

# Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages

Daniel Favre<sup>1</sup>

## Introduction

Dans un environnement social et économique en mutation comme le nôtre, les représentations et les attitudes des enseignants ne devraient-elles pas pourtant évoluer ?

À l'heure actuelle, les enseignements ne devraient-ils pas permettre aux jeunes de *développer prioritairement des capacités adaptatives* afin qu'ils puissent trouver ou s'inventer une place dans une société dont le devenir est difficilement prévisible ?

Or, face à ce défi, sans précédent<sup>1</sup> connu, que notre société propose ou impose au monde de l'éducation, et malgré les incitations officielles, les actions de formation des enseignants n'arrivent que rarement à modifier les pratiques enseignantes<sup>2</sup>. L'exemple le plus démonstratif concerne sans doute les difficultés de mise en place de l'évaluation formative<sup>3</sup>. En effet, parmi les quatre représentations-obstacles que nous avons identifiées comme étant à l'origine de la difficulté rencontrée par les enseignants pour faire évoluer leurs pratiques<sup>4</sup>, celle qu'ils ont construite concernant le rôle et le statut de l'erreur dans l'apprentissage nous paraît la plus difficile à modifier. *La relation à l'erreur s'articule et se renforce avec des valeurs*, elle induit un rapport au savoir et un rapport à l'autre qui, ensembles et de manière complexe, engagent la personne dans ses dimensions cognitive, affective, sociale et axiologique.

Dans ce texte, je souhaite reprendre des résultats de recherche pour permettre de mieux comprendre :

- *en quoi consiste cette représentation-obstacle de l'erreur ;*
  - *qu'elle est son origine historique et sa finalité sociale ;*
  - *comment imprègne-t-elle encore aujourd'hui les représentations des enseignants ;*
  - *comment elle est transmise ;*
  - *comment (à travers deux mesures) les enseignants pourraient cesser de transmettre, le plus fréquemment à leur insu, un mode de relation à l'erreur qui provoque trop souvent une démotivation, voire une aversion, envers les situations d'apprentissage en général, dont ils sont, ensuite, les « premières victimes ».*
-

## 1 Pour mettre l'erreur au service de l'apprentissage, il faut distinguer la logique de contrôle et la logique de régulation

Contrairement aux modèles « transmissifs », les modèles « constructivistes » de l'apprentissage s'efforcent de prendre en considération les erreurs des élèves, de les utiliser comme des symptômes intéressants d'obstacles dont l'enseignant doit faciliter le franchissement. Dans ces modèles où l'élève est acteur et construit ses connaissances, l'erreur est considérée comme la base même du processus d'évolution des connaissances<sup>5</sup>.

En lien avec ses modèles, depuis les années 70, le concept d'évaluation formative ou formatrice a été largement diffusé auprès des enseignants et des formateurs et de façon plus nette au Canada qu'en France. Pourtant, l'incitation du Ministère de l'Éducation du Québec à l'appliquer auprès des apprenants n'a pas semblé suffisante pour permettre de traduire la fonction de régulation de l'apprentissage de l'évaluation formative en actes pédagogiques. « *Il semble donc régner chez les enseignants une discordance entre la théorie et la pratique concernant l'évaluation formative* » concluent Parent et coll.<sup>6</sup> à la suite de leur enquête. Cette dissociation entre théorie et pratique pourrait bien indiquer que *les valeurs d'autonomie associées à l'évaluation formative ne soient pas uniformément partagées par les personnes* (élèves, parents, collègues, administration) constituant l'environnement social des enseignants et/ou qu'il existe dans notre société des valeurs encourageant l'activité de comparaison inter-individuelle et de compétition que « l'évaluation sommative ou normative » permet de réaliser. Mais auparavant, pour pouvoir mettre la gestion de l'erreur au service du changement de représentation et/ou de pratiques, bref au service de l'apprentissage, il nous paraît nécessaire de vérifier la cohérence existant entre les pratiques d'enseignement et celles de l'évaluation. Ainsi, notre analyse des pratiques associées au traitement de l'erreur montre que, trop souvent, sont confondues deux logiques nécessaires, mais incompatibles si elles sont utilisées en même temps : **la logique de contrôle et la logique de régulation**<sup>7</sup>.

**La logique de contrôle**, indispensable à toute société, vise à mesurer un écart par rapport à une norme pour sélectionner des individus possédant certaines compétences. Par compétences, nous entendons « produits de processus pouvant être socialement reconnus »<sup>8</sup>, même si, dans certaines disciplines comme la physique, les compétences ne font bien souvent que désigner des connaissances requises dont on teste l'existence chez les élèves<sup>9</sup>. L'erreur correspond alors à un échec et sert ici à éliminer des individus, à *faire du tri social*, son statut relève d'un « *paradigme de traitement dogmatique des informations* »<sup>10</sup>. *L'évaluation qui en découle est de type sommatif et le moment de l'utiliser devrait être, en bonne logique, celui où l'on estime que l'apprentissage des savoirs et savoir-faire attendus est achevé.*

**La logique de régulation** semble indispensable à la période d'apprentissage car, attribuant à l'erreur un statut d'information, de résultat d'une démarche ou d'un processus cognitif, elle fournit à l'apprenant des renseignements qui vont lui permettre de franchir d'éventuelles difficultés et ainsi de progresser vers l'acquisition des compétences attendues.

Ce statut de l'erreur correspond également au rôle que lui donne un regard rétrospectif et historique porté sur la progression des connaissances scientifiques<sup>11</sup>. On remarquera alors qu'en évaluation formative l'erreur a le même statut que dans le « *mode de traitement non-dogmatique des informations* ». Ce mode de traitement explique comment la pensée scientifique se déstabilise et reste en mouvement<sup>12</sup>. Cependant, l'idée relevée chez les enseignants ayant fait l'objet de nos études que la science engendre des certitudes, au sein d'une activité où l'erreur est exclue, ne semble pas s'être modifiée malgré les arguments

épistémologiques et historiques<sup>13</sup>. Nous avons associé cette représentation à un “ *mode de traitement dogmatique de l'information* ” (Ibid.).

