de début de CP. Ils ont besoin qu'une différenciation forte soit mise en place soit parce qu'ils ne disposent pas des connaissances suffisantes pour réaliser les mêmes exercices que les autres, soit parce qu'ils ont besoin d'un temps très long pour arriver aux résultats.

Le second niveau correspond aux élèves moyens. Ils ont acquis les compétences de cycle 1 mais ce socle reste fragile. Les apprentissages sont plus longs car ces élèves se montrent souvent déstabilisés par les nouvelles connaissances et ont besoin de plus de temps pour les assimiler mais ils n'ont pas pour autant besoin d'une différenciation forte. Ils sont en mesure de réaliser les mêmes exercices que les autres avec seulement une aide ou un temps supplémentaire.

Le troisième niveau correspond aux bons élèves. Les compétences de cycle 1 sont acquises et solides ce qui permet à ces élèves de construire facilement les nouvelles connaissances et compétences développées en CP. Ils rencontrent parfois quelques difficultés mais celles-ci sont

vite dépassées car ils disposent des outils nécessaires pour accéder aux connaissances : demande d'aide, utilisation de livres de référence etc.

Enfin le quatrième niveau correspond aux excellents élèves. Ces élèves s'approprient facilement et rapidement les nouvelles connaissances et ont besoin qu'une différenciation soit mise en place pour ne pas s'ennuyer. Ils sont en mesure d'expliquer leurs procédures aux autres dans le cadre d'un tutorat.

Sur les 20 élèves observés, les niveaux se répartissent selon le tableau suivant :

Élèves en difficultés	Élèves moyens	Bons élèves	Élèves excellents
2	3	10	5

Identification de l'attitude face à l'erreur des élèves

Pour identifier l'attitude des élèves face à l'erreur, j'ai utilisé une grille d'observation afin d'identifier les comportements qui revenaient le plus souvent. Pour élaborer cette grille d'observation, je me suis basée sur les travaux de Sophie Cormier dans son mémoire *L'évolution du rapport à l'erreur d'enfants scolarisés en maternelle : étude de réactions et attitudes d'élèves de quatre à cinq ans confrontés à l'erreur* (2016), ainsi que sur les recherches présentées par Laurent Cosnefroy dans son ouvrage *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation* (2011).

La grille ci-dessous correspond à la première version que j'ai utilisée durant les 3 premières semaines du 1^{er} septembre au 23 septembre.

Entrée dans la tâche				
Mise en place de stratégie d'évitement de l'erreur				Pas de stratégie d'évitement de l'erreur
Copier sur le voisin	Demander de l'aide	Changer les consignes	Refus d'entrée dans la tâche	
Réalisation de la tâche				
Sentiment si aucune erreur n'est commise				
Motivation/plaisir	Déception (« C'était trop facile »)	Etonnement	Demande de validation	

Sentiment si une erreur est commise			
Motivation/Acceptation	Découragement	Déni	Colère/étonnement
Mise en œuvre d'une remédiation par l'élève			
Correction de l'erreur avec ou sans outil	Demande d'aide	Demande de validation	Arrêt de l'exercice ou tentative de dissimulation de l'erreur

Suite à mes premières observations, je me suis rendue compte que ma grille n'était pas suffisamment complète pour rendre compte de certaines attitudes vis-à-vis de l'erreur. J'ai donc construit une seconde version que j'ai utilisé du 26 septembre au 21 octobre pour intégrer notamment les attitudes de comparaison avec autrui ou soi-même. J'ai également affiné les actions mises en place par l'élève après s'être rendu compte d'une erreur car j'ai remarqué que certains élèves, bien qu'ils reconnaissent leur erreur, ne mettaient rien en place pour la corriger. Je me suis également aperçue que certains élèves n'étaient pas en mesure de déterminer s'ils avaient fait une erreur ou non même s'ils ont un modèle sous les yeux leur permettant de comparer leur production avec celle attendue.

