

L'erreur, une chance pour apprendre

L'erreur a mauvaise presse à l'école, la correction est son maître mot. Rien n'est pire pour un enseignant, et aussi pour les parents, que la présence dans un cahier ou un classeur d'un devoir "non corrigé". Du point de vue de la représentation sociale, pour ne pas dire du fantasme collectif, cette absence de correction risquerait de contaminer tout le processus scolaire, de faire négativement tache d'huile sur le progrès de l'élève. On ne sait pas d'ailleurs par quel miracle (ou quelle secrète alchimie) ce contact avec l'erreur non purgée s'imposerait à son esprit, quand tant de belles pages aseptisées ne parviennent pas à s'imprimer en mémoire ! Ce n'est apparemment pas au plan rationnel que ces choses-là se jouent, mais bien au plan symbolique. Corriger les copies est une contrainte pesante pour les enseignants qui si souvent s'en plaignent et cela apparaît comme une obligation professionnelle, voire une nécessité morale, bien avant de relever de l'efficacité didactique. On se lamente d'ailleurs qu'elles ne servent à rien, sans que cela entame la répétition du rite. La correction a à voir avec le "politiquement correct". Bref, il la faut, et c'est tout. D'ailleurs, les élèves la réclament eux aussi, tout autant qu'ils la craignent. Pourquoi faire ses devoirs s'ils ne sont pas corrigés ? Peu importe au demeurant le contenu de cette correction, laquelle risque de n'être que fugitivement parcourue, au profit exclusif de la note, mais quelque chose du contrat scolaire ne serait pas rempli sans elle. Du coup, ils travaillent pour être corrigés avant de travailler pour apprendre, avant de chercher à construire des compétences ou des concepts, avant de développer des savoir-faire. Comme le rapporte souvent avec humour Philippe Meirieu, un élève, sans doute pas parmi les meilleurs mais peut-être parmi les plus lucides, lui a dit un jour que depuis qu'il écrivait des textes en classe, on l'avait souvent corrigé... mais on ne lui avait jamais répondu !

Cette introduction un brin polémique ne cherche pas à argumenter l'idée que les erreurs contenues dans les cahiers des élèves sont sans importance et qu'il vaudrait mieux les laisser en l'état. Elle cherche plutôt à provoquer une réflexion sur ce qui se cache derrière ce "syndrome de l'encre rouge". Quand on observe un professeur aux prises avec un paquet de copies, ce qui frappe c'est le peu de secondes qui séparent le début de sa lecture et sa première annotation pour souligner une faute ou remplir une marge. Comme s'il s'agissait d'une "décharge motrice" en forme de réflexe conditionné, à laquelle nul ne saurait échapper. Le problème, c'est de savoir à quoi sert une telle norme instituée, si les maîtres la considèrent comme une malédiction professionnelle qui gâche leur week-end et les élèves l'attendent avec résignation sans en extraire d'information didactiquement pertinente. C'est de savoir si l'on pointe seulement les écarts à une norme requise ou si l'on cherche à rentrer dans la "logique des erreurs". Autrement dit, justement, si l'on répond à l'élève.

Car, nombre de recherches en didactique l'ont montré, il y a, bien souvent, une logique des erreurs. Il y a d'abord ce qu'on pourrait appeler de "fausses erreurs", qui relèvent principalement de deux types. Le premier correspond au fait que l'élève a effectué l'exercice en empruntant une autre voie, une autre méthode, que celle canoniquement attendue en fonction d'une certaine grille de correction. Mais elle n'est pas toujours absurde pour autant. Dans un problème où l'on attend que les élèves effectuent une division, certains ont procédé par des additions successives, d'autres par des soustractions répétées. Il s'agit certes de procédures trop primitives et rustiques, quand ils ont à leur disposition un outil de résolution plus puissant et plus élégant, mais force est de constater que jusqu'à un stade avancé de la scolarité (au moins jusqu'à 10-12 ans), nombreux sont ceux qui, tout en sachant réaliser des divisions à la demande - ayant même à leur disposition une calculatrice de leur trousse -, ne se représentent pas le problème comme une division. La division leur paraît "logique" pour

procéder à un partage, beaucoup moins quand il s'agit de savoir combien de jours seront nécessaires pour parcourir une distance à pied, sachant qu'on fera 20 km par jour. C'est l'addition qui semble dans ce cas beaucoup plus naturelle, sauf si les nombres deviennent si grands que la technique paraisse impraticable. Rémi Brissiaud a montré que les élèves résolvent différemment deux problèmes strictement semblables, en fonction des valeurs numériques de l'énoncé. Si Julie a 51 bonbons et Odile 47, et qu'on demande combien doit en acheter Odile pour en avoir autant que Julie, ils effectuent volontiers une addition "en avançant" de 47 à 51 : 48, 49, 50, 51 : Trois! s'exclament-ils. Si maintenant Pierre a 63 bonbons et Paul 4, le problème est beaucoup plus facile "en reculant" à partir de 63 pour savoir combien Paul doit acheter de bonbons. De telles différences entre les procédures sont à la vérité précieuses au plan didactique, car elles aident les élèves à examiner des relations entre opérations, au lieu de les effectuer par application d'une règle mécaniquement apprise. Il est même fructueux, au terme de la "correction", de faire résoudre par toute la classe un même problème, en réutilisant les diverses procédures repérées sur les copies... pour constater que le résultat est identique, mais que certaines façons de faire sont plus rapides et génèrent potentiellement moins d'erreurs. Mieux : cela modifie le rapport des élèves au savoir, tant ils s'imaginent qu'à chaque problème correspond "sa" bonne opération, celle qu'ils doivent retrouver à travers l'exercice.

Le second type de "fausse erreur", lui aussi fréquent, relève de ce qu'on appelle une surcharge cognitive. Quand on parle de mémoire à l'école, on songe spontanément à la mémorisation des leçons le soir à la maison, laquelle relève de la mémoire à long terme. Pourtant l'importance scolaire de la mémoire à court terme - ou mémoire de travail - est au moins aussi grande. Depuis George Miller et son célèbre article de 1956 (!), on sait que lors de la résolution d'une tâche, il n'est possible de conserver mentalement que sept unités sémantiques environ. Cela ne concerne d'ailleurs pas seulement les élèves mais tout autant les adultes, et la psychologie du travail s'en est largement emparé. Le problème, c'est que l'expert-professeur découpe la tâche en un petit nombre d'unités de grande taille sans dépasser le fatidique nombre 7, et trouve du coup facile le travail qu'il propose à la classe. L'élève-novice la découpe souvent, lui, en un plus grand nombre d'unités d'ampleur restreinte. Pour cette raison, de nombreuses activités scolaires mettent les élèves en situation de surcharge, sans que l'enseignant s'en rende compte. C'est ce qui distinguait, dans l'exemple précédent, la procédure par division de la procédure par additions itératives. Si la seconde doit être abandonnée au plus vite, c'est moins pour sa lourdeur inesthétique qu'en raison de son coût cognitif plus grand. Seulement voilà : il ne suffit pas de le dire. Passer de l'une à l'autre nécessite un cran supplémentaire dans l'apprentissage. Une chose est de connaître formellement une