Alors, comment est-il possible d'installer simultanément l'évaluation formative (où l'erreur est une information qui sert uniquement pour comprendre et pour avancer) dans une ambiance soumise presque entièrement au “ *contrôle continu* ” (où l'erreur sert d'abord à faire échouer et à exclure) ? *Ne s'agit-il pas d'une injonction paradoxale susceptible d'engendrer de l'inhibition par rapport à l'apprentissage, l'exploration et la prise de risque en général ?*

N'est-ce pas paradoxal, en effet :

- 1 d'inviter les élèves à risquer de faire des erreurs, en leur disant que cela va leur permettre de comprendre et de réussir alors que toutes les erreurs qu'ils feront seront comptabilisées *in fine* pour les faire échouer ;
- 2 de demander aux élèves dont on aura stabilisé (à outrance !) les connaissances, d'accepter ensuite de les déstabiliser pour les faire évoluer dans le cadre du programme scolaire ? Et ensuite, soit de se désespérer, soit de culpabiliser les élèves quand persistent les erreurs ou les oublis signant l'existence de conceptions préalablement construites en ambiance scolaire mais dont la stabilité s'oppose à leur évolution et à la remise en question ?

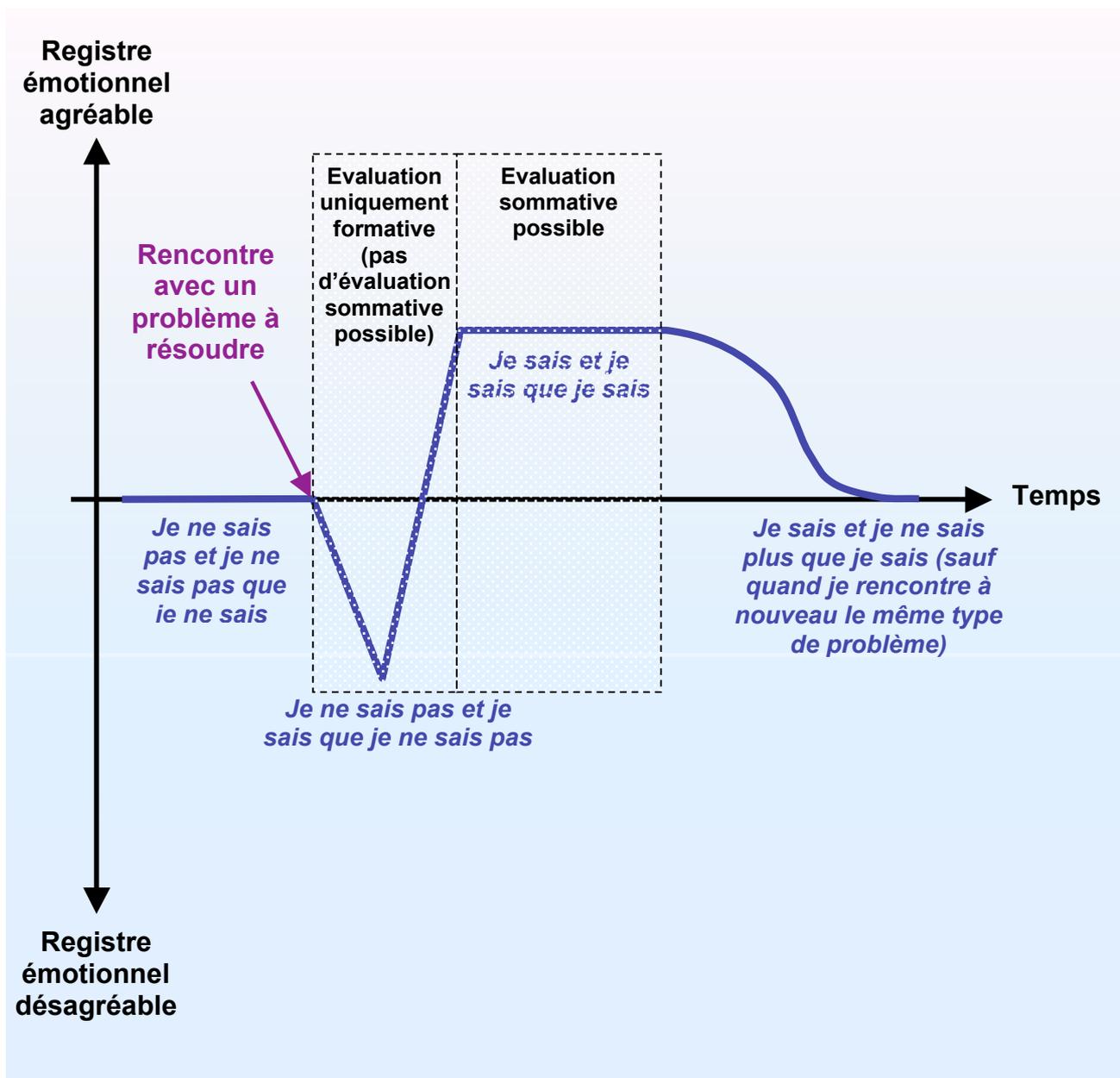
Il paraît donc indispensable pour échapper aux effets de ces injonctions paradoxales que les dispositifs pédagogiques comportent explicitement et distinctement des espaces d'apprentissage soumis à la logique de régulation et des espaces de vérification de l'acquisition de ces apprentissages soumis à la logique de contrôle. Cependant, *l'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage va dépendre de la relation affective que l'apprenant va entretenir avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.*

Comment se représenter la dynamique de l'apprentissage ?

Sachant que sur le plan psychologique, “le point de vue qui prévaut maintenant est qu'il n'y a pas de mécanisme spécifique d'apprentissage”<sup>14</sup>, Balacheff<sup>15</sup> a retenu une définition de l'apprentissage d'inspiration piagétienne : “l'apprentissage est un processus de reconstruction d'un équilibre du système sujet/milieu qui aurait été rompu par une perturbation soit du milieu, soit des contraintes, voire du sujet lui-même”. Cette définition met en évidence qu'au centre des processus d'apprentissage, il existe une perturbation, une déstabilisation. Or cette déstabilisation ne peut être qu'à la fois cognitive et affective compte tenu de la non-séparabilité des fonctionnements neuronaux sous-tendus<sup>16</sup>.

Cette définition nous a permis de construire le schéma suivant où les dimensions cognitive et affective sont représentées.

L'apprentissage : une déstabilisation cognitive ET affective



**Durant la phase de déstabilisation, l'apprenant est vulnérable donc les contrôles sont à éviter car l'erreur est comptabilisée pour baisser la note et ainsi affaiblir l'élève et le décourager.**

Quand l'apprenant sait résoudre le problème, il se re-stabilise, il devient moins vulnérable, le contrôle est possible, le risque de démotiver l'apprenant par rapport aux apprentissages est plus faible. Par la suite, après la phase d'euphorie<sup>17</sup>, on peut oublier que l'on sait résoudre tel ou tel problème mais **la confiance en soi a grandi et l'accumulation des réussites aux apprentissages nourrit la sécurité de base des élèves**. Quand se présentera à nouveau une situation déstabilisante, cette sécurité acquise permettra de se représenter l'apprentissage

comme moins redoutable. Le souvenir d'avoir réussi à franchir de telles épreuves invitera à s'y risquer à nouveau avec la possibilité de ressentir le plaisir particulier que l'on éprouve en faisant des choses difficiles au début.