Entrée dans la tâche				
Mise en place de stratégie d'évitement de l'erreur				Pas de stratégie d'évitement de l'erreur
Copier sur le voisin	Demander de l'aide	Changer les consignes	Refus d'entrée dans la tâche	

Réalisation de la tâche					
Sentiment si aucune erreur n'est commise				Attitude de comparaison	
Motivation/plaisir	Déception (« C'était trop facile »)	Etonnement	Demande de validation	Comparaison aux autres (« Est-ce que les autres ont fait des erreurs ? »)	Comparaison à soi-même (« Est-ce que j'avais réussi la dernière fois ? »)

Sentiment si une erreur est commise				Attitude de comparaison	
Motivation/ Acceptation	Découragement	Déni	Colère/ étonnement	Comparaison aux autres (« Est-ce que d'autres ont aussi fait l'erreur ? »)	Comparaison à soi-même (« Est- ce que j'ai déjà fait cette erreur ? »)
Mise en œuvre d'une remédiation par l'élève				Pas de mise en œuvre de remédiation	
Correction de l'erreur avec ou sans outil	Demande d'aide	Demande de validation	Arrêt de l'exercice ou tentative de dissimulation de l'erreur	« Ça ne sert à rien de corriger, j'essaierai de ne pas me tromper la prochaine fois »	« Je ne sais pas que j'ai fait une erreur »

En plus de ces grilles d'observation, j'ai également mené, avec les élèves, deux séances dédiées autour du sujet de l'erreur. La première séance a eu lieu le mercredi 28 septembre et la seconde le jeudi 19 janvier. L'objectif d'avoir un temps long entre ces deux séances était de me permettre d'identifier de potentiel évolution dans le rapport à l'erreur des élèves. J'ai choisi de mener une séance avec mes élèves plutôt que de leur proposer un questionnaire car leur niveau de lecture et d'écriture ne leur aurait pas permis d'exprimer tout ce qu'ils auraient voulu dire. Lors de la première séance, j'ai utilisé comme support l'album *La petite princesse nulle* écrit et illustré par Nadja. J'ai commencé par lire l'album aux élèves. Le texte étant court et simple, il n'y a pas eu de difficulté de compréhension pour les élèves. Par ailleurs, certains connaissaient déjà cet album. Suite à la lecture, j'ai lancé une discussion avec les élèves autour de la question « ça veut dire quoi être nul ? ». Lors de cette séance, j'ai adopté une posture favorisant les échanges entre les élèves et je me suis donc exprimée le moins possible, l'objectif étant de récolter les avis des élèves sans que ceux-ci ne soient influencés. J'ai choisi la question « ça veut dire quoi être nul ? » afin de ne pas center le débat sur la notion d'erreur et ainsi identifier les perceptions plus larges des élèves sur la réussite et non-réussite. J'ai ensuite relancé le débat en demandant « qui décide si on est nul ou pas ? », en attirant l'attention des élèves sur le fait que, dans l'histoire, la princesse n'a pas l'air de se trouver nulle.

Pour la seconde séance, j'ai organisé un débat autour de la question initiale « Pourquoi, parfois, nous faisons des erreurs ? ». Mme Adam travaille avec les élèves en EMC avec la méthode des Petits philosophes, les élèves sont donc habitués aux séances de débat philosophiques. Comme pour la première séance, j'ai adopté une posture d'observatrice en m'exprimant le moins possible. Mes interventions visaient uniquement à relancer le débat par des questions tel que : « Est-ce qu'on a le droit de faire des erreurs ? », « Est-ce que c'est grave de se tromper ? », « Comment vous vous sentez quand vous vous trompez ? ».

Lors de ces deux séances, j'ai pris en note des verbatims d'élèves qui m'ont permis de nourrir mes analyses.

2. Etablissement de profil d'attitude vis-à-vis de l'erreur

Du 7 novembre au 17 février, soit pendant les périodes 2 et 3 de l'année scolaire, j'ai complété les grilles d'observation suite aux séances que j'avais sélectionnée. J'ai ensuite procédé à l'analyse de ces grilles afin d'établir des profils type d'attitude face à l'erreur. J'ai ainsi identifié 5 profils. Ce sont des profils globaux qui ne correspondent pas à un élève en particulier et chaque élève peut naviguer entre ces différents profils.

Profil 1 : attitude d'évitement

L'élève est dans un refus catégorique de l'erreur. S'il ne sait pas ou a le moindre doute, il préfère ne pas entrer dans les apprentissages plutôt que de prendre le risque de se tromper. L'élève participe peu durant la séance, ne levant le doigt que s'il est absolument sûr de la réponse. Il met en place de nombreuses stratégies pour éviter l'erreur : copie sur le voisin, changement des consignes ou refus pur et simple de la tâche. L'élève dans l'évitement craint le regard de l'autre, il pose donc peu de question et demande rarement de l'aide. La particularité de cette attitude est que les élèves peuvent y entrer en amont de l'activité, alors qu'une erreur n'a été commise. L'erreur initiale déclenchante de l'attitude a pu avoir lieu dans une classe antérieure ou dans une autre matière sans que le lien direct ne soit visible. De ce fait, dans le cadre de cette recherche, je ne prends en compte cette attitude que si elle est la résultante d'une première erreur après le début de l'activité.

