

## Clé n° 11

### Décontaminer les pratiques pédagogiques : *l'erreur n'est pas une Faute, c'est une information !<sup>1</sup>*

Ces dernières années, le génome humain a été décodé sans révéler de gène concernant l'orthographe du français ; si l'orthographe ne fait pas partie de notre héritage génétique alors il nous faut l'apprendre. Apprendre c'est obligatoirement être amené à faire des erreurs, peut-on apprendre sans se tromper ?

Alors pourquoi avoir transformé les erreurs en « faute », grosse, petite, pardonnable et impardonnable ? Qui est-ce qui pardonne ou pas ? Au nom de qui ? D'où vient ce vocabulaire et les pratiques qui l'accompagnent ? Pourquoi malgré plus de vingt ans de formation des enseignants sur l'importance de l'évaluation formative ou formatrice, les pratiques bougent-elles si peu ? Plus encore, les représentations de l'erreur que je recueille depuis 1983 auprès des enseignants et futurs enseignants associent dans leur très grande majorité l'erreur à quelque chose de Mal ? D'où vient cet amalgame ?

#### **Au 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, les théologiens-philosophes du Moyen-Âge ont voulu éradiquer l'erreur, considérant celle-ci *comme le signe de l'égarement et de l'intervention diabolique*. A cette époque, en Occident, le système éducatif visait à développer essentiellement les connaissances et compétences permettant à la société de se reproduire à l'identique, en maintenant les inégalités sociales, et associait la religion à la réalisation de cet objectif. Or, le terme « erreur », qui vient du latin *errare*, aller au hasard, inclut une idée de liberté. La psychologie d'abord, puis la neurologie, ont bien montré que les êtres humains, plus que les autres mammifères, sont pré-disposés au plaisir d'explorer l'inconnu.

*Comment, alors, la société du Moyen Âge est-elle parvenue à « réfréner » ces explorateurs-nés que sont les enfants ?*

Elle a utilisé deux moyens complémentaires :

- 1- Elle a notamment simplifié 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. Tout repose sur des qualifications dogmatiques qui associent des objets ou des personnes avec l'emploi du verbe « être » au présent de l'indicatif (exemples : l'Homme est mortel, bon, mauvais ; l'erreur est d'origine diabolique...). Elle convient ainsi aux valeurs du Moyen-Âge où le syllogisme devient l'arme qui permet au Bien, c'est-à-dire au Vrai, de triompher du Mal et du vice, que représente le Faux.
- 2- Elle a également greffé une valeur morale négative sur l'erreur. En devenant une « faute », l'erreur appartient désormais au registre du Mal. L'errant, l'explorateur,

---

<sup>1</sup> Cette fiche emprunte largement à deux chapitres : FAVRE D. (2007) L'erreur et la faute, in « *École : changer de cap, contributions à une éducation humanisante* », ss la dir. de A. Tarpignan, L. Baranski, G. Hervé et B. Mattéi, Chroniques Sociales, Lyon, chap. 4 pp 50-59.

FAVRE D. (2007) Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, in « *Transformer la violence des élèves* », Dunod, Paris, chap.15 pp 171-190.

l'expérimentateur, le déviant devient coupable et doit être puni. Sur un des premiers documents pédagogiques du XIV<sup>e</sup> siècle illustrant l'œuvre de Raymond Lulle, philosophe influent en Occident, l'erreur est montrée en lien direct avec le Mal<sup>2</sup>. Dans la Tour de l'Erreur, on distingue la Vérité retenue prisonnière par des démons. Deux chars de combat entreprennent de la délivrer. Le premier est conduit par Aristote, dont le cheval blanc s'appelle « Raison », qui tient fermement une lance représentant la puissance du syllogisme. Le second char est conduit par son disciple arabe Averroès juché sur un cheval gris nommé « Imagination », celui-ci est cependant tenu en bride par un cardinal, en raison de certaines doctrines jugées peu orthodoxes. Au sommet de ce second char se trouve le pape tenant bien haut le Christ crucifié orienté vers les démons.

Avec cette transmutation moyenâgeuse de l'erreur en faute, les apprentissages deviennent plus lourds à supporter car l'apprenant est obsédé par la peur de se tromper.

