

LE TRAITEMENT DE L'ERREUR

L'ERREUR DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

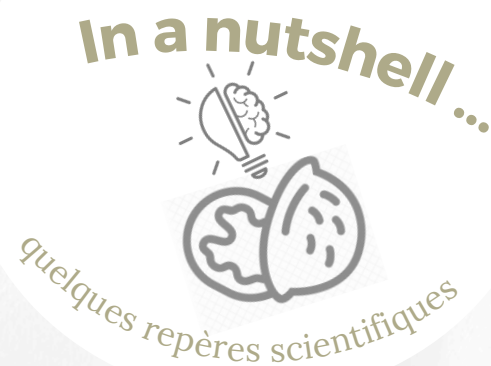
Dès le début du 20e siècle, certains chercheurs émettent l'idée que l'erreur pourrait être **acquisitionnelle** pour l'apprenant, en ce sens qu'elle pourrait servir à l'apprentissage en étant traitée en classe. Bachelard (1938) réfléchit à l'erreur comme objet d'étude. Il recommande que l'apprenant **se confronte à l'obstacle** qu'il rencontre, fasse éventuellement des erreurs et **vérifie ses hypothèses**. Dans le modèle constructiviste du savoir élaboré par Jean Piaget « la connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur les **découvertes** qu'il fait en agissant sur les objets ». Ainsi l'erreur ne peut être réduite à la marque d'un non-apprentissage, ni à un « manque [qui] sert essentiellement à classer et donc à sanctionner ». Elle devient un **indicateur**. Pour Corder (1967) la correction d'une erreur par l'enseignant, en apportant tout de suite la forme correcte, empêcherait parfois l'apprenant de tester des hypothèses alternatives. Encourager l'apprenant à découvrir la forme correcte pourrait souvent s'avérer être plus efficace pour progresser. Reuter (1984) souligne qu'« on ne peut progresser que si l'on se sent **en sécurité**, si on peut **chercher**, sans crainte, d'autres réponses et émettre des hypothèses ». Berthoud (1987) reprend l'importance des hypothèses dans le processus d'apprentissage d'une langue et précise que, pour l'élève, « tout apprentissage peut [...] se définir comme **un double processus de création et d'abandon d'hypothèses** ». En vérifiant ses hypothèses, l'élève s'engage alors dans une activité de **régulation**. Cette activité implique d'offrir « à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, [...] pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés » (Scallon, 2000).

Reuter (2005) préfère le terme dysfonctionnement au terme « erreur ». Le **dysfonctionnement « à valeur didactique »** pour Yves Reuter redéfinit l'erreur comme un essai, une imperfection, « signe de l'apprentissage des élèves » dans un processus non linéaire, parsemé de régressions, de déséquilibres et d'obstacles, qui permet de mieux saisir à la fois le fonctionnement des élèves (en révélant la construction des connaissances et les manières de penser et de faire), le fonctionnement de l'enseignement (en interrogeant les modes de travail pédagogique, les stratégies déployées, les consignes...), le fonctionnement disciplinaire (complexité des contenus).

Ces dysfonctionnements doivent permettre à l'enseignant d'orienter les objectifs, les démarches, les dispositifs et les situations pédagogiques.

L'ERREUR DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Évaluation sanction ou évaluation positive ? Le CECRL, et la création d'outils servant l'activité évaluative, participent à redéfinir l'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères en s'éloignant d'une « évaluation sanction » pour favoriser une « évaluation positive ». Selon Huver (2019), l'« évaluation sanction » se focalise sur les « fautes » commises par les apprenants, que l'enseignant « sanctionne » en soustrayant des points à leur note. L'« évaluation positive » tend à être davantage un soutien explicite aux apprentissages en se concentrant sur les réussites et progressions, tout en s'appuyant sur des descripteurs et des critères vus comme des outils (Ifé, 2014)



CONCEPTS CLÉS

Faute : issu du latin populaire *fallita*, « manquement à un devoir, à une règle » (Larousse) qui peut-être vécu comme un échec personnel

Erreur : acte de se tromper, signe d'une errance, au sens de tâtonnement intellectuel

« On apprend avec ses erreurs et non simplement contre elles et c'est avec elles en les faisant et en les pensant qu'on se donne le moyen de les éviter. » Yves Reuter

« Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. [...] Partis de la faute comme un « raté » de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention. » Jean Pierre Astolfi

COUP DE PROJECTEUR SUR... LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT



Lev Vygotski, socio-constructiviste, met l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage.

Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure. Il va théoriser la **zone proximale de développement** (ZPD) définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants) (Martin & Savary, 2008).

L'**erreur** pour les socio-constructivistes est **révélatrice du processus d'apprentissage**. Elle peut également être **un indicateur d'une complexité trop élevée** de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être retravaillée et traitée de manière collective.



Évaluation sommative ou formative? Dans le cadre des évaluations certificatives, l'évaluation sommative est considérée comme nécessaire car elle permet de rendre compte des compétences et acquis de l'élève (Perrenoud, 2001).

Au contraire, l'évaluation formative a pour objectif d'aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage en l'accompagnant vers les objectifs de formation.

