

POUR UNE AUTRE PRATIQUE DE L'ERREUR

Yves REUTER

« Lorsque les professeurs plaisantent à propos de ces perles, ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité ».

Bourdieu, Passeron, La reproduction, Minuit, 1970, p. 142.

« L'erreur est donc ambiguë lorsqu'on la regarde rapidement de l'extérieur. L'erreur sur l'erreur est alors possible ».

P.M. Lavorel, « Quand la langue fourche » in L'erreur, textes réunis par A. Morgon, J. Oudot, J.-P. Révillard, P.U.L. 1982, p. 227.

Il est difficile de parler d'évaluation sans nommer l'erreur, qui, par son omni-présence dans le discours professoral, justifie la première. Quoi de plus évident que les erreurs des élèves ? Quoi de plus nécessaire que leur sanction ?

Pourtant, nous pensons que ce discours, trop simple, ne fait qu'occulter les problèmes, voire même s'interdit les moyens de l'amélioration qu'apparemment il prône.

Ainsi, notre intervention — essentiellement programmatique — portera sur les trois points suivants :

- Le statut de l'erreur est indissociable du mode de travail pédagogique.
- L'analyse de l'erreur est complexe.
- Travailler sur/avec l'erreur, selon d'autres modalités est indispensable pour la progression des élèves.

I — SIX PROPOSITIONS SUR LE STATUT ET LE FONCTIONNEMENT DE L'ERREUR DANS LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE (1).

1. L'erreur est frappée d'un signe négatif.

En tant que telle, elle est liée à la série des dysfonctionnements du savoir désignés par les enseignants : lacunes, fautes...

(1) Par cette expression, nous désignons essentiellement le MTP 1 dominant. Cf. M. Lesné, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977.

2. L'erreur est une marque d'échec.

Ce qui suppose latente, une certaine conception du savoir, organisée autour de l'opposition vrai vs faux (ignorant donc à la fois la relativité historique des connaissances et la concurrence possible de plusieurs théories explicatives concurrentes au même moment historique).

3. L'erreur est une marque d'échec centrée sur l'élève.

Ce qui exclut l'enseignant qui pourtant revendique la paternité des succès. Ce qui se marque dans le discours par des gradations possibles du type : « l'élève a été inattentif, distrait, n'a pas compris, ne veut pas comprendre, ne peut pas comprendre, est un imbécile... ».

4. Le discours sur l'erreur repose sur une conception de la transmission du savoir (conséquence de 2 et 3) qui suppose que :

- Mon savoir est bon.
- Mon savoir est bon pour tous.
- La transmission de mon savoir passe par :
 - Le caractère essentiel d'une « théorie » et d'instruments de nomination (cf. grammaire).
 - Que cette « théorie » et la nomination sont préalables dans l'apprentissage.
 - Qu'ils peuvent être donnés à tous au même moment.
 - Qu'ils s'approprient par compréhension abstraite, mémorisation, application, répétition.
 - Que les dysfonctionnements se traitent par reprise des règles et répétition des exercices.

Or, ce mode d'apprentissage transmissif, n'accentue que certaines des dimensions possibles (2) et se révèle rare, sinon à l'école qui manifeste ici des procédures différentes des démarches sociales de construction du savoir (3), liant problème rencontré en situation réelle, hypothèses et réinvestissement rapide.

5. Le discours de l'erreur est culpabilisant et anxiogène. voir les énoncés parlant de « faute », de « bêtise »...

6. L'erreur (ou le manque) sert essentiellement à classer et donc à sélectionner.

Aussi les tests repèrent-ils tous les manques ou problèmes (et non les acquis) et se trouvent-ils essentiellement en situation de bilan (rôle rétrospectif) avec une notation négative. Se concrétisent ici des conceptions et des fonctionnements de l'école (qu'ils soient implicites ou explicites importe peu ici) selon lesquels l'élève est surtout considéré comme une lacune à combler et l'orientation va donc se fonder sur l'échec.

(2) Les dimensions de l'expérience-action et de l'observation sont notamment très sous-estimées. Cf. le remarquable livre de F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, H.R.W., 1979, auquel nous nous référons constamment au cours de cet article.

(3) Cf. *Pratiques*, n° 36, *Travailler en projet*, et notamment les articles de J.-F. Halté « Apprendre autrement à l'école » et d'Anita Weber « Savoirs sociaux et savoirs scolaires ».