Profil 2 : attitude de rejet

Dans cette attitude, l'élève exprime des sentiments très négatifs vis-à-vis de l'erreur. Néanmoins, on observe dans ce profil une part très importante laissée à la comparaison. L'erreur est plus grave si les autres ne l'ont pas commises, moins graves si d'autres l'ont commises aussi. Ainsi, l'élève acceptera de reconnaître son erreur dans certains cas et mettra en

place des stratégies de dissimulation (gommer, déchirer sa feuille, etc.) dans d'autres. Toutefois, dans la majorité des cas, le fait de commettre une erreur sera le déclenchement d'une réaction en chaîne : la première erreur commise met l'élève dans un état émotionnel négatif qui nuit à sa concentration et entraîne ainsi l'apparition de nouvelles erreurs. Ces erreurs sont perçues comme évitables car l'élève sait qu'il sait et qu'il aurait pu donner la bonne réponse, elles sont donc vécues comme extrêmement négatives et aggravent encore l'état émotionnel. L'élève n'est alors plus en capacité de poursuivre l'activité. Etant donné la place de la comparaison dans ce rapport à l'erreur, l'élève dans le rejet a tendance à éviter ses camarades. Il n'aime pas les travaux de groupe. Il ne pose des questions à l'enseignant que lorsqu'il pense que ses camarades ne le verront pas.

Profil 3 : l'acceptation

L'élève dans l'acceptation développe un rapport à l'erreur positif. Il accepte ses erreurs et les utilise pour obtenir des informations sur son propre apprentissage : j'ai fait une erreur car je n'avais pas bien compris la consigne, car je n'ai pas fait attention, car je suis allé trop vite etc. Cette acceptation de l'erreur semble venir du fait que l'élève est confiant sur le fait qu'il ne reproduira pas cette erreur la prochaine fois. Il comprend pourquoi il s'est trompé et sait donc comment faire pour réussir la prochaine fois.

Profil 4 : la sur-confiance

Le sur-confiant est un élève qui est dans la réussite et fait rarement des erreurs. Il a tendance à faire les exercices rapidement sans mettre en place de stratégie de vérification, l'erreur lui paraissant hautement improbable. S'il se trompe, il attribue cette erreur à sa rapidité d'exécution ou à d'autres sources extérieures : l'enseignant a mal expliqué la consigne, l'exercice était mal présenté etc. Dans une attitude de sur-confiance, l'élève a tendance à ne pas participer à la correction. En effet, il estime qu'il a très probablement réussi et, dans le cas d'une erreur, la correction n'est pas nécessaire puisqu'il ne se sent pas responsable de son erreur.

Profil 5 : l'inconscience

Ce profil correspond à un élève en difficulté qui n'arrive pas à analyser son propre travail pour identifier ses erreurs même s'il dispose d'un modèle lui permettant de comparer sa production avec celle attendue. Il est incapable de mettre en place des stratégies de vérification car il a besoin de l'enseignant pour lui indiquer si ce qu'il a fait contient ou non des erreurs.

II Résultats

Les typologies précédentes ont pu être observées dans des contextes précis. Mon objectif étant d'étudier l'impact du contexte sur le rapport à l'erreur, il était question de voir si les élèves restaient toujours dans une même typologie ou bien s'ils en changeaient. J'ai émis une première hypothèse sur le fait que les élèves allaient évoluer d'une typologie à une autre. Mes deux autres hypothèses découlent de cette première et cherchent à identifier les causes du passage d'une typologie à une autre. L'analyse des résultats de mes observations doit me permettre de valider ou d'invalidier ces hypothèses.

A. Le contexte extérieur n'a pas le même impact pour tous les élèves

L'analyse des résultats issu des grilles d'observation et des verbatims récoltés lors des séances autour de la notion d'erreur montre que mon hypothèse était trop simpliste pour rendre compte de la réalité. En effet, l'analyse des résultats fait émerger 3 catégories d'élèves et parmi celles-ci, une seule se caractérise par un rapport changeant à l'erreur.

1. Des élèves qui ont une attitude constante face à l'erreur

La première catégorie est la catégorie majoritaire de la classe, plus de la moitié des élèves en font partie. Les élèves de cette catégorie sont dans une attitude d'acceptation de l'erreur et j'ai observé peu de modification de ce profil entre les matières et entre les enseignants, il semble donc être stable. Cette attitude vis-à-vis de l'erreur ne paraît pas être corrélée au niveau scolaire de départ des élèves puisqu'on trouve dans cette catégorie des élèves de niveau 2, 3 et 4 selon les niveaux que j'ai établis dans la première phase de ma recherche. On peut toutefois noter que le niveau de ces élèves est à peu près égal dans toutes les matières.