Algan et al. (2018) insistent sur le caractère complémentaire de ces deux formes d'évaluation et le traitement de l'erreur sera différent dans une évaluation sommative ou une évaluation formative.

Lors d'une évaluation dite formative, l'élève peut travailler à partir de ses erreurs. Pour Paula Maria Ristea (2006), le « rôle de l'enseignant consiste d'abord à mettre en place des situations-problème favorisant l'expression de représentations des apprenants et l'acceptation de leurs erreurs comme **des indices de compétences transitoires** ». Dans le modèle constructiviste, le travail didactique sur l'erreur donne lieu à **un diagnostic en cours d'apprentissage**. Lors d'une évaluation formative les élèves auront besoin d'un **guidage du professeur** pour opérer ce que Linda Allal définit comme étant des « **régulations rétroactives** », c'est à dire « une démarche d'observation [...] habituellement instrumentée et [qui] relève de la mesure à interprétation critériée. » (Scallon, 2000)

SE SERVIR DE L'ERREUR POUR ENSEIGNER

Le traitement didactique de l'erreur redéfinit la relation pédagogique. Comme l'a montré Corder (1980), l'erreur est soit le signe d'un enseignement inadéquat (avec une méthode et un enseignement parfaits, il n'y aurait jamais d'erreurs), ou une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage. Pour l'enseignant les erreurs lui indiquent **où en est arrivé l'apprenant** par rapport au but visé. Elles lui fournissent également **des indications sur la façon dont une langue s'apprend**, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant. Enfin les erreurs sont **indispensables à l'apprenant**, car elles lui permettent de **vérifier ses hypothèses** sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. Pour Scallon, la correction de l'erreur consiste pour l'élève en « **un retour réflexif** [qui] rend l'élève davantage conscient des critères d'évaluation de sa production ». Ce retour réflexif doit se baser sur un feedback clair, et un temps laissé aux apprenants pour s'auto-corriger ou s'inter-corriger.

Pour Astolfi (2011), « L'erreur est un outil pour enseigner » car les erreurs sont **des indicateurs de processus d'apprentissage à l'œuvre**, qui ont besoin d'être reconnus pour permettre au professeur de faire levier : « Les erreurs susceptibles de faire l'objet d'un traitement didactique [...] jouent sur des variables à partir desquelles les enseignants peuvent « faire levier » dans leur classe ».

Le repérage, l'identification et le traitement des blocages et des erreurs constituent à la fois **pour l'élève un levier pour progresser** dans ses apprentissages et **pour le professeur** une matière pour organiser et **réguler son enseignement** : développer des stratégies d'enseignement adaptées et diversifiées, en faire des objets de métacognition selon les obstacles rencontrés par les élèves, leurs conceptions erronées et leurs besoins identifiés.

TYPOLOGIE DES ERREURS

Selon Jean Pierre Astolfi

> Erreurs relevant de la **compréhension des consignes** : verbes employés dans une consigne mal maîtrisés, lexique spécialisé pour chaque discipline, ou difficultés d'ordre syntaxique avec des formulations trop ambiguës ou implicites, peuvent être la cause d'erreurs

> Erreurs résultant d'un **mauvais décodage des attentes**

> Erreurs témoignant des **conceptions erronées** des élèves : Les obstacles surviennent lorsque l'élève, qui agit et réfléchit avec les moyens dont il dispose déjà, peut être en difficulté pour reconnaître les connaissances et les méthodes utiles à la résolution de la tâche

> Erreurs provenant des **démarches adoptées** par les élèves : les élèves choisissent parfois des démarches bien différentes de ce qu'attendait l'enseignant, qui peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève dans sa démarche

> Erreurs dues à une **surcharge cognitive** : les limites de la mémoire de travail (caractérisée par sa capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations) sont drastiques et la charge cognitive de l'activité souvent sous-estimée

> Difficultés de **transfert / rapprochement** entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline

> Erreurs résultant de la **complexité propre du contenu**

Jean Pierre Astolfi envisage deux perspectives:

- l'erreur peut être considérée comme **une faute à la charge de l'élève** dans un modèle d'apprentissage dit transmissif.
- l'erreur peut être considérée comme **un bogue** dont l'origine serait **une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves**, ce qui doit conduire l'enseignant à un effort de réécriture de la progression, en décomposant les difficultés. Il s'agit du modèle comportementaliste, inspiré de la psychologie behavioriste (James Watson et B. Skinner)

OUVRAGES CITÉS

- APLV. (2013). « Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite » par Henda Toumi
- Astolfi, J.P. (2007). L'école pour apprendre (8e éd). Issy-les-Moulineaux :ESF Éditeur.
- Astolfi, J.P. (2011). L'erreur, un outil pour enseigner (10e éd). Paris : ESF Éditeur.
- Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique (4e éd). Paris : VRIN.
- Reuter, Y. (1984). « Pour une autre pratique de l'erreur », Pratiques, n°44, 117-129.
- Reuter, Y. (2005). « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », Repères, n°31, 211-231
- Ristea, P-M. (2006). Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère
- Scallon, G. (2000). L'évaluation formative. Bruxelles : Éditions du Renouveau Pédagogique.