II – LE STATUT DE L'ERREUR A ÉTÉ MODIFIÉ PAR LE CHAMP THÉORIQUE.

1. Sur le terrain des sciences humaines que ce soit avec l'épistémologie, la philosophie, l'histoire des sciences, la psychanalyse... on peut avancer au moins quatre remarques :

1.1. Le dysfonctionnement est rarement « fou », il se structure dans des cadres dont il s'agit de repérer la logique : « Dans plus de cent cas où nous avons étudié les circonstances entourant et entraînant un diagnostic de schizophrénie, il nous est apparu *sans une seule exception* que l'expérience et le comportement qualifiés de « schizophréniques » représentait *une stratégie particulière qu'une personne inventait pour supporter une situation insupportable*. (R.D. Laing, *La politique de l'expérience*).

1.2. Le dysfonctionnement est souvent ce qui est le plus révélateur d'un système, ce qui permet d'en comprendre la vérité.

On pourra se reporter ici à de nombreux exemples : la notion de lapsus chez Freud, celle de bévue chez Althusser (4) ou les travaux de Foucault sur la folie ou les prisons.

1.3. Si les notions de vrai/faux sont à manier avec une singulière prudence (cf. 1, 2.), celle d'erreur est à relativiser en conséquence.

1.4. Bien plus, l'erreur est aussi ce qui interroge le savoir, les théories : leur état historique (5), leur champ d'application (5), leur fonctionnement (6), leurs formulations pédagogiques (7)...

2. Sur le terrain de l'analyse institutionnelle de l'école et de l'échec, la réflexion force aussi à s'interroger. Si, en gauchissant quelque peu, on accepte un effet de vérité dans une formule du type : nombreuses erreurs = échec, et que l'on constate que l'échec est *social*, à moins d'accepter l'hypothèse que les plus pauvres sont les plus bêtes, on est contraint d'évoquer le fait que l'erreur et sa détermination sont liés au savoir et/ou à sa transmission et à une culture et un langage qui sont eux aussi marqués socialement (8).

3. Les recherches sur les apprentissages et la psycho-cognition (9), en plein essor, permettent de surcroît de poser plusieurs hypothèses qui nous semblent déterminantes sur le terrain scolaire :

3.1. L'erreur serait un phénomène consubstantiel à l'apprentissage, à la construction des connaissances qui procèderaient par tâtonnements et hypothèses successives. Ce qui implique, en prenant le risque par notre insistance de paraître trivial, que :

– L'erreur n'est pas le rien (celui qui ne travaille pas, ne casse pas la vaisselle) mais est toujours déjà un acte.

– L'erreur n'est jamais bête, elle est la marque d'une logique en action.

(4) Louis Althusser, Etienne Balibar, *Lire le Capital* & Maspéro, 1968, p. 23 et sq.

(5) Voir par exemple le livre de P. Pinell et M. Zefirooulos, *Un siècle d'échecs scolaires*, Editions ouvrières, 1983, qui au travers de l'échec interrogent les champs théoriques, leurs taxinomies, leurs modes d'application...

(6) Sur tous ces points, pour introduire à la réflexion sur l'erreur en épistémologie et dans les différentes disciplines, voir l'ouvrage cité *L'erreur*, P.U.L., 1982.

(7) Cf. Yves Gentilhomme, « Lecture d'un texte scientifique », *Pratiques*, n° 35, oct. 1982, *La lecture*, avec notamment les pages 100 à 105 sur l'énoncé « l'eau bout à 100° ».

(8) Voir les travaux de Bourdieu, Passeron, Bernstein, Labov...

(9) Cf. entre autres, l'ouvrage cité de F. Smith...

— La logique de l'erreur est à analyser (mauvaise construction d'un problème ou résolution erronée d'un problème bien posé...) car elle existe.

3.2. La construction du savoir ne peut se résoudre à des schémas qui, explicites, semblent simplistes mais qui néanmoins « travaillent » les représentations de nombre d'enseignants :

— soit : état de manque → $\left. \begin{array}{l} \text{fragment de} \\ \text{savoir injecté} \end{array} \right\} + \left. \begin{array}{l} \text{fragment de} \\ \text{savoir injecté} \end{array} \right\} \dots = \text{savoir}$

— soit : $\left. \begin{array}{l} \text{état de départ} \\ \text{éléments justes} \\ + \text{éléments faux} \end{array} \right\} \rightarrow \left. \begin{array}{l} \text{Rectification} \\ \text{du} \\ \text{faux} \end{array} \right\} \rightarrow = \text{savoir}$

En fait et sur ce point encore, on peut renvoyer aux travaux de Piaget ou à ceux plus récents de Smith, la structuration et la modification des connaissances se font sous la forme d'une « théorie du monde » (catégories, règles de distinction, relations entre les catégories) qui se restructure, et se transforme en fonction des nouvelles intégrations dans des situations où *cela prend sens* pour l'individu.

