

PERDRE DU TEMPS

[...] Voyons-nous maintenant l'importance de " perdre du temps "? Peut-être est-ce une compétence que nous devons acquérir? Un outil crucial que nul ne nous a inculqué au cours de notre formation. On nous a appris à ne pas perdre de temps, on désire avancer, afin de satisfaire les exigences d'un programme, afin d'accomplir sa tâche. Nous en venons à négliger les interstices, ces moments de respiration sans lesquels rien ne vit. Nous voulons du compact, remplir le plus possible au mètre carré, à la seconde carrée : nous avons tant à dire, tant à voir. Et pour ce faire, nous parlons, nous expliquons, nous écrivons, nous lisons, et lorsque nous posons des questions, les réponses en sont tellement attendues que nous refusons et négligeons toute parole qui n'est pas conforme à ce que nous avons en tête. [...]

Trop de travail étouffe la pensée, trop de préparation étouffe l'enseignement. Il s'agit d'apprendre à devenir paresseux. Moins les élèves comprennent, moins les élèves se mouillent, moins les élèves se risquent à la matière, moins les élèves acceptent le corps à corps, plus l'enseignant prépare, explique et parle, et plus l'enseignant est frustré, plus il prépare, explique et parle. À moins qu'il ne se fâche, ou qu'il n'abandonne, physiquement ou moralement. Car s'obstiner dans une telle voie est un chemin impraticable, une perspective totalement invivable. Les ressources personnelles exigées sont trop lourdes et trop pénibles. Sauf s'il s'adresse à des classes triées sur le volet, et encore. Pourquoi se charger ainsi de fardeaux impossibles?

Dramatisons-nous en tenant un tel discours? Sans doute, mais comme en tout drame, il s'agit de mettre en relief ce qui passe inaperçu, ce qui pourrait passer inaperçu, ce qui n'est pas assez dit, ou jamais dit, ou carrément interdit... " Il ne faut pas exagérer! " objectera-t-on. D'où émane une telle maxime? Comment enseigner, comment montrer quoi que ce soit, sans exagération? Sans souligner les enjeux, comment donner sens à sa matière, comment aviver l'étincelle sans laquelle rien ne s'effectue, sinon à l'exclusive de ces quelques rares élèves qui par chance peuvent percevoir naturellement les enjeux en question? [...]

VIVE L'ERREUR!

Allons en cours comme nous allons à la pêche. Certes nous y allons dans le but de produire quelque friture spécifique, et pour cela nous emmenons les instruments que nous pensons appropriés, les appâts que nous connaissons, nous nous rendons en des lieux qui nous paraissent de nature privilégiée. Mais il faut savoir attendre, il faut apprendre à apprécier les silences et le vide, à ne pas se formaliser des hameçons accrochés à des branches, des appâts disparus sans retour, des captures décevantes, etc. La pêche se doit d'être un plaisir en soi : si la frustration s'installe, mieux vaut partir au marché acheter du poisson. Allons en cours comme aux champs : il n'est guère utile de tirer sur les plantes pour les faire croître. Il s'agit de nourrir les jeunes pousses et surtout de les choyer, bien que certaines soient très ingrates et pas toujours prometteuses. Il y a toujours des surprises, dans les deux sens; tant d'impondérables nous privent de nos certitudes.

Ne craignons pas l'erreur, ne craignons pas la perte de temps. La mortalité et la finitude sont notre lot quotidien, nous ne saurions en faire l'économie sans tomber dans la démesure, dans le péché d'hubris. Si le savoir est un pouvoir, il ne peut prétendre à la toute-puissance. Il ne saurait cultiver l'illusion de s'instaurer en monarchie absolue. Sa faiblesse est sa cécité, son incapacité à faire parler et entendre son auditeur. S'il doit s'imposer par la force, sa force devient sa faiblesse : il ne sait plus que commander, aux faibles et aux sycophantes. S'il doit se faire respecter, s'il doit faire autorité, ce ne peut être qu'en face de réels interlocuteurs, aussi misérables paraissent-ils à prime abord. À nous de ne pas les évincer. À nous de les faire parler. À nous de les entendre.

par **Oscar Brenifier**.

Docteur en philosophie, consultant

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D012017A.HTML>

Erreurs et traitement des erreurs

" L'erreur n'est pas un échec ou une faute. Elle est plutôt une divergence, une contradiction... L'erreur devient intéressante et utile par là même dans le processus de construction du savoir, parce que si l'on peut repérer l'élément du raisonnement qui bloque ou qui fait diverger l'élève, on peut intervenir à cet endroit-là, et aider l'élève à rapprocher son fonctionnement mental de celui qui lui est demandé dans l'exercice, afin de surmonter l'obstacle didactique et lui permettre de progresser ainsi dans la discipline. "

" Il est ensuite possible de réfléchir avec l'élève aux raisons qui l'ont conduit à formuler cette réponse non-pertinente, divergente ou contradictoire, afin d'essayer de mettre à jour la logique qui sous-tendait sa réaction, l'enchaînement de facteurs qu'il a établi, ce qui met partiellement à jour son fonctionnement mental, ses habitudes explicatives, ses biais, ses représentations mentales sur le sujet étudié. " [...]

" A partir de là, l'enseignant peut rechercher avec l'élève les moyens de dépasser les divergences, les contradictions, les insuffisances de raisonnement repérées. Par exemple en rédigeant des consignes plus explicites [...] Le professeur va par exemple décomposer l'exercice de comparaison de deux cartes en plusieurs opérations simples, mettant en regard un élément bien localisé de chaque carte à chaque fois ; ou il va suggérer à l'élève de ne pas reproduire des démarches stéréotypées, et d'oser proposer par lui-même des explications, quitte à tâtonner et faire plusieurs essais. "

" Alors l'erreur devient pour l'élève un levier qui lui permet de progresser dans le raisonnement géographique, avec une meilleure conscience de ce qu'il fait, de progresser aussi dans la connaissance de soi-même et de sa façon de résoudre des problèmes. L'erreur n'est plus une faute, un échec ; "elle devient créatrice au lieu d'être destructrice " (J.-P. Astolfi, 1997). "

" Une telle démarche didactique est fondamentale aussi sur le plan pédagogique et civique. Au lieu d'opposer d'un côté un professeur qui détient le savoir et la vérité et de l'autre un élève qui ne sait pas et commet des erreurs, voire des "fautes ", on trouve côte à côte un enseignant qui cherche à comprendre ce que fait l'élève, lui fait confiance, lui reconnaît une logique minimale, qui admet que le savoir géographique n'est pas évident, n'est pas dénué d'ambiguïtés; et un élève qui est incité à progresser dans la compréhension des faits spatiaux, par une série de tâtonnements guidés, comme un sportif qui veut atteindre au mieux un objectif. De négation et source d'angoisse pour l'élève, l'erreur devient alors facteur de progrès. "

par **Gérard Hugonie**,
L'information géographique - 4, 2002

<http://hgtice.free.fr/peda/erreurs.htm>

L'erreur

L'erreur, une question de référence

D'une manière générale, la notion d'erreur suppose simultanément celle de but et celle de choix opéré par le sujet (1). Par exemple un rat placé dans un labyrinthe à plusieurs branches peut commettre des erreurs pour atteindre un but (nourriture située au fond d'une branche). En revanche, le même rat placé dans une voie unique ne peut commettre d'erreur. L'erreur est généralement considérée soit comme un écart entre la performance réalisée (la réponse) et un but attendu (ou une norme définie), soit comme le processus responsable de cet écart. La question de la *référence* ici est essentielle pour caractériser le résultat de l'action ou le moyen de l'obtenir. Les indices et les critères pour évaluer l'écart seront différents dans un cas et dans l'autre. La définition de la *référence* suppose que la *tâche* soit précisément définie préalablement par le concepteur. En matière de pédagogie, c'est rarement le cas dans les exercices scolaires proposés aux élèves, parce ce que cela reviendrait bien souvent à leur "mâcher le travail". Il peut en aller autrement dans le domaine de la production où les opérateurs doivent exécuter une procédure particulière qui a fait l'objet d'une formation spécifique, notamment pour la sécurité ou la prévention d'accident. Dans ce dernier cas, on tente de distinguer l'*erreur humaine* du dysfonctionnement du système technique pour déterminer les causes et établir les responsabilités.

Erreur et apprentissage scolaire

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Il en est ainsi, par exemple, avec la correction orthographique qui voit les fautes diminuées avec la scolarité ; ce qui témoigne d'une acquisition progressive de "règles". La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances.

Cependant, des erreurs peuvent survenir, parce qu'elles sont liées aux difficultés présentées par une situation particulière ou à des apprentissages non réalisés. C'est le cas d'une règle non apprise ou jamais enseignée. En mathématiques si l'élève ne maîtrise pas la table d'addition il connaîtra des difficultés ultérieurement pour apprendre la soustraction, la multiplication, la division. Il convient donc de distinguer des erreurs "profondes" liées à des "ratées" d'apprentissage ou des "non-acquisitions" et des erreurs "contingentes" liées, par exemple, à un nouveau domaine de connaissances. Dans ce dernier cas, l'erreur témoigne que les connaissances mobilisées ne correspondent pas à celles qui seraient nécessaires pour réaliser la tâche. La réduction de ce type d'erreur serait alors le résultat d'un nouvel apprentissage.

La difficulté pour l'enseignant consiste à diagnostiquer le type d'erreur : répétitive et susceptible d'entraver des apprentissages ultérieurs ou contingente et transitoire, liée à la rencontre d'une situation nouvelle. Une difficulté pour les enseignants débutants consiste bien souvent à différencier une "bonne" erreur sur laquelle il convient de s'arrêter et une erreur "vénielle" qu'il convient de "laisser passer". Une autre difficulté réside dans le choix de la remédiation subséquente éventuelle, qui suppose un travail différent dans un cas et dans l'autre. L'erreur, comme l'apprentissage, doivent donc être envisagés dans le temps : long terme, moyen terme et court terme.

Le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques

- Selon le behaviorisme, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par exercice, répétition et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé). L'enseignement dit *inductif*, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception.
- Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuel (les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause). L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux conflit cognitif que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.
- Selon les conceptions issues de *la théorie de l'information*, les erreurs proviendraient d'un défaut de *représentation* de la situation, de *stratégie* de réponse ou d'un contrôle insuffisant.

L'erreur est humaine... son analyse aussi

[...]

Il est toujours difficile de déterminer l'origine d'une erreur, car celle-ci doit être resituée à la fois par rapport :

- à la spécificité des domaines de connaissances (les difficultés d'apprentissage de la technologie, de l'anglais, de l'histoire, etc. sont de nature différente) ;
- aux situations didactiques de transmission de ces savoirs ;
- aux connaissances dont dispose déjà l'élève.

L'analyse de l'erreur est à replacer dans le contexte de sa production. Ce qui englobe les prescriptions ou les attentes du concepteur de la tâche, ses exigences d'enseignant, sur tel ou tel aspect de la réalisation. Elle est au cœur du contrat didactique qui régule les attentes respectives du professeur et des élèves, et de la négociation du sens de l'activité réalisée à propos d'un enjeu de savoir.

L'analyse de l'erreur fait référence à des situations concrètes dont les interprétations peuvent varier selon les points de vue. L'analyse de l'erreur diverge selon les spécialistes (psychologue, didacticien, sociologue, ergonomiste), tout comme l'analyse du didacticien peut diverger de celle du praticien. L'analyse du professeur se distingue de celle de ses collègues : une erreur "grave" pour l'un est considérée comme "vénielle" par tel autre, extérieur à la situation ; l'analyse faite par le professeur, celle faite par l'élève ou par le groupe-classe, etc. sont autant d'interprétations qui supposent contacts humains et échanges sociaux.

par **René Amigues**, Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues3/index.html>