En analysant les verbatims, j'ai pu constater que ces élèves adoptaient une vision de l'erreur comme quelque chose qu'ils étaient en mesure de dépasser quelque soit leur niveau. Ainsi, les élèves en réussite ont tendance à dire « ce n'est pas grave de faire une erreur si on ne la refait pas la prochaine fois, il faut faire des efforts pour continuer à apprendre ». Et les élèves plus en difficultés voient l'erreur comme inévitable mais surmontable : « c'est normal de se tromper parce qu'on apprend, on peut se tromper plusieurs fois avant de bien comprendre, mais pas trop sinon ça décourage ».

Si ces élèves ont une attitude constante face à l'erreur qui est peu influencée par le contexte, c'est parce que ce rapport à l'erreur semble avant tout intrinsèque. Ainsi, ces élèves mettent peu

en place des comportements de comparaison, et, quand ils le font, c'est avant tout pour se comparer à eux-mêmes. Ils vont ainsi observer l'ensemble de l'exercice pour identifier si l'erreur qu'ils ont repérée a été commise une ou plusieurs fois, et certains remontent même dans leur cahier pour évaluer leur progression. Ils semblent ainsi adopter une attitude très analytique vis-à-vis de leur erreur, ils essaient de comprendre pourquoi ils se sont trompés et ce que cela implique par rapport à leur apprentissage. Pour eux, toutes les erreurs ne se valent pas, ils vont être majoritairement indifférents aux erreurs liées à une surcharge cognitive selon la typologie élaborée par Astolfi. Par exemple, s'ils ont oublié une barre sur un t ou un point sur i, mais que le mot est correctement écrit, ils corrigent simplement leur erreur sans montrer de signe de gêne, certains montrent même des signes d'amusement « ah oui, quand je fais attention, j'y pense, mais souvent j'oublie, mais c'est facile à corriger ! ». Par contre, écrire « compote » au lieu de « compote » lors d'une dictée après une leçon sur les graphèmes on et om ayant mis en évidence les règles d'écriture, et vécu comme plus grave par ces élèves qui peuvent montrer des signes d'énervement et demander de l'aide, une nouvelle explicitation de la règle.

Pour ces élèves, le contexte extérieur semble avoir moins d'impact sur leur attitude vis-à-vis de l'erreur que le type d'erreur ou la comparaison avec leur niveau d'avant. Cette conclusion est étayée par l'analyse des résultats aux évaluations nationales de mathématiques. En effet, ces évaluations proposent un exercice de comparaison de nombres. Des couples de nombres sont proposés aux élèves et ces derniers doivent barrer le plus grand des deux. Après la réalisation d'exemple pour s'assurer que tous les élèves ont bien compris, cet exercice est clairement présenté comme un exercice de vitesse puisque la consigne que l'enseignant doit donner est la suivante : « Maintenant que tout le monde a compris, nous allons commencer l'exercice. Tournez la page. C'est un exercice de vitesse. Il dure seulement 1 minute. Vous n'aurez sûrement pas fini. Ce qui compte, c'est d'en faire le plus possible. Commencez par les nombres qui se trouvent dans la première colonne à gauche. Puis, allez de haut en bas ». Dans cette consigne, il est clairement indiqué aux élèves que l'important est d'en faire « le plus possible » ce qui devrait les pousser à aller vite en prenant le risque de se tromper. Pourtant, cette consigne ne semble pas inciter un changement de comportement chez ces élèves qui ont l'habitude de prendre leur temps pour réussir. Lorsqu'on observe leurs scores, ces élèves obtiennent des moyennes entre 85 % et 100 % de réussite à tous les exercices, sauf celui-ci où la moyenne tombe entre 35 % et 60 % de réussite.

2. Des élèves en difficulté qui ne parviennent pas à gérer l'erreur

Ces élèves se caractérisent par le fait qu'ils se bloquent dans une attitude extrême face à l'erreur, soit l'évitement, soit l'inconscience.

L'élève dans l'évitement refuse d'entrer dans la tâche s'il ne connaît pas la réponse ou sait qu'il ne va pas y arriver. Malgré les encouragements et l'insistance de l'enseignant, il peut passer une séance sans rien faire. Dans ce cas, les progrès et les évolutions de l'attitude vis-à-vis de l'erreur ne sont pas possibles puisque l'élève ne se confronte pas aux apprentissages et donc aux erreurs.