Ainsi donc, il nous semble urgent d'intégrer ces éléments dans la pratique pédagogique, ce à quoi nous allons tenter de satisfaire dans la suite de ce texte.

III – PROPOSITIONS POUR CHANGER LE RAPPORT A L'ERREUR.

1. Il convient souvent de relativiser l'erreur en constatant que dans nombre de cas, elle établit une régularité de la langue là où celle-ci en manque ou du moins aligne un phénomène sur des faits voisins plus fréquents ou plus connus. Ainsi l'élève écrivant « je prenda » ou « il perda », témoigne autant d'acquis effectués que de problèmes à surmonter.

2. Il est intéressant de changer notre attitude et celle des élèves par rapport à l'erreur (éviter la culpabilisation qui bloquera toute tentative nouvelle de l'élève craignant d'être sanctionné (10)). Nous avancerons ici deux remarques :

2.1. Notre travail d'enseignant consiste à aider les élèves à s'améliorer ; s'ils ne commettaient pas d'erreurs, nous serions sans doute au chômage...

2.2. On peut presque à chaque fois, reconstruire la logique de l'élève, différente de la nôtre, mais existante, ce qui élimine les notions de « bêtise » ou « d'absurdité ». Ainsi, en primaire, un élève devant les éléments donnés sous forme de polycopié :

« Souffle/fort/en plaine/le vent »

a reconstitué la phrase : « Le vent souffle en pleine forêt ». Or, l'écriture de « fort » n'était pas « nette » ; prenant l'hypothèse de forêt, il a reconstitué au prix d'une modification minimale un énoncé entièrement cohérent...

3. Il s'agit aussi de reconnaître que tout savoir fonctionne en situation et que donc l'erreur peut être liée au psycho-affectif et qu'elle dit quelque chose par rapport à soi, aux autres, au maître... On se reportera ici aux remarquables analyses du livre de B. Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et*

(10) « Le feed-back négatif peut être tout aussi utile que le positif — à condition qu'un enfant ne soit pas puni de s'être trompé et qu'il ne soit pas à ce point dépendant de la réussite qu'il ne sache pas tirer profit de ses propres erreurs », F. Smith, p. 131.

l'enfant (11), où les auteurs démontent les mécanismes des erreurs en lecture en fonction des réactions psychiques des enfants devant un texte (12). On se rappellera aussi très simplement qu'il n'est pire sourd que celui qui ne veut entendre, que si on apprend ou refuse d'apprendre, cela est souvent lié à la relation affective au maître ou aux parents et qu'enfin, nombre de savants très sérieux et compétents ont refusé parfois longtemps de voir ce qui leur « crevait les yeux » dans la réalité socio-historique (13)...

4. Il nous semble aussi important de considérer que **l'erreur peut être liée au statut de son producteur**. Ainsi, je peux décider que le même (14) phénomène textuel est un effet de style intéressant ou une grave maladresse selon qu'il se trouve sous la plume d'un auteur reconnu ou d'un élève. Ce qui ne signifie pas, pour être clair, que je veuille mettre sur le même plan ce qui est maîtrisé ou ne l'est pas (encore que l'on puisse s'interroger sur la pertinence de cette distinction) mais que l'on peut envisager une utilisation valorisante et pertinente de ce qui se présente comme un dysfonctionnement. Ainsi, l'indétermination du pronom peut servir à générer textes fantastiques ou policiers, ainsi la graphie «s» à la place de «ss» peut entraîner des conséquences textuelles intéressantes (si je sers à mon directeur de publication un plat de poison au lieu d'un plat de poisson), ainsi l'oubli d'une lettre peut générer des lipogrammes (15), ainsi telle déformation peut être systématisée en pensant au poème de Michaux, *Le grand combat*, ainsi, traitant l'erreur comme une coquille, je peux m'amuser comme B. Vian (16) ou le *Canard enchaîné* (17)...