*Cependant, ce processus de maturation comportant l'acceptation de l'épreuve peut être enrayé si, dans les situations d'apprentissage, l'erreur commise par l'apprenant est assimilée au registre du mal et si son auteur est considéré comme mauvais.*

Malgré des apports clarifiants de nombreux pédagogues (Freinet, Montessori, Gattegno...) et malgré de nombreuses formations ont beaucoup de mal à modifier leur relation à l'erreur. Leur difficulté dans l'évaluation a donné à l'erreur des élèves un statut d'information dans une logique de régulation des apprentissages et l'importance exorbitante donnée à la logique du contrôle dans le temps scolaire, nous a incité à rechercher dans le passé de notre société les origines de cette pratique et dans les valeurs de notre société actuelle leur persistance dans les classes.

## **2 L'héritage du moyen-âge : l'assimilation de l'erreur à du malsain**

Abandonnant le mouvement à l'origine du développement de la démarche scientifique initié par Thalès puis repris par Socrate, au Moyen-Âge l'erreur devient ce qu'il faut éradiquer. *L'erreur n'est plus ce qui permet de mettre la pensée en mouvement mais le signe de l'égarement et de l'intervention diabolique.* À cette époque en Occident, il est demandé au système éducatif de développer seulement les compétences pour reproduire la société à l'identique en conservant en particulier les inégalités sociales et d'associer la religion et ses pratiques à cet objectif. Or le terme « erreur » qui vient du latin *errare* : aller au hasard correspond à une liberté. Quand un bateau erre autour de son ancre, l'errance c'est l'ensemble de la surface où ses déplacements sont possibles. La psychologie d'abord puis la neurologie ensuite ont bien montré que les êtres humains plus que les autres mammifères sont prédisposés à avoir du plaisir à explorer, expérimenter bref à s'aventurer hors des frontières du connu.

*Comment la société du moyen-âge va-t-elle traiter ces explorateurs-nés que sont la plupart des enfants ?*

Deux moyens méritent d'être soulignés.

Le premier a consisté à simplifier à l'extrême la pensée cognitive en la ramenant à des enchaînements linéaires de syllogismes. Malgré un raisonnement formellement juste, cette logique ne permet pas de vérifier la validité de ses prémisses, mais cette logique convient aux valeurs du Moyen-Age où le syllogisme était l'arme qui permettait au bien, c'est-à-dire au vrai, de triompher du mal et du vice que représentait le faux.

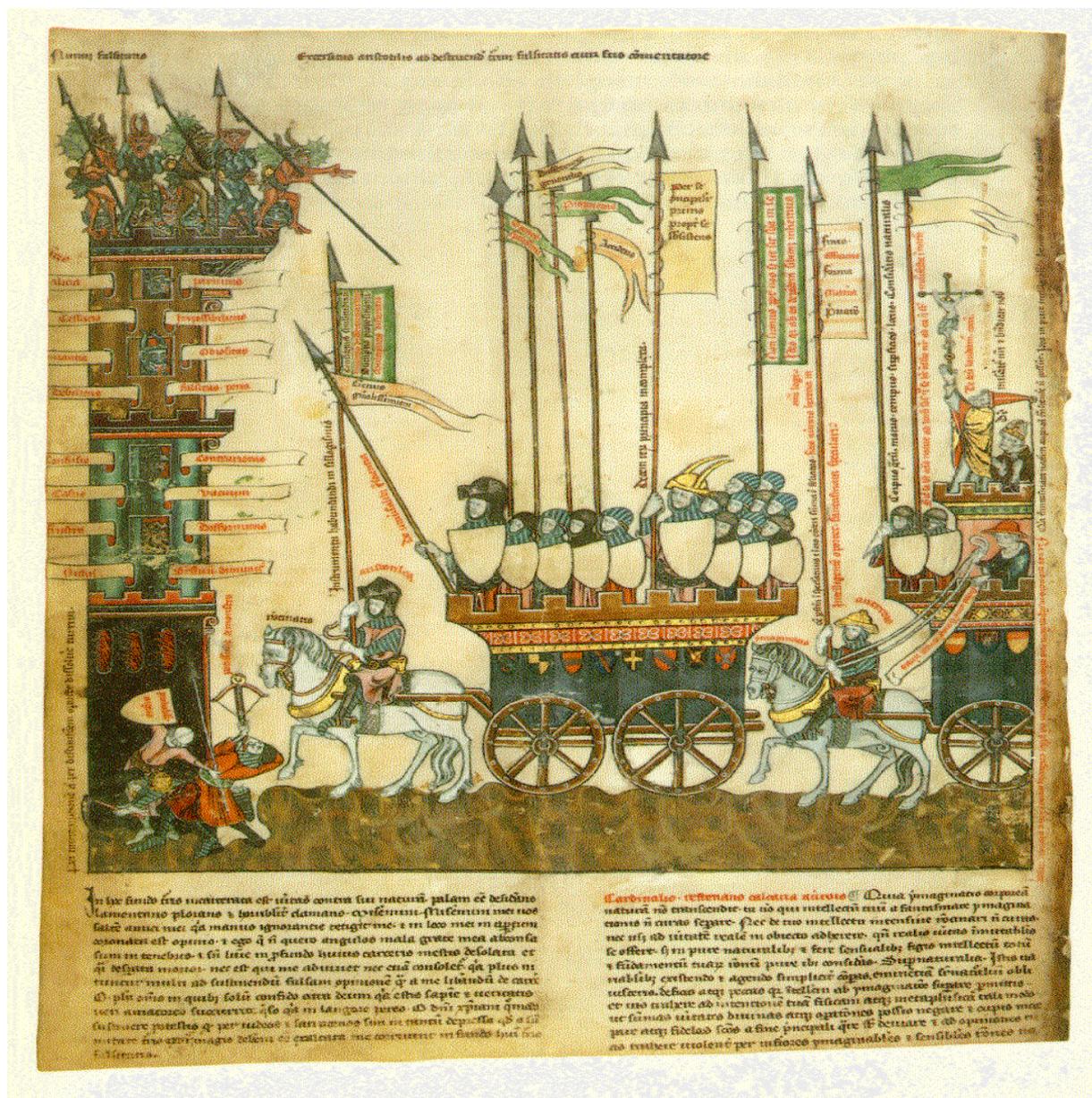
Le second moyen a consisté à greffer sur l'erreur, événement cognitif incontournable de tout apprentissage, une valeur morale. Si l'erreur devient une « faute », elle appartient alors au registre du Mal. L'errant, l'explorateur, l'expérimentateur, le déviant devient coupable et doit être punis. Sur la miniature n°6 datant du XIVe siècle illustrant l'œuvre de Raymond Lulle, un philosophe influent en occident, l'erreur est montré en lien direct avec le Mal<sup>18</sup>. En effet dans la Tour de l'Erreur à gauche, on distingue la Vérité retenue prisonnière par les démons, les vices et les sophismes. Au centre et à droite, la Philosophie, représentée par deux chars de combat, entreprend de la délivrer. Le premier est conduit par Aristote, qui tient haut et ferme une lance représentant la puissance du syllogisme ; le second, par son disciple arabe Averroès,