A l'opposé, l'élève dans l'inconscience ne parvient pas à prendre conscience de ses erreurs seul. Il est en constante demande de validation par l'enseignant même lorsqu'il dispose du modèle pour comparer sa production à celle attendue. Ainsi, lors de séance de dictée, l'élève devait écrire les mots « le cou – une caméra - une clé – un crapaud », il a écrit « lou – unecama - clé ». Lors de la correction, les mots ont été écrits au tableau par l'enseignante qui a demandé à l'élève de vérifier sa production. Après avoir regardé plusieurs fois son cahier puis le tableau, l'élève a fini par s'exclamer : « mais je sais pas, ça c'est bien ou pas ? » en montrant sa production. L'attitude d'inconscience face à l'erreur serait alors le marqueur d'une difficulté profonde chez l'élève qui doit pousser l'enseignant à proposer une différenciation forte voire une aide extérieure à ces élèves.

3. Des élèves qui ont une attitude changeante à l'erreur

Pour ces élèves, les évolutions se font principalement entre une attitude de rejet et une attitude de sur-confiance vis-à-vis de l'erreur. On retrouve deux types d'élèves dans cette catégorie, d'une part les élèves ayant un très bon niveau dans toutes les matières, d'autre part, les élèves étant très bons dans une matière mais en difficulté dans d'autres. Il est important de différencier ces deux types d'élèves car, bien qu'ils présentent le même type d'attitude vis-à-vis de l'erreur, l'analyse des résultats montrent des raisons très différentes.

Les élèves étant très bons dans une matière et en difficulté dans d'autres semblent avoir une attitude très changeante vis-à-vis de l'erreur car ils ne savent pas quoi faire de leur erreur. Dans la matière où ils réussissent, ils ne font que très peu d'erreurs et elles sont essentiellement dues à de l'inattention ou à la rapidité de l'exécution, ils n'accordent donc pas de valeur à ces erreurs. Or, ils semblent transférer cette attitude dans les matières où ils rencontrent des difficultés, ils ne font pas attention à leurs erreurs, n'en cherchent pas la cause, voire leur attribuent une cause extérieure. Ils ne savent pas comment réagir face à leurs erreurs et mettent donc en place des stratégies de dissimulation voire d'auto-handicap. Ces élèves donnent alors

l'illusion d'une réussite globale alors qu'ils rencontrent des difficultés ce qui est problématique car l'enseignant ne peut que difficilement mettre en place une aide adaptée pour leur permettre de progresser. Le croisement entre les grilles d'observation et les résultats des évaluations nationales m'ont permis de découvrir ces profils que je n'avais pas identifiés autrement. Une autre particularité de ces élèves est qu'ils semblent très attachés au regard des adultes : leurs enseignants comme leurs parents. Ainsi, lors des séances de débat autour de l'erreur, ces élèves adoptent tous le discours porté par l'Ecole : « c'est normal de faire des erreurs puisqu'on apprend », « le personnage de l'histoire n'est pas nul il est jeune simplement, il apprend ». Leur discours ne reflète pas leur attitude réelle vis-à-vis de l'erreur ce qui laisse à penser qu'ils répondent ce qu'ils imaginent que l'on attend d'eux.

L'autre type d'élèves correspond à ceux ayant un très bon niveau dans toutes les matières. Eux-aussi ont une attitude très changeante vis-à-vis de l'erreur mais cela s'explique essentiellement par le fait que ces élèves se construisent dans la comparaison. Ces élèves commettent peu d'erreur mais quand c'est le cas, c'est la comparaison à l'autre qui va leur dicter leur conduite. Ainsi, une erreur sera jugée grave si leur camarade ne l'a pas commise, moins grave s'il l'a commise aussi. Ils peuvent rapidement passer de la sur-confiance au rejet voire à l'évitement s'ils se rendent compte qu'ils se sont trompés. Contrairement aux élèves dans l'acceptation, ils ne semblent pas différencier les types d'erreur, leur réaction dépend des autres, ce sont donc les petites erreurs d'inattention qui prennent le plus d'ampleur et crée la réaction la plus négative car ils sont généralement les seuls à l'avoir commise. Ces élèves ont souvent dû mal à travailler en groupe car ils ont tendance à imposer leurs idées sans expliquer pourquoi. L'identification de cette attitude doit donc pousser l'enseignant à expliciter les nécessités de développement de compétences transverses (comme le travail en groupe) à ces élèves qui considèrent souvent qu'ils n'ont rien à apprendre car ils savent déjà.

Pour les deux types d'élèves de cette catégorie, la matière semble n'avoir que peu d'impact sur leur rapport à l'erreur. Ce qu'ils considèrent comme une erreur en art plastique entraîne les mêmes réactions qu'une erreur en français ou en mathématiques.