5. Affirmer l'importance des points 1 à 4, signifie que **l'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. Nous renvoyons ici encore aux remarquables pages 64 et 65 du livre de F. Smith et à ce qu'il appelle le « dilemme des écoliers », reprenant la théorie du signal de détection : si l'opérateur de radar interprète le signal comme un avion alors qu'il n'y en a pas, il commet une fausse alarme ; s'il ne l'interprète pas comme tel, alors qu'il en existe un, il commet un manque. D'où deux tentations également dangereuses : élever le niveau d'informations avant de prendre une décision, ce qui accroît le risque des manques, le baisser et accroître le risque de fausses alarmes. Dans ce cas, comme dans celui de l'écolier, il faut sans doute mieux accepter le second risque, ce qui ne peut être obtenu que si les risques de sanctions sont évacués (ce qui ne signifie pas, ne pas rectifier). Il s'agit de parier ici sur la confiance et l'importance de la production d'hypothèses pour le développement de la vie intellectuelle (18).

(11-12) R. Laffont, 1983. Notamment le chapitre 10, avec l'exemple d'une petite fille transformant à la lecture des animaux sauvages (wild) en animaux « doux » (mild) pour répondre à l'effet d'angoisse produit, sur elle, par le texte.

(13) Je laisse le lecteur libre de produire des noms. Les exemples ne manquent pas...

(14) Le terme est ici discutable car il occulte les rapports entre phénomène local et organisation globale du texte.

(15) Cf. Les travaux de l'Oulipo et le texte de Pérec, *La Disparition*.

(16) « Lettre au Provéditeur-éditeur sur un problème capital et quelques autres », in *Cantiènes en gelée*, 10/18, UGE 1970 (la coquille supprimant le « q » du mot coquille...).

(17) « A travers la presse déchaînée », « Rue des petites perles ». Ces exemples et leur utilisation possible seront repris dans l'article « Un exemple de démarche en orthographe au collège », à paraître dans *Pratiques*, n° 46, juin 1985, *L'orthographe*.

(18) « L'habileté vient de la capacité d'un individu à regarder ses propres idées d'un point de vue critique et à distinguer les bonnes des mauvaises ». F. Smith, p. 268.

« (...) l'erreur n'est pas ce qui doit être rejeté, mais ce qui doit être considéré ; on n'étudie pas l'erreur pour ne plus faire d'erreur, mais pour connaître nos erreurs et travailler avec et contre elles ; ce n'est pas le risque d'erreur qu'il faut éliminer mais beaucoup plus le processus de détection-corrrection-utilisation des erreurs qu'il faut développer ». E. Morin, « Synthèse », in *L'Erreur*, ouvrage cité, p. 245.

6. Pour compléter ce dispositif, nous proposons de modifier l'évaluation en tenant compte au moins des quatre points suivants :

– La note (si elle existe) peut être le résultat du rapport su/non su, ce qui amène à reconsidérer des énoncés du type « ils ne savent rien » (à essayer notamment sur les dictées...).

– Ne pas multiplier les objectifs pour un même contrôle, et notamment ceux qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage.

– Préférer un processus d'amélioration à un bilan clos (cf. dans ce numéro l'opposition entre évaluations formative et sommative).

– Faire de l'évaluation, repérage et analyse des erreurs, un moment lui-même formateur dans le processus d'apprentissage (19).

IV – VOIR ET ANALYSER LES ERREURS POUR SE DONNER LES MOYENS D'AGIR.

1. L'erreur, pour être analysée par l'élève, doit être vue, ce qui est loin d'être évident, dans la mesure où la perception est toujours liée à sa problématique, aux questions que l'on pose (20). Ainsi A. Jacquart propose un test intéressant (*Moi et les autres*, Points Virgule, Seuil, 1983, p. 112).

« Un test sur les suites de nombres que les forts en math ne réussissent généralement pas.

– J'annonce 2, 4, 6, 8, qu'annoncez-vous pour le nombre suivant ?

– 10.

– Bravo ! C'est en effet la suite des premiers nombres pairs. Et si j'annonce 1, 8, 27, 64, qu'annoncez-vous ?

– 125.

– Encore bravo ! C'est en effet la suite des cubes des premiers nombres : $1^3 = 1$; $2^3 = 8$, $3^3 = 27$... et si j'annonce 2, 4, 5, 6, 4, 3, qu'annoncez-vous ?

– ?

– Pour vous aider, je vous indique que le cinquantième nombre est 9 et que le centième est 4.