L'objectif est atteint, la peur de l'erreur va limiter la liberté de la pensée et, si certains cherchent à sortir du dogme imposé par l'État et la religion, la société du Moyen-Âge saura les faire rentrer dans les rangs : Bruno n'y survivra pas, Galilée sera excommunié, Montaigne se tiendra loin de Paris, plus tard encore La Fontaine fera parler des animaux...

Et il est encore des pays aujourd'hui où penser en dehors de la norme demeure très dangereux. La liberté sociale de penser et de s'exprimer est une conquête récente et à préserver avec beaucoup de vigilance.

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

*De nos jours, les enseignants ont beaucoup de mal à décontaminer l'erreur de la faute, malgré les apports clarifiants de nombreux pédagogues (Freinet, Montessori, Gattegno...) et les nombreuses formations qu'ils peuvent suivre. Sans doute l'ancrage est plus profond, plus affectif, et sans rupture épistémologique, pour beaucoup d'enseignants, erreur et faute sont encore confondus et presque considérés comme synonymes.*

#### **Premier argument**

Depuis 1983, nous enquêtons sur les représentations de l'erreur chez les enseignants. À cette fin, nous avons posé la question suivante à plusieurs milliers de personnes (enseignants-stagiaires, enseignants du secondaire, universitaires, formateurs d'enseignants) : « Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur, écrivez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez ». Les réponses ont été réparties en trois catégories et classées par fréquence décroissante.

---

<sup>2</sup> Disponible sur le site < [transformerlaviolencedeseleves.com](http://transformerlaviolencedeseleves.com) >  
<http://transformerlaviolencedeseleves.com/spip.php?article13>

**Mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action :**

- *Concernant un sentiment désagréable* : 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...

**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 ! c'est pas grave ! tolérance.

**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 !)

Le pourcentage de mots qui traduisent une émotion ou un sentiment débouchant sur l'action est faible, moins de 10%, et surtout constant dans les différents groupes. En revanche, le pourcentage de personnes qui associent directement l'erreur à la culpabilité varie selon les publics. Chez les formateurs d'enseignants, public souvent plus âgé, ils ne sont toujours pas plus de 10% à associer l'erreur à un sentiment positif mais environ 40% d'entre eux semblent se préserver ou se rassurer, le plus souvent par une réaction de colère.

Il est cependant possible de déployer des stratégies de mise à distance des effets douloureux associés à la confrontation avec l'erreur et ce qui a été fait avec les enseignants peut être reproduit (encore plus facilement !) avec les élèves.

**Deuxième argument**

Depuis 1989, nous avons en effet proposé à plusieurs centaines d'enseignants une tâche graphique où la probabilité de faire des erreurs est importante. L'objectif explicite de l'exercice est de les amener à prendre conscience de leurs réactions (pensées, émotions, sensations corporelles) qu'ils doivent noter dans un « carnet de bord ». Les consignes (règles et gommes non autorisées, obligation de changer de couleur dès que l'on prend conscience d'une erreur...) sont conçues pour mettre en évidence les erreurs. La mise en commun et le traitement collectif des réponses permettent de repérer les différentes stratégies mises en œuvre, consciemment ou non, dans la réalisation d'une tâche non routinière, telle qu'un enseignant peut en proposer à ses élèves. Au fil des différentes expérimentations, nous avons pu distinguer les stratégies ayant pour visée la réussite de l'exercice (se donner des repères, une méthode, changer de méthode, effectuer des vérifications intermédiaires, etc.) 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 :

**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 tendre 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, se sentir rassuré s'ils font plus d'erreurs ou au contraire découragé s'ils en font moins.

La majorité des enseignants sont surpris de leurs propres réactions face à l'erreur, souvent fortes et injustifiées pour un exercice dépourvu d'enjeu (il n'est pas noté et n'est montré à personne !). Cette prise de conscience les rend plus réceptifs aux explications historiques et épistémologiques concernant les représentations, le statut et le rôle de l'erreur dans l'apprentissage, et plus conscients de l'urgente nécessité de séparer le registre de l'erroné de celui du malsain. Cependant, les enseignants qui ont opéré cette rupture épistémologique m'informent régulièrement, et d'autant plus 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 à la demande d'une majorité de parents qui réclament une large place pour le contrôle.