Leur rapport à l'erreur semble essentiellement extrinsèque. Ils accordent beaucoup d'importance à l'évaluation allant jusqu'à juger de la valeur de celle-ci. Ainsi, dans la classe, nous avons un système d'évaluation par appréciations avec quatre possibilités : « à revoir » signifie que la compétence n'est pas acquise et qu'un travail supplémentaire est nécessaire, « ab » signifie que la compétence est en cours d'acquisition mais reste fragile, « b » signifie que la compétence est acquise mais qu'il convient de consolider certains éléments (qualité de l'écriture, précision du tracé, etc.), « tb » signifie que l'ensemble des éléments sont acquis. Ces appréciations sont adaptées selon les capacités propres à chaque élève par rapport à un objectif

commun à tous. Ces éléments ont été explicités aux élèves au début de l'année et ils sont régulièrement rappelés à tous. Toutefois, les élèves de cette catégorie ont dû mal à accepter l'adaptation de nos appréciations. Ainsi, lors d'une séance de français autour du mot outil « avec » le dernier exercice que j'ai proposé aux élèves était une production livre. Le contrat, identique pour tous, était d'écrire une phrase contenant le mot « avec ». J'ai donné la possibilité à ceux qui le souhaitaient d'écrire plus d'une phrase, en rappelant bien que le contrat était d'écrire une seule phrase, le reste n'étant que du bonus. Après avoir corrigé les cahiers, je les ai rendu aux élèves pour qu'ils puissent prendre connaissance de la correction et j'ai entendu le discours suivant : « *Il a eu un « bravo » alors que j'ai écrits plus que lui* » en parlant d'un élève en difficulté qui était parvenu à écrire deux phrases alors que, depuis le début de l'année, l'écriture d'une seule phrase lui posait problème.

B. Le discours de l'enseignant a moins d'impact que d'autres facteurs

1. Donner le droit à l'erreur

Les recherches de Autin et Croizet (2012) ont montré qu'un discours donnant le droit à l'erreur en indiquant que la tâche présentée était difficile et que les erreurs étaient attendues permettaient d'augmenter la performance des apprenants. Dans son mémoire, Sophie Cormier montre que, si l'enseignant adopte un discours positif vis-à-vis de l'erreur lors de la passation de consigne, les élèves ont tendance à modifier leur propre rapport à l'erreur pour adopter un rapport plus positif à l'erreur. Toutefois, le seul discours de l'enseignant donnant droit à l'erreur semble avoir un impact limité sur les élèves par rapport aux autres éléments détaillés dans le premier point.

C'est ce que j'ai pu observer lors d'une séance de mathématiques que j'ai menée. L'objectif de cette séance de résolution de problème était de travailler avec les élèves sur la décomposition additive avec les nombres 1, 2 et 5. Au début de la séance, j'ai insisté sur le fait que l'objectif était de résoudre des problèmes, cela voulait dire que les élèves n'auraient pas la réponse tout de suite et qu'ils devraient donc essayer des choses. Je leur ai distribué une feuille de brouillon en précisant que cette feuille était à eux, que je ne la ramasserai pas et qu'ils pouvaient donc écrire ce qu'ils voulaient dessus.

La séance était composée des trois problèmes suivant :

Problème 1

1 Arthur et Zoé ont reçu des boîtes de crayons.
Barre les phrases qui sont fausses.

- Arthur a autant de crayons que Zoé.
- Arthur a plus de crayons que Zoé.
- Arthur a moins de crayons que Zoé.

OBJECTIF : Comparer des quantités obtenues en ajoutant plusieurs quantités.

TÂCHE : Dire si deux quantités sont égales ou non.

Problème 2

2 Arthur est chez le marchand de crayons. Il voit toutes ces boîtes. Il veut 9 crayons.

Complète ces bons de commande de trois façons différentes.

..... boîte(s) de 5 crayons	..... boîte(s) de 5 crayons	..... boîte(s) de 5 crayons
..... boîte(s) de 2 crayons	..... boîte(s) de 2 crayons	..... boîte(s) de 2 crayons
..... boîte(s) de 1 crayon	..... boîte(s) de 1 crayon	..... boîte(s) de 1 crayon

OBJECTIF : Décomposer 9 sous forme de sommes de 3 nombres.

TÂCHE : Trouver 3 façons différentes (parmi 5) d'obtenir 9 crayons.

Problème 3

3 Zoé est chez le marchand de crayons. Elle voit toutes ces boîtes. Elle veut 13 crayons.

Complète ces bons de commande de quatre façons différentes.