qui, à cause de certaines de ses doctrines peu orthodoxes, est tenu en laisse par un cardinal. Dans les chars, des guerriers armés personnifient les instruments logiques de la lutte contre l'erreur dont les banderoles expliquent la nature. Avec cette transmutation de l'erreur en faute, les apprentissages vont devenir plus difficiles à supporter puisque **l'apprenant va être obsédé par la peur de se tromper** et l'histoire a montré que jusqu'aux trois révolutions occidentales, il n'a pas fait bon de penser autrement que la norme !

Le monde enseignant s'est-il symboliquement et affectivement séparé de cette représentation de l'erreur ? Et si oui, quand ?

Comme il est fréquent de rencontrer encore dans la bouche des enseignants concernant des enfants en apprentissage de l'orthographe non pas : « tu as fait une erreur » mais plutôt : tu as fait une *faute, grosse, petite, pardonnable ou impardonnable !!!*, on peut penser que **cette représentation de l'erreur n'est toujours pas décontaminée de la faute.**

Dans le *Bréviculum* élaboré par son disciple Thomas le Myésier, la miniature n°6 constitue un document pédagogique fabriqué à la demande de Raymond Lulle pour illustrer la lutte contre l'erreur (voir ci-après et le site : <http://lulle.free.fr/index.htm> ).



### 3 - Les enseignants et leur relation à l'erreur aujourd'hui

Nous enquêtons depuis 1983 sur les représentations de l'erreur par les enseignants (Favre, 1995). Il nous avait semblé possible de recueillir des éléments d'information se présentant de manière "automatique" à la conscience des personnes interrogées. Depuis, dans toutes les enquêtes de ce type que nous avons effectuées, nous avons pris soin de ne poser la question de l'enquête qu'une fois réunies les conditions matérielles de l'écriture de sa réponse, de préciser qu'il s'agit de "photographier sans chercher à réfléchir" le premier sentiment ou mot qui vient à l'esprit et de ne laisser que trente secondes avant de commencer à collecter les réponses, c'est-à-dire les mots inscrits sur un bout de papier. Voici la question : "*Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur, caractérisez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez*". Les mots recueillis sont ensuite répartis en trois catégories et classés par fréquence décroissante.

#### 1°) les mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action :

- *concernant un sentiment désagréable, on va trouver* : malaise, frustration, peine, ennui, ras le bol, insatisfaction, désolé, énervement, insatisfaction, mal, pincement, trouble, horreur...
- *concernant l'image de soi et de sa valeur* : déception, échec, dévalorisation, idiotie, stupide, incompétence, désadaptation, doute, désarroi, déstabilisation abandonner...
- *concernant un sentiment de culpabilité* : culpabilité, coupable, honte, regret, remords, chaud, amertume, fatal, gêne...
- *concernant un sentiment de peur* : crainte, peur, anxiété...

#### 2°) les mots qui traduisent une tentative pour se rassurer ou se préserver :

- *concernant un sentiment désagréable* : rire, ressentiment, colère, merde, mince ou zut !
- *concernant l'image de soi et de sa valeur* : ce n'est pas encore ça !, tolérance, c'est pas grave !

#### 3°) mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action :

- *concernant la compréhension de ce qui s'est passé* : pourquoi ?, étonnement, curiosité, oui ?
- *concernant la possibilité d'une nouvelle action* : corriger, rectifier, progresser, progrès, contentement (mais avec encore de la culpabilité : réparer !)

Plusieurs remarques concernant la validité de cette étude peuvent être faites. Le regroupement des termes en trois catégories tel qu'il est présenté ici constituant une interprétation, celle-ci a été exposée aux enseignants afin qu'ils puissent éventuellement la critiquer et l'amender. Après un temps de réflexion, ceux-ci ont accepté l'étiquetage et la classification des différents sentiments exprimés. Cependant plusieurs ont insisté sur le caractère fugace de ce sentiment : "c'est ce qu'il me vient en premier, mais après, je me raisonne et je sais qu'une erreur permet d'avancer", ont-ils ajouté. L'objectif de cette enquête était atteint dans la mesure où *il s'agissait d'identifier des réactions émotionnelles automatiques, pas toujours conscientes*, comme le montre la surprise de certains étudiants vis-à-vis de leur propre réponse. Depuis maintenant vingt ans, ce type d'enquête réalisée auprès de divers publics : enseignants-stagiaires du premier et du deuxième degré, enseignants du secondaire, universitaires,

formateurs d'enseignants a permis de collecter plusieurs milliers de réponses et montre que **le pourcentage de "mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action" reste faible, de l'ordre de 10 %, et surtout constant.** Cette constance recoupe les résultats canadiens car en France également les enseignants ont été sensibilisés à l'évaluation formative, surtout depuis 1990. Ce qui semble varier entre ces publics, c'est le pourcentage d'association directe entre l'erreur et la culpabilité. Chez les formateurs d'enseignants, public souvent plus âgé, 10 % seulement associent directement l'erreur avec la faute, mais environ 40 % semblent se préserver ou se rassurer par une réaction de colère le plus souvent. L'expérience en matière d'éducation paraît donner la possibilité de déployer des stratégies de mise à distance des effets douloureux associés à la confrontation avec les erreurs. Comme le montre l'expérience suivante, cette hypothèse a reçu un début de confirmation.