– ? »

La réponse qu'il donne (p. 114) est : « Le nombre suivant est 4 : les chiffres indiqués représentent tout simplement le nombre de lettres des nombres successifs écrits en français, un (deux lettres), deux (quatre lettres)... » On comprend ici que le « piège » réside dans le passage d'une logique du signifié à une logique du signifiant. Or les applications sont nettes en français où ces deux logiques impliquent deux types de lecture (dont il faudrait analyser précisément les modalités). Ainsi souvent l'élève ne voit pas les erreurs d'orthographe et de syntaxe en rédaction car il lit au niveau de la fiction, de la macro-structure,... or les modalités de lecture différentes ne sont pas étudiées et

(19) Cf. D. Manesse, « Evaluer avec les élèves : la phrase interrogative », *Le français Aujourd'hui*, 2^e supplément au n° 65, mai 1984.

(20) On pourra se reporter ici à la nouvelle de Poe, *La lettre volée* et à son analyse par J. Lacan (in *Ecrits I*, Points/Seuil) ou au test proposé par F. Smith, p. 27 où le même signe 13 est interprété comme « b » ou « 13 » selon la question posée.

prises en place pour des exercices aussi différents que dictée, rédaction, devoir de math... Il convient donc ici de préciser les questions, afin que la lecture (21) fonctionne par rapport :

- aux objectifs de l'exercice,
- à ses propres problèmes.

Ce qui construit une lecture qui sélectionne (car on ne peut être attentif à tout en même temps (22) par rapport à sa démarche.

2. Se donner les moyens d'analyser les erreurs vues. Ce qui signifie :

2.1. Abandonner le discours traditionnel sur l'erreur (cf. I) imprécis et « psychologisant » (inattentif, distrait, incapable...) qui ne permet pas de l'analyser et donc de l'améliorer.

2.2. Considérer que l'erreur s'analyse en terme d'histoire (23), de quantité, de place (quand, où, dans quels types d'exercices... ?), d'unité (sur quoi ?), de mécanisme (adjonction, suppression, coagulation...), de structuration et de hiérarchie. Cet ensemble constitue la position des problèmes (24) de chacun, base d'un travail individualisé et efficace.

3. Analyser les erreurs avec les élèves.

3.1. Cela signifie tout d'abord que l'élève est considéré comme un être réfléchissant, ce qui est le minimum, mais aussi que la pratique ne s'améliore que par une théorisation de celle-ci et que la théorie elle-même se nourrit de la pratique de chacun ; enfin que la démarche permettant à l'élève de saisir où et comment il se trompe est elle-même productive de savoir.

3.2. Pour développer cela nous dirons que l'analyse des erreurs, pratique évaluative, est à la fois un objectif pédagogique puisqu'elle mobilise une grille de réflexion liée à la théorie (ou aux théories du domaine en question) et une pratique, un exercice particulièrement intéressant, faisant partie d'une démarche d'acquisition, collective (sur un point nouveau, ou l'établissement de fréquences...) ou individuelle.

3.3. Enfin, analyser les erreurs avec les élèves permet de prendre conscience que celles-ci ne se structurent pas forcément selon les cadres de pensée de l'enseignant ou les typologies des théoriciens (cf. II, 3.2.), qu'elles ne se situent pas par rapport à une grammaire théorique incomplète mais par rapport à des cheminements personnels dans la construction des savoirs, qu'il importe de repérer tant soit peu pour pouvoir intervenir efficacement.

4. Penser que les erreurs interrogent le discours du maître (et de ses substituts : manuels, photocopiés...) qui peut lui-même les générer.

4.1. Ainsi, la règle que je formule est-elle adaptée ? On pensera ici à l'exemple de l'orthographe où nombre de règles ne sont en fait que des moyens

(21) Pour une application sur la re-lecture en orthographe, cf. l'article évoqué dans le numéro de *Pratiques* à venir.

(22) « En général, l'incapacité de diriger correctement son attention ne vient pas de ce que l'enfant ne sait pas regarder, mais de ce qu'il ne sait pas où regarder ; les enfants ne savent pas quel aspect regarder parce qu'on ne leur pose pas les bonnes questions. Le regard d'un enfant peut errer sur une page ou une image tout comme celui d'un enseignant peut parcourir sans résultat le diagramme des circuits du système de climatisation de l'école », F. Smith, p. 31.