..... boîte(s) de 5 crayons	..... boîte(s) de 5 crayons	..... boîte(s) de 5 crayons
..... boîte(s) de 2 crayons	..... boîte(s) de 2 crayons	..... boîte(s) de 2 crayons
..... boîte(s) de 1 crayon	..... boîte(s) de 1 crayon	..... boîte(s) de 1 crayon

OBJECTIF : Décomposer 13 sous forme de sommes de 3 nombres.

TÂCHE : Trouver 4 façons différentes (donc toutes) d'obtenir 13 crayons en achetant des boîtes de 1, 2 ou 5 crayons.

Après réalisation du problème 1, j'ai donné la consigne du problème 2 et laissé les élèves réfléchir avant de procéder à une correction collective. L'exercice a été bien réussi par la très grande majorité des élèves, j'ai donc lancé le problème 3 en donnant la consigne suivante :

« Maintenant, vous allez faire le problème 3. C'est le même principe mais Zoé veut 13 crayons et vous devez remplir 4 bons de commandes. Allez-y ». Confortée par la bonne réussite des élèves au problème 2, je n'ai pas pris le temps de faire reformuler la consigne à un élève et je n'ai pas attiré leur attention sur les boîtes de crayons dont disposait le marchand. En passant dans les rangs pendant que les élèves travaillaient, je me suis rendue compte qu'ils étaient nombreux à écrire des solutions de type « 13 boîtes de 1 crayon », ou « 6 boîtes de 2 crayons et 1 boîte de 1 crayon ». D'autres remplissaient les 4 bons de commandes de la même manière puisque je n'avais pas précisé qu'ils devaient être remplis de 4 façons différentes. J'ai donc mis fin à l'exercice en explicitant que j'avais mal donné la consigne et que j'allais donc réexpliquer, que c'était de ma faute s'ils s'étaient trompés. Malgré ce discours et le discours global de la séance sur le droit à l'erreur, plusieurs élèves ont montré des signes d'inquiétude en posant la question : « mais si on s'est trompé, on ne va pas avoir « très bien » alors ? », voire d'énervement : « moi j'aime pas gommer, on voit que j'ai pas réussi du premier coup ».

2. Nier l'erreur

Au début de l'année, le professeur d'arts plastiques a insisté auprès des élèves sur le fait que « en art, l'erreur n'existe pas, vous n'avez donc pas besoin de gomme ». Le professeur avait une double motivation pour tenir ce discours : d'abord, le fait de gagner du temps, car tout le temps pris par un élève pour gommer est autant de temps qu'il ne passe pas à produire. Ainsi, certains élèves finissaient le cours avec une page sur laquelle ne restaient que des traces de gommes. Ensuite, parce que le statut de l'erreur en arts plastiques est particulier puisque c'est l'élève qui décide, lui-même, s'il a commis ou non une erreur. En effet, en arts plastiques, l'attendu est défini par notre imagination. Nous imaginons ce que nous voulons créer et essayons ensuite de produire cette image et c'est entre imagination et production que les erreurs peuvent survenir si nous ne disposons pas des techniques nécessaires à la concrétisation de notre vision. Ainsi, quand un élève dit « j'ai raté » en arts plastiques, il veut dire : « j'ai produit quelque chose qui ne correspond pas à ce que j'imaginai, à ce que je voulais réellement produire ». A partir de là, on comprend pourquoi le discours de négation de l'erreur ne peut pas être recevable pour les élèves et c'est ce qu'ils ont fait comprendre au professeur puisque lors du bilan de fin de cours, quand le professeur a demandé « qu'avez-vous appris aujourd'hui ? », la première réponse qu'il a obtenu fut : « on a appris qu'en arts plastiques, il faut bien s'appliquer car on n'a pas le droit de gommer. » De plus, le traitement des grilles d'observation remplies pendant les séances d'arts plastiques m'a montré que le comportement « changer les consignes » était adopté par un nombre beaucoup plus important d'élèves que lors des séances

consacrées à d'autres matières. L'absence d'outils de remédiation pour corriger son erreur (puisque la gomme est interdite) pousse l'élève à adopter des comportements d'évitement de l'erreur. Il semblerait donc que, plus que simplement commettre une erreur, ce soit laisser la trace d'une erreur dont on s'est aperçue mais qu'on ne peut corriger qui ait l'impact le plus négatif sur le rapport à l'erreur.