*Pour observer les réactions des enseignants à la confrontation directe avec l'erreur, nous leur proposons d'effectuer une tâche au cours de laquelle la probabilité de faire des erreurs est importante. Les consignes sont conçues pour mettre en évidence ces erreurs (règles et gomme non autorisées, obligation de changer de couleur chaque fois que l'on prend conscience d'avoir fait une erreur...). L'objectif explicite de cet exercice est de les amener à prendre conscience de leurs réactions, pensées, émotions, sensations corporelles en les notant pour eux-mêmes dans un "carnet de bord". Un partage et un traitement collectif permettent de repérer un échantillon des différentes stratégies mises en oeuvre consciemment ou non dans la réalisation d'une tâche non routinière comme celles qui jalonnent la plupart des apprentissages que tout enseignant propose à ses élèves ou à ses étudiants. Au fil des différentes expérimentations, nous avons distingué les stratégies qui ont pour visée la réussite de l'exercice : se donner des repères, une méthode, changer de méthode, effectuer des vérifications intermédiaires... et celles relevant d'un évitement ou d'un aménagement de la rencontre avec ses erreurs. Voici une liste non exhaustive de ce dernier type de stratégies telles qu'elles ont été régulièrement identifiées chez plusieurs centaines d'enseignants depuis 1989 :*

- *stratégies pour diminuer le risque d'erreur* : oublier les consignes qui rendent l'exercice difficile, les modifier pour baisser le niveau de difficulté ou encore ne pas faire l'exercice,
- *stratégies préventives pour éviter la confrontation avec ses erreurs potentielles* : se rajouter des consignes supplémentaires, éviter de faire des vérifications, se concentrer davantage en se tendant musculairement en retenant plus ou moins sa respiration, suspecter la valeur pédagogique de l'exercice, se donner des excuses, se déclarer d'emblée incompetent,
- *stratégies curatives pour atténuer l'impact émotionnel désagréable de la confrontation avec ses erreurs* : s'insulter, se dévaloriser, se décourager, se désimpliquer, suspecter d'incompétence celui qui a proposé cet exercice, justifier l'erreur par le fait qu'on s'est senti jugé par l'animateur, cacher sa feuille d'exercice avec les mains, vouloir effacer l'erreur, regarder ce que font les autres et, soit se sentir rassuré s'ils font beaucoup d'erreurs, soit découragé s'ils en ont fait moins que soi.

Cet exercice surprend la majorité des enseignants car malgré le fait que celui-ci soit sans enjeu : on n'est pas obligé de terminer l'exercice, la feuille d'exercice est montrée à personne, l'exercice n'est pas noté... les réactions face à l'erreur sont souvent fortes et apparemment injustifiées. Ils deviennent alors prêts à accepter des explications historiques et épistémologiques concernant les représentations, le statut et le rôle de l'erreur dans l'apprentissage et l'urgente nécessité de séparer le registre de l'erroné du registre du malsain. *Cependant, les enseignants m'informent régulièrement, et encore plus fréquemment ces dernières années, que les changements de pratiques, dont ils voient l'intérêt et qu'ils pourraient mettre en place individuellement, se heurtent à l'organisation du système scolaire et même à la demande d'une majorité de parents qui réclament une large place au contrôle.*

#### 4 - La contamination des enfants

À la suite de nombreuses observations dans les classes, mais sans avoir procédé à des validations statistiques comme dans la recherche précédente, nous avons grossièrement trouvé trois périodes marquant les apprentissages et la relation à l'erreur.

Il semblerait qu'il existe une première période (heureuse !?) s'étendant jusqu'à la fin de la maternelle où la plupart des enfants explorent, expérimentent prennent le risque de se tromper et cela s'accompagne d'une grande curiosité pour comprendre le monde.

Explorer, tâtonner, comme résoudre des problèmes constituent autant de sources de **motivation intrinsèque** suffisantes pour les apprentissages qui leur sont proposés. *Durant cette période, les enfants dans les classes que nous avons fréquentées et au sein des situations d'apprentissage, vivent une relation à l'erreur qui n'est pas contaminée par la « faute ».*

Dans une deuxième période intermédiaire, il n'est pas rare de rencontrer encore, au début du CP, des élèves qui viennent me voir en tant qu'observateur de la classe et me demandent si ce qu'ils ont fait correspond bien à ce qui a été demandé et, ayant constaté que ce n'est pas le cas, disent qu'ils se sont trompés et qu'ils vont recommencer, souvent avec le sourire !! *Fait remarquable : ils s'attribuent les causes de leurs erreurs.* En revanche, à la fin du CP et en début de CE1, ce comportement a presque disparu et il est remplacé par des « c'est pas ma faute !, c'est la maîtresse qui n'a pas bien expliqué... » ou « j'ai été dérangé par... ». Ils mettent alors à l'extérieur d'eux-mêmes les causes de leurs erreurs. Interviewant en décembre 2002, une élève en CE1, je lui ai dit : « tu as du mal à accepter d'avoir fait des erreurs ! », elle m'a répondu en éclatant en sanglot : « je peux accepter de faire des erreurs mais... je ne peux pas accepter que l'on se moque de moi quand j'en fais !!! ». Quant à l'intérêt pour l'objet de l'apprentissage, il devient secondaire. La motivation dominante devient la note ou l'appréciation : « c'est bien ou c'est mal ! » ce qui correspond à une **motivation extrinsèque**. *Or, non seulement les motivations extrinsèques mettent le sujet qui apprend en dépendance par rapport au monde extérieur<sup>19</sup> mais cela diminue les performances de l'apprenant, comme on le sait depuis un bon nombre d'années<sup>20</sup>.*

La troisième période, c'est celle qui suit le CE1 où la plupart des enseignants constatent amèrement ensuite (y compris à l'Université) que l'immense majorité des élèves ne travaillent que si c'est noté ou que cela rapporte des points.