(23) Voir par exemple la notion de « stade conflictuel » ou d'erreur transitoire, où les erreurs se déplacent et changent de forme (sans pour autant dans un premier temps baisser de fréquence), indice d'une structuration en cours. Cf. V. Ehrsam, J. Doucet, J. Ehrsam, « A quoi servent les fautes ? » *Le français aujourd'hui*, 2^e supplément au n^o 65.

(24) Cf. note 21.

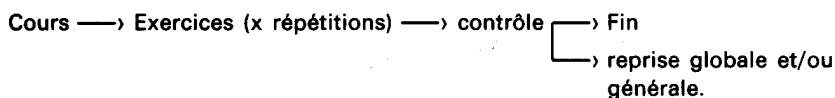
de se rappeler un certain nombre de cas sans aucune validité générale (ex. : «s» entre deux voyelles se prononce [z]) ou à la grammaire avec les oppositions entre passé simple et imparfait ne tenant aucun compte de l'organisation du texte et des catégories énoncé/énonciation/récit/discours... (25).

4.2. Mon discours est-il explicite, ne recèle-t-il pas d'ambiguïté, ma consigne est-elle claire ? (26). On peut ici penser aux questions des élèves lors de la remise de devoirs polycopiés, qui, souvent mettent en lumière des points « flous » de l'énoncé, ou au fonctionnement différent des mêmes termes selon les disciplines... (27).

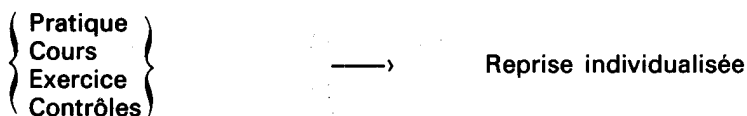
4.3. L'objectif est-il fixé ? Qu'en est-il des rapports entre exercice et objectif, entre correction et consigne ? On pourra ici se référer aux analyses de J.-F. Halté sur le « malentendu communicationnel » (28) où en rédaction, l'enseignant pose une question concernant l'histoire, faisant appel souvent à l'affectif de l'élève, et le note en fait sur la technique, sur la narration...

V – RENDRE OPÉRATOIRE LES STRATÉGIES D'INTERVENTIONS SUR LES ERREURS.

1. En premier lieu, ai-je construit une stratégie d'amélioration en rupture avec la stratégie traditionnelle dont le principe réside plus dans la sanction sous une forme qui pourrait être :



La stratégie d'amélioration dont la forme pourrait être :



a – à notre sens – comme caractéristique de faire du contrôle la base du travail (et non la clôture) individualisé, et un lieu d'explication et d'appréhension des problèmes et non de sanction.

2. Ai-je varié mes exercices, afin de multiplier les entrées permettant la maîtrise des problèmes et éventuellement leur localisation précise. On peut penser ainsi – sachant que chacune des catégories peut faire l'objet de subdivisions plus fines – aux exercices de repérage, de nomination, d'analyse, de manipulations et transformations, de production...

(25) Cf. J.-M. Adam, « Langue et texte : imparfait/passé-simple », *Pratiques*, n° 10, juin 1976 ou la grammaire de B. Combettes, J. Fresson, R. Tomassone, chez Delagrave. On pourrait aussi penser à la manière dont les élèves produisent des réponses du type : $27 \times 2,3 = 621$, qui ne leur posent pas de problème, dans la mesure où ils interprètent un adjuvant technique (la preuve par 9 qui ne tient pas compte de la virgule) comme une règle absolue.

(26) Ainsi dans E. et O. Bled, D. Berlion, *Exercices d'orthographe*, Cahier pour le C.E., Hachette, 1984, p. 63, exercice 180, je lis comme consigne : « Donne le contraire de ces phrases en utilisant les mots suivants : sans, près, devant, ne... plus, ne... jamais, partout, tout ». Et la première phrase proposée est : « Ce navigateur solitaire ne s'arrête nulle part ». (Seul « nulle part » est en italiques).

L'élève répondant : « ce navigateur solitaire ne s'arrête partout » n'a-t-il pas commis une erreur induite par énoncé et typographie ?

(27) Cf. Les ouvrages de Stella Baruk sur les mathématiques...

(28) « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n° 29, mars 1981.