Conclusion

Développer un rapport positif à l'erreur est essentiel pour progresser car les erreurs sont des passages incontournables dans l'apprentissage. Refuser de faire des erreurs, c'est s'empêcher d'apprendre. En tant qu'enseignant, il semble donc très important de déterminer au plus vite le rapport que chaque élève entretient avec l'erreur afin de mettre en place des solutions adéquates pour faire évoluer ce rapport s'il nuit aux progrès de l'élève. C'est notamment le cas pour les élèves dans l'évitement ou dans l'inconscience. Toutefois, ces comportements semblent être des cas particuliers qui nécessitent une aide spécifique et individualisée que l'enseignant d'une classe n'est pas en mesure d'apporter seul.

Une plus grosse difficulté encore semble être d'identifier les élèves mettant en place des stratégies de dissimulation qui sont souvent extrêmement efficaces et peuvent permettre à l'élève de masquer ses difficultés pendant un temps long. L'organisation de séances pour parler de l'erreur ou l'adoption d'un discours positif sur l'erreur ne paraît pas suffisant puisque les élèves semblent tous avoir compris le discours positif sur l'erreur mais sans nécessairement le mettre en pratique. Seule une observation fine peut permettre d'identifier ces profils afin de les accompagner au mieux. Cette observation doit se faire dans l'ensemble des matières pour déceler l'application d'un même rapport à l'erreur d'une matière à l'autre alors que le niveau de l'élève n'est pas équivalent dans toutes les matières.

Enfin, il est fort probable que le rapport à l'erreur de chaque élève évolue durant son cursus scolaire. Etant donné l'importance de la comparaison à l'autre identifiée chez certains élèves dès le CP, on peut penser que d'autres pourront évoluer vers cette attitude à partir du cycle 3 avec le poids de plus en plus important accordé au regard de l'autre lors de l'entrée dans l'adolescence.

Le rôle de l'enseignant serait alors surtout d'aider chaque élève à prendre conscience de son propre rapport à l'erreur et de lui donner des clés pour mettre en place des stratégies de contrôle efficace de son environnement car toutes les stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage ont pour point commun d'exercer un contrôle indirect sur les processus internes de l'apprenant. Ce dernier intervient activement en façonnant ou en sélectionnant le contexte d'apprentissage, en retour, cette intervention soutient l'intention d'apprendre.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P., (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner*. (13e édition / recontextualisée par Michel Develay). ESF sciences humaines.

AUTIN, F., CROIZET, J.-C., (2012). Improving working memory efficiency by Reframing Metacognitive Interpretation of Task Difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4),610-618.

BJORK, E. L., & BJORK, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*, 2, 59-68.

COSNEFROY, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.

DURAND, M. J., & CHOUINARD, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.

DWECK, C. S., & DAYEZ, J. B. (2010). *Changer d'état d'esprit*. Mardaga.
<https://doi.org/10.14375/NP.9782804700348>

FAVRE, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111, pp. 85-94.

FAVRE, D. (2019). Chapitre 15. Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages. Dans : , D. Favre, *Transformer la violence des élèves: Cerveau, motivations et apprentissage* (pp. 195-217). Paris: Dunod.

GÉGOUT, P. (2017). Le « temps de tâtonnement ». *Éducation et didactique*, 11(2), 153-185. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2762>

HUELSER, B. J., & METCALFE, J. (2011). Making related errors facilitates learning, but learners do not know it. *Memory & Cognition*, 40(4), 514-527. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0167-z>

NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

POUIVET, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation et didactique*, 2-3, 123-139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>

Résumé

« Penser, c'est aller d'erreur en erreur » écrivait Alain (Emile Chartier) dans ses *Propos sur l'Education* en 1932. Les recherches récentes en neurosciences semblent confirmer les dires du philosophe. Dès lors, il est plus qu'important que les élèves acceptent de commettre des erreurs pour construire leur pensée et apprendre. Mais pour aider les élèves à développer un rapport positif à l'erreur, il faut d'abord s'attacher à comprendre comment leur attitude à l'erreur évolue et ce qui influence cette évolution. C'est ce que j'ai cherché à faire avec les élèves de ma classe de CP. Ce mémoire livre les résultats de mes observations.

Abstract

« To think is to go from an error to another » wrote Alain (Emile Chartier) in *Propos sur l'Education* in 1932. The recent findings in neuroscience seem to confirm this saying. Therefore, it is more than important for pupils to accept their errors in order to build their thinking and learn. But in order to help pupils develop a positive attitude toward error, it is first necessary to understand how their attitude evolves and what influence this evolution. That is what I tried to do with my first grade pupils. This essay presents the results of my observations.

Key words : error, autonomy, learning, efficiency, typology