### **La contamination des enfants**

À la suite des nombreuses observations faites dans les classes, nous avons repéré trois périodes marquant les apprentissages et la relation à l'erreur.

Au cours d'une première période (heureuse ?) correspondant à la classe maternelle, la plupart des enfants vivent une relation à l'erreur qui n'est pas encore contaminée par « *la faute* ». Ils explorent, expérimentent, prennent le risque de se tromper, avec une grande curiosité pour comprendre le monde. Explorer, tâtonner, résoudre des problèmes constituent autant de sources de *motivation intrinsèque* pour les apprentissages qui leur sont proposés.

Le cours préparatoire (CP) constitue une période intermédiaire. En début d'année, les élèves sont encore nombreux à demander si ce qu'ils font correspond bien à ce qui a été demandé. En outre, ils n'hésitent pas à dire, souvent avec le sourire, qu'ils se sont trompés et qu'ils vont recommencer. Fait remarquable : ils s'attribuent les causes de leurs erreurs. Ils sont alors en « référence interne. » En revanche, à la fin du CP et en début du cours élémentaire (CE1), ce comportement est le plus souvent remplacé par des « C'est pas ma faute ! C'est la maîtresse qui n'a pas bien expliqué... » ou « J'ai été dérangé par... », etc. *Ils situent les causes de leurs erreurs à l'extérieur d'eux-mêmes*. Quant à l'intérêt pour l'objet de l'apprentissage, il devient secondaire. La motivation dominante est la note ou l'appréciation : « C'est bien ! » ou « c'est mal ! », ce qui constitue une *motivation extrinsèque*. Or, comme on le sait depuis un bon nombre d'années, les motivations extrinsèques mettent non seulement le sujet qui apprend en dépendance par rapport au monde extérieur, mais elles diminuent ses performances. Une élève de CE1 à qui je disais qu'elle avait du mal à accepter d'avoir fait des erreurs m'a répondu en éclatant en sanglots : « Je peux accepter de faire des erreurs mais... je ne peux pas accepter qu'on se moque de moi quand j'en fais ! »

Enfin, au cours de la dernière période, qui suit le CE1, la majorité des élèves (y compris à l'Université) *ne travaille que si* l'exercice est noté ou rapporte des points.

Beaucoup d'enseignants, oubliant leur propre expérience d'élève, interprètent l'insuffisance des résultats par un manque de travail de la part d'élèves non motivés que rien n'intéresse... Pourtant, ceux qui se prêtent à notre exercice constatent eux-mêmes qu'ils se désimpliquent et se démotivent quand ils font des erreurs, voire même quand ils pensent qu'ils risquent d'en faire.

L'explication que nous proposons sur cette démotivation est différente. Nous avons vu que tout apprentissage conduit à rencontrer l'erreur, le non-sens et les doutes sur soi-même, ce qui provoque une déstabilisation cognitive et affective (clé n°6). Aussi, ce n'est surtout pas dans cette phase qu'il convient de comptabiliser les erreurs ou de s'en moquer car ceci risque fort

d'entraîner une baisse d'estime de soit de l'apprenant. On comprend alors que les élèves se détournent des situations d'apprentissage ou compensent la contrainte qu'elles représentent par des motivations extrinsèques : être le plus fort, être le plus apprécié par l'enseignant, avoir la paix avec les parents...

### **Pour cesser de démotiver les élèves : deux mesures d'urgence**

*La première mesure* d'urgence serait de rendre complètement étanches les unes aux autres, les situations d'apprentissage et les situations de contrôle (cf. clés n°6 et 13). Les élèves pourraient ainsi vivre de véritables moments d'apprentissage pendant lesquels ils pourraient expérimenter, tâtonner, faire des erreurs sans risque d'être affaiblis (ce que vivent d'ailleurs beaucoup de jeunes quand ils sont seuls face à leur ordinateur). La recherche en didactique a montré que cette démarche permet une réelle acquisition de concepts.

Il faut donc opérer une séparation explicite entre deux logiques incompatibles simultanément : la logique de contrôle qui a sa place au terme d'un processus de production et la logique de régulation qui accompagne ce processus. Ces deux logiques donnent à l'erreur des statuts différents : « écart à une norme » ou « information intéressante ».