3. Ai-je donné des exercices de transformation positive d'erreur (cf. III. 4 : introduire le plaisir et restreindre la culpabilisation). On pensera ici aux exercices individuels proposés en III. 4, ou à des exercices du type de ceux proposés par J. Ricardou dans son article « Expérience de la description » (29), où il part du principe suivant : sachant que j'ai/je vais rencontrer dans mes descriptions, nombre de répétitions (notamment être/avoir), je construis un texte où toutes les phrases contiennent ces éléments. La consigne sera donc de réduire les répétitions et permettra un travail lexical important, justifié et motivé. De surcroît, ici, on ne peut que progresser...

4. Ai-je varié mes stratégies d'intervention ? Ce qui réfère à l'ensemble des points évoqués précédemment, et rappelle qu'outre l'intervention de type magistral/collectif (le maître s'adresse à l'ensemble des élèves), ce qui limite soit à un a priori (les représentations que le maître a des erreurs que vont/risquent de faire ses élèves), soit à des généralités (des erreurs revenues « souvent »), il existe des interventions magistrales/individuelles (où le maître s'adresse à un élève sous des formes très variées : affective, exemples donnés où dans un texte les difficultés rencontrées par l'élève sont surmontées de telle manière, travail en commun...) et des interventions groupe/individu, classe/-groupe, classe/individu, élève/élève où l'aide des pairs (dans la compréhension, l'explication, le discours, le travail...) ouvre d'autres possibilités...

VI – VERS UN AUTRE MODÈLE D'APPRENTISSAGE.

Ainsi, construit notre trajet de l'utilisation de l'erreur permet de proposer des éléments pour d'autres démarches en classe dont nous nous contenterons de marquer ici deux points forts :

1. L'erreur devient un élément moteur dans la progression.

— Elle permet de voir **ce qui** précisément ne va pas pour chacun et évite ainsi les répétitions générales (*ex.* : l'accord du participe passé avec le C.O.D. que l'élève français « moyen » voit au moins une fois par an de la sixième à la troisième) et les cours ciblés autour d'un élève « moyen », ce qui en fait, ne correspond pas aux besoins de nombre d'élèves réels.

— Elle permet de comprendre **pourquoi** cela ne va pas pour chacun et ainsi de construire les bases d'une véritable pédagogie différenciée.

— Elle devient un élément accepté, reconnu et objet d'appropriation, non plus à proscrire mais un des facteurs par lesquels la compréhension peut s'effectuer, ne serait-ce que par son repérage.

Cela signifie, en termes de phases, que l'évaluation n'est plus hors du procès d'apprentissage et pour l'enseignant que sa fonction est aussi de construire des situations qui vont permettre production, repérage et maîtrise d'erreurs. Nous préciserons ici, pour répondre à une objection possible, que parfois la bonne réponse n'est pas une garantie et que l'erreur permet de préciser et de rectifier ce qui peut ne pas être compris même en cas de réponse exacte. Ainsi, dans une classe, un élève avait commis une erreur dans sa dictée ; interrogeant son voisin qui « avait bien » pour lui demander d'expliquer pourquoi il avait écrit le mot de cette façon, celui-ci a répondu, qu'il l'avait fait au hasard...

(29) *Pratiques*, n° spécial, *Pour un nouvel enseignement du français*.

2. L'erreur n'est améliorable que si cela prend sens pour l'élève et qu'il la considère comme importante. En d'autres termes, si tel exercice n'intéresse pas l'élève, ou ne comporte pas d'enjeu qui l'implique, cela ne signifiera rien pour lui. De tels phénomènes peuvent s'observer fréquemment dans les classes où tel élève qui ne s'intéressait, par exemple, ni à la présentation, ni à l'orthographe, va changer d'attitude à partir du moment où il s'agira de produire une revue diffusée à l'extérieur où se joue son image par rapport à des gens qui « comptent » pour lui. Cela signifie donc pour l'enseignant construire des situations où l'élève est impliqué, où les consignes sont motivées par le réel et passibles d'une sanction véritable par rapport à un projet, où le contrôle est accepté dans son principe et où les pairs peuvent collaborer. Ce qui nous renvoie au problème de la justification/motivation (le « pourquoi on fait ça ? » des élèves) qui nous semble fondamental (à la fois parce que l'on est dans une période de « crise » et parce qu'il fonde la dignité et l'esprit critique des apprenants. Que dire de quelqu'un qui ne s'interrogerait pas sur le pourquoi de sa pratique ?) auquel, pour l'instant, la pédagogie du projet nous semble offrir les réponses les plus opératoires.