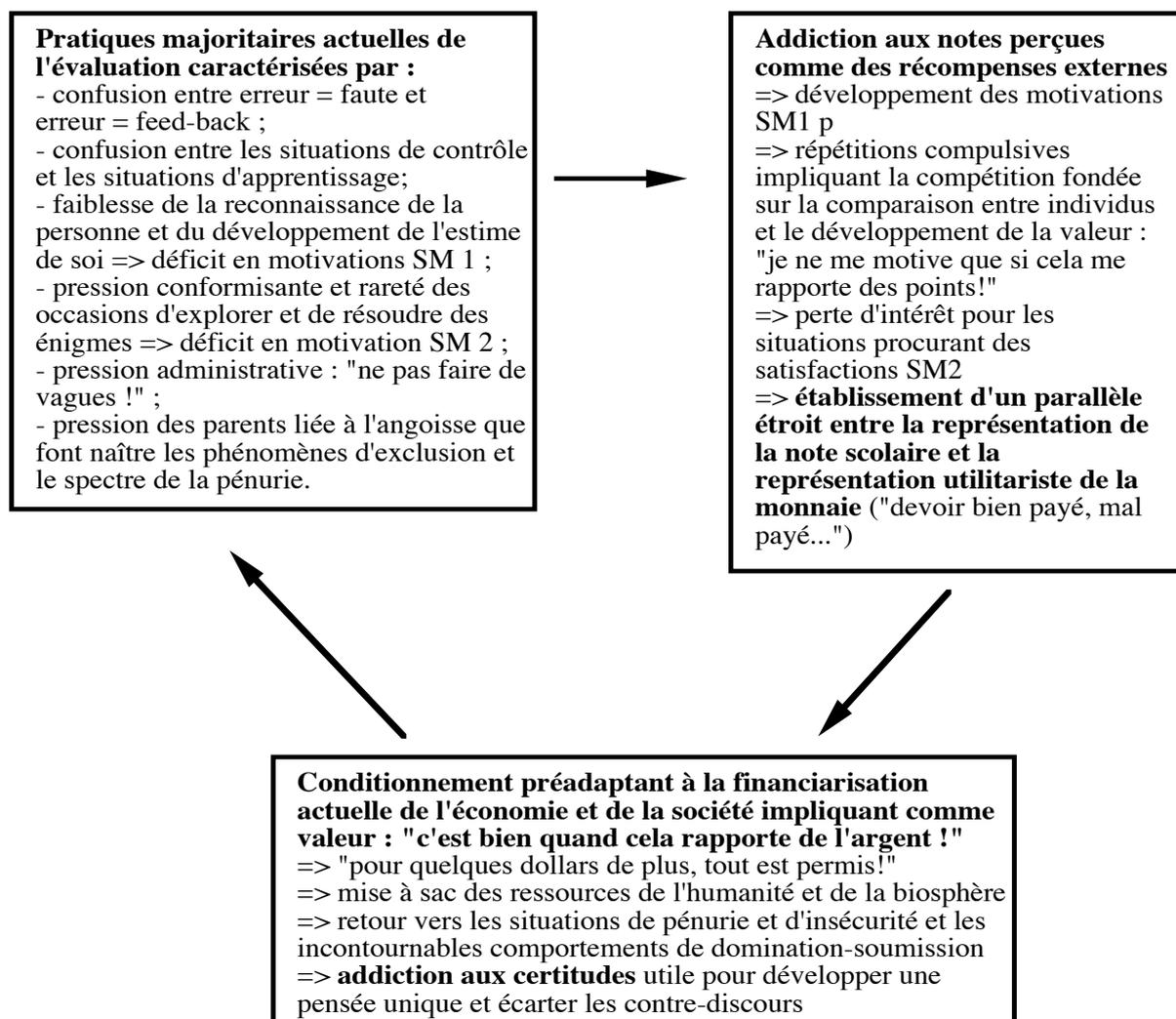
Oubliant leur propre expérience d'élève, beaucoup d'enseignant interprètent les résultats insuffisants des élèves par du manque de travail, des élèves non motivés que rien n'intéresse... alors que *les centaines d'enseignants qui se sont prêtés à notre exercice (voir §3) constatent qu'ils se désimpliquent et qu'ils se démotivent quand ils font des erreurs ou même quand ils pensent qu'ils risquent d'en faire.*

L'explication que nous proposons est différente. Sachant que la **déstabilisation cognitive et affective** que comporte tout apprentissage conduit à rencontrer l'erreur, le non-sens et les doutes sur soi, **chacun est vulnérable dans un apprentissage**. Ce n'est pas le moment de comptabiliser ses erreurs pour le faire échouer ou de se moquer de lui. Ces comportements sont vécus comme des affaiblissements très désagréables et dans ce cas, on peut comprendre que les élèves puissent se détourner, quand qu'ils en ont le choix, des situations d'apprentissage sauf si cela leur permet d'avoir des motivations extrinsèques : être le plus fort, être le plus apprécié par l'enseignant, les parents...

## Conclusion : l'erreur sans faute !

Une première mesure d'urgence serait de **rendre complètement étanches les situations d'apprentissage et les situations de contrôle** et passer plus de temps pour permettre aux élèves de vivre de véritables situations d'apprentissage. Des situations bien repérées où l'on peut résoudre des problèmes, expérimenter et tâtonner, bref faire des erreurs sans risque d'être affaibli, comme ne s'en privent pas d'ailleurs beaucoup de jeunes quand ils sont seuls avec leur ordinateur. La recherche en didactique a montré que c'était possible et que cela ne prenait pas plus de temps, surtout si on tenait compte de l'acquisition réelle de concepts et de la capacité de les mobiliser pour résoudre des problèmes non-routiniers <sup>21</sup>.

*Mais, comment amener à penser qu'il faut passer beaucoup moins de temps à contrôler des élèves, dont les apprentissages ne sont pas terminés le plus souvent ? L'administration scolaire comme les parents demandent des notes et encore des notes dans une logique de contrôle, détournant ainsi la logique de régulation que devrait induire l'évaluation formative, alors que pour prendre la seule décision importante : l'élève passe ou ne passe pas dans la classe supérieure, il faut beaucoup moins de contrôle. Alors, comment sortir du cercle vicieux suivant ?*



**Cercle vicieux montrant comment les acteurs de l'Éducation et de l'Enseignement peuvent participer à leur insu à l'adaptation des jeunes aux dysfonctionnements de notre société**

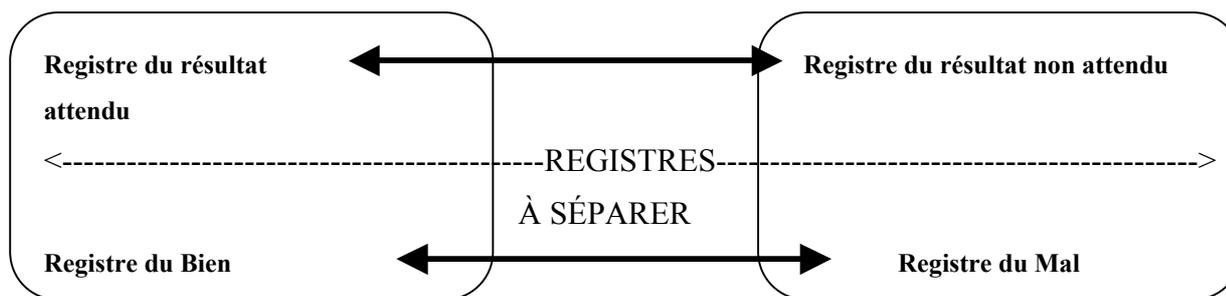
*Légendes* (Cf. Le modèle complexe des motivations humaine –Psychologie de la motivation n°16)<sup>22</sup> :

- SM1 (motivations extrinsèques propre aux situations où nous dépendons d'autrui)
- SM2 (motivations intrinsèques engendrées directement par la réussite aux épreuves et au gain d'autonomie)
- SM1p (motivations spécifiques associant une drogue ou un comportement et une personne dans une relation d'addiction)