Même si l'écart à la norme n'est plus synonyme de « mauvais », la pratique du contrôle « continu » semble donc contre-productive car démotivante pour l'élève puisque toutes ses erreurs sont additionnées pour baisser ses notes et le faire échouer.

Pour que cette mesure soit adoptée, il faudra parlementer. L'administration scolaire, et les parents, restent attachés à une logique de contrôle et réclament des notes, encore des notes. Or tous ces contrôles sont-ils nécessaires pour prendre la seule décision importante : « L'élève passera-t-il ou non dans la classe supérieure ? ». *Est-ce être rebelle que de souhaiter que la « logique de contrôle » fasse plus de place à la « logique de régulation » ?*

*Une seconde mesure* devient indispensable ; elle consiste à promouvoir une culture et une pédagogie distinguant, d'une part le registre du Bien et du Mal, et d'autre part le registre allant du résultat attendu au résultat 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. Il faut donc créer une rupture qui se traduise dans le langage de tous les jours. Concrètement, tous les mots qui introduisent les notions de bien et de mal ne doivent plus être associés à des jugements sur l'élève ou sur sa production. Donc l'élève n'est pas « bon » ou « mauvais » ou « brillant » ou « terne », il a produit les résultats attendus ou il ne les a pas encore produits ! Le travail, comme les notes, n'est pas « bon », « excellent » ou « décevant », les objectifs sont atteints ou pas encore atteints, etc.

Cette distinction permettrait d'éviter de renforcer le clivage, souvent présent, entre les systèmes de valeurs profonds et implicites d'une personne et ses connaissances affichées consciemment (cf. clé n°17). Il est fréquent que les enseignants disent à leurs élèves qu'ils ont « le droit à l'erreur », alors qu'en réalité, ils ne s'accordent pas ce droit à eux-mêmes, comme le montre le résultat de nos expérimentations (cf. encadré du 2<sup>ème</sup> argument). Cette non congruence n'échappe pas aux élèves et risque de décrédibiliser l'enseignant aux yeux des élèves.

La demande des élèves n'est pas d'avoir des « enseignants parfaits » comme on le verra (clé n°15) mais invite à de se positionner en tant qu'adulte plausible et donc ici comme celui qui « apprend lui aussi à ne plus associer l'erreur et le registre du mal ». En se présentant comme un apprenant dans ce domaine, l'enseignant peut ainsi accroître sa congruence et donc sa crédibilité.

Ce travail commun, associant élèves et enseignants pour la décontamination de l'erreur de la faute, pourraient ainsi engendrer une sécurité cognitive incluant positivement l'instabilité des savoirs. La diminution de la peur de se tromper qui en résulterait serait favorable aux apprentissages.

#### QUELQUES POINTS À RANGER PAS TROP LOIN DANS SA MÉMOIRE

- Nous avons hérité d'une culture pédagogique qui nous fait redouter le fait de faire des erreurs et qui confond les personnes avec ce qu'elles produisent. Il ne découle que notre langage de tous les jours entretient cet héritage en nommant « bonnes » les notes scolaires élevées et « mauvaises » les basses.
- Dans cette culture héritée de notre passé, l'erreur est assimilée au Mal, à ce qu'il faut faire disparaître, et celui qui la produit est considéré comme « mauvais » élève, ce qui représente une source de confusion pour l'enseignant et de démotivation pour les élèves.
- De nombreuses stratégies d'élèves interprétées comme des tentatives de tricheries ou des évitements de l'apprentissage doivent être réexaminées comme des conséquences de la peur (acquise) de se tromper.
- 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 obstacles intéressants 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.
- Chaque enseignant devrait organiser pour lui et avec ses élèves la rupture épistémologique avec cette conception où l'erreur est une faute afin de libérer l'apprentissage de la peur de se tromper.
- Cette rupture passe par le langage de tous les jours et demande également que les dispositifs pédagogiques comportent des temps bien distincts d'apprentissage dans une logique de régulation et des temps de vérification des acquisitions dans une logique de contrôle.

Daniel Favre Extrait de : « Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage – Dunod – 2010 pp 93-102.