*Cependant, ce schéma ne reflète pas toute la complexité de notre société actuelle. Cette complexité réside en particulier dans les oppositions dynamogènes entre mouvements régressifs et prises de conscience mais il illustre à mes yeux l'intérêt des approches systémiques pour aborder la résolution collective des problèmes que peuvent poser l'École et d'une manière générale, les apprentissages à notre époque. En l'absence de telles approches comportant une réflexion critique sur les valeurs, et l'énonciation de quelques principes<sup>23</sup> pour baliser notre évolution sur cette planète, je ne vois pas comment seront résolus les problèmes qui retiennent l'attention tel celui de la violence ou de la démotivation.*

Il n'est, de plus, ni dans mon propos ni dans mon intention de diaboliser le mode de traitement dogmatique. Toute société nécessite, en effet, une certaine stabilisation des connaissances et des valeurs mobilisées par ses membres. Jusqu'à notre époque, les connaissances et les valeurs évoluaient peu au cours d'une vie et l'addiction aux certitudes pouvait passer inaperçue. C'est peut-être parce que les connaissances et les valeurs sont amenées à se modifier rapidement que les périodes d'apprentissage se prolongent et peuvent affecter toute l'existence. *L'apprentissage continu se traduisant par des déstabilisations cognitives et affectives, d'éventuelles addictions aux certitudes vont pouvoir se révéler<sup>24</sup>. Par ailleurs, le besoin de connaissances ou de valeurs immuables pourrait être également accentué aujourd'hui comme une compensation à la défaillance, voire l'absence, de certains repères sociaux.*

Pour sortir de ce cercle vicieux, une **seconde mesure** devient indispensable, elle va consister à **promouvoir une culture et une pédagogie pour séparer le registre du bien et du mal du registre allant du résultat attendu au résultat non attendu ou erroné**. Il s'agit donc d'opérer une rupture épistémologique pour qu'au sein des apprentissages la dimension axiologique (celle des valeurs) et la dimension cognitive ne soient plus confondues.



Ceci permettrait d'éviter de susciter chez une personne des conflits, souvent inhibiteurs, entre ses systèmes de valeurs profonds et implicites et ses connaissances affichées consciemment.

*Quel enseignant n'a pas dit et répété dans sa carrière que, bien sûr, les élèves avaient « le droit » à l'erreur ?* Apprenants et enseignants pourraient ainsi développer une nouvelle sécurité cognitive dans le cadre du mode de traitement non-dogmatique, sécurité non plus fondée sur la stabilité des savoirs mais sur la capacité à *modéliser réversiblement la réalité* pour mieux se la représenter ou pour pouvoir agir plus efficacement.

Le concept d'évaluation formative distingué de la notion normalisatrice de contrôle possède potentiellement l'intérêt supplémentaire de rendre nécessaire l'explicitation des valeurs et des objectifs visés à travers l'Éducation. Si, *"la vie économique contemporaine, comme le*

*renouveau de la citoyenneté, demandent des acteurs ouverts, prêts à changer de métiers, capables d'apprendre tout au long de leur vie, de prendre en charge eux-mêmes leur formation permanente, bref, des entrepreneurs de leur propre savoir"* (Authier et Lévy, 1992)<sup>25</sup>, il devient difficile d'enseigner comme par le passé.

Dans un tel contexte social, économique et culturel, le problème lié au changement de représentation de l'erreur entraînée par le développement du concept d'évaluation formative pourrait s'inscrire dans un autre problème beaucoup plus vaste posé aux acteurs de l'Éducation qui est : *comment abandonner des représentations, des valeurs, des méthodes et des attitudes pédagogiques adaptées à un monde qui change peu (le monde occidental jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle) pour en définir d'autres favorisant l'adaptabilité d'un sujet en devenir dans un monde qui ne peut que changer ?*

Ou vu du point de vue de l'élève : *comment cesser de démotiver l'apprenant en lui permettant d'expérimenter, de tâtonner, d'explorer, d'errer, sans que ses erreurs soient comptabilisées pour le faire échouer personnellement ou pour l'affaiblir au regard des autres ?*

Cependant, il faut bien comprendre que si la modification de la relation à l'erreur n'a pas suivi les réflexions et les formations concernant les pratiques d'évaluation, cela ne provient pas d'un manque de professionnalisme de la part des enseignants. Cela serait si simple si c'étaient eux les coupables ! La complexité associée aux situations où la relation à l'erreur est impliquée nécessite un changement culturel majeur pour décontaminer l'erreur de la faute. La société et pas seulement l'École est concernée or actuellement les valeurs de l'Écoles observables à travers les missions des enseignants<sup>26</sup> divergent avec celles de la société civile (dont fait partie l'enseignant) et marchande<sup>27</sup>. Cela ne veut pas dire non plus que l'enseignant ne peut rien faire. Individuellement, il peut, en changeant sa relation à l'erreur, *fournir aux élèves un modèle d'adulte plausible auquel ils peuvent s'identifier se substituant au modèle de l'adulte infaillible de plus en plus difficile à incarner*. Collectivement, dans l'unité fonctionnelle que constitue l'établissement scolaire, le travail des enseignants sur la relation à l'erreur et les valeurs qui s'y rattachent peut constituer un noyau à partir duquel le changement culturel vers les parents peut être initié.

*Si ce changement culturel se produisait, le rapport au savoir, au pouvoir et la relation à l'autre seraient modifiés profondément... ce qui permet de comprendre pourquoi ce changement est si difficile.*

Mais que va-t-il se passer si ce changement qui peut favoriser l'avènement d'un sujet et d'un citoyen autonome ne se produit pas ?

*Que vont devenir dans notre société les élèves affaiblis et en échec scolaire, sachant que la corrélation entre l'échec scolaire et la violence et de l'ordre de 0,7 ? L'élève affaiblit dans la relation pédagogique risque, en effet, de devenir affaiblissant pour les autres, à moins qu'il ne retourne cette violence contre lui-même<sup>28</sup>.*

<sup>1</sup> Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 2, équipe d'accueil LIRDEF.

<sup>2</sup> RICHARDSON V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, in *Handbook of research on teacher education*, John Sikula. (Dir.) New York : Macmillan Library Reference USA, pp. 102-119.

LENOIR Y. & LAROSE F. (1998) La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches, *Revue des sciences de l'éducation*, **24-1** :189 – 228.

<sup>3</sup> PARENT C., SEGUIN S. P., BURELLE R. & GADBOIS L. (1992) Croyances et attitudes des enseignants de l'ordre primaire de la région administrative du grand Montréal métropolitain à l'égard de la pratique de l'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves », dans *Les évaluations*, Actes du Colloque international de l'A.F.I.R.S.E. de mai 1991, Carcassonne : AFFISE/PUM, pp. 21-40.

- <sup>4</sup> FAVRE D. et REYNAUD C. (2000). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement, *Éducation et francophonie*, XXVIII (2) (téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.acelf.ca/revue/>) 18 pages.
- <sup>5</sup> ASTOLFI J.P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : E.S.F., 117 p.
- <sup>6</sup> PARENT & coll. (1992, p. 29) (déjà cité)
- <sup>7</sup> FAVRE D. (1995) Conception de l'erreur et rupture épistémologique » *Revue Française de Pédagogie*, **111** : 85-94. REYNAUD C. & FAVRE D. (1994) Conception de l'erreur et rupture épistémologique : de la théorie à la pratique », in *L'alphabétisation scientifique et technique*, A. Giordan, J.L. Martinand & D. Raichvarg. Chamonix (dir.) Actes des XVIèmes Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques, , pp. 175-180.
- <sup>8</sup> STROOBANTS M. (1994) La visibilité des compétences , ss la dir. de F. Ropé et L. Tanguy. *Savoirs et compétences – de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan, 243 p., pp. 175-203.
- <sup>9</sup> CAILLOT M. (1994) Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans., in *Savoirs et compétences – de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, F. Ropé et L. Tanguy (dir.) Paris : L'Harmattan, 243 p., pp. 95-117.
- <sup>10</sup> FAVRE D. (1995) déjà cité.
- <sup>11</sup> FAVRE D. (1997) Étude épistémologique et historique de la genèse du "mode de penser scientifique, pp. 13-38) in *Des Neurosciences aux Sciences de l'Éducation : contribution à une épistémologie de la variance*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, 433 pages, Univ. Lyon 2, Presses Universitaires du Septentrion (1998).
- <sup>12</sup> FAVRE D. (1995) déjà cité.
- <sup>13</sup> BERTHOU-GUEYDAN G. & FAVRE D. (1995) Les attitudes cognitives de la démarche scientifique sont-elles compatibles avec les représentations majoritaires actuelles de la science ? », in *Que savons-nous des savoirs scientifiques et techniques ?* A. Giordan, J.L. Martinand & D. Raichvarg. (dir.) Chamonix : Actes des XVIIèmes Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques, , pp. 317-321.
- <sup>14</sup> WEIL-BARAIS, A. (1993). *L'homme cognitif*, Paris : PUF., pp.416).
- <sup>15</sup> BALACHEFF N. (1998) *Cours de DEA de Didactique* : <http://www.cabri.net/EIAH/Balacheff/CoursConception/Textes/2Apprentissage.html>
- <sup>16</sup> FAVRE D.(1993) Approche neuro-pédagogiques des lobes frontaux humains. *Les Sciences de l'Éducation*, 5-92, 23-44. FAVRE D.(2000). Du neurone au différentiel. In *Le comparatisme dans les Sciences de l'Homme - approches pluridisciplinaires*, G. Jucquois & C. Vielle, (Eds.). Bruxelles : De Boeck Université, 101-117.
- <sup>17</sup> Cette phase est importante, l'enseignant devrait permettre aux élèves de bien la conscientiser car elle constitue une motivation intrinsèque qui rend moins nécessaire les motivations extrinsèques sous formes de carottes ou de bâtons.
- <sup>18</sup> CUVILLIER A. (1967) *Nouveau précis de philosophie - la connaissance*, Armand Colin, Paris. pp. 566
- <sup>19</sup> FAVRE D. & FAVRE C. (1993) : Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence, *Psychologie de la Motivation*, **16** : 27-42.
- FAVRE D. & FAVRE C. (1996) : *Crise et apprentissage, quelles motivations ?* Cahiers Pédagogiques hors série La Motivation, 41-49.
- <sup>20</sup> MCGRAW K.O. (1978) The detrimental effects of reward on performance : a literature review and a prediction model. In M.R. Lepper & D. Greene Eds., *The hidden cost of reward*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- <sup>21</sup> FAVRE D. & I. VERSEILS I. (1998) Étude de l'acquisition et du réinvestissement du concept de surface portante, *Aster*, 25, 133-57. REYNAUD C. & FAVRE D. (1999) Évaluation d'un dispositif didactique utilisant une approche conceptuelle en écologie, l'apprentissage par résolution de problème et le débat socio-cognitif à l'université, *Didaskalia* **14**,131-145.
- <sup>22</sup> FAVRE D. & FAVRE C. (1993) (déjà cité).
- <sup>23</sup> Principes qui pourraient prendre en compte, plutôt que d'en opposer stérilement les aspects, la triple nature (biologique, sociologique et psychologique) de l'Homme et ses relations avec le reste de la biosphère.
- <sup>24</sup> FAVRE D. (2000) De l'addiction aux certitudes, *Psychologie de la Motivation*, **30** : 88-94.
- <sup>25</sup> AUTHIER M. & LEVY P. (1992). *Les arbres de connaissances*, Paris : La Découverte.
- <sup>26</sup> Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°22, 29 mai 1997.
- <sup>27</sup> FAVRE D. (1998) Faut-il "désadapter" l'École à la Société ? in *Les valeurs en éducation et en formation, Spirale*, **21-22** : 73-83.
- <sup>28</sup> *Les lecteurs soucieux d'approfondir les liens entre l'échec scolaire et la violence en relation avec cette étude, pourront trouver des informations dans les articles suivants :*  
 FAVRE D. & FORTIN L. (1997) Étude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage, in B. Charlot & J.C Émin (coord.) *"La violence à l'école : état des savoirs"*, Chapitre 3.3 : 225-253, Paris, Armand Colin.  
 FAVRE D. & FAVRE C. (2000) L'élève « morcelé » est-il encore un sujet ?, in *La dimension affective dans l'apprentissage et la Formation*, Ed. G. Chappaz, Univ. de provence - C.R.D.P., Marseille, 53-87.

---

FAVRE D. (2000) : La violence n'est peut-être pas une fatalité, in Numéro thématique sur la Violence à l'école de "*Panoramiques*", **44** : 176-180.

FAVRE D. & JOLY J. (2001) : Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations – application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires, *Revue Psychologie et Psychométrie*, **22** : **3-4** :115-151.

FAVRE D. & LENOIR Y. (2003) : La didactique entre simplification et prise en compte de la complexité, in : Lenoir, Y. Lessard, C. & Legault, F. (dir.). (2004). *L'articulation didactique-pédagogie, un enjeu de formation à l'enseignement?*, *L'enseignement de la matière dans le contexte du travail pédagogique en classe*. Québec: Presses de l'Université Laval.- Canada, à paraître.

FAVRE D., LARES A. & MARTINEZ M.-L. (2003) Entre violences et peurs, les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité. *Revue TREMA*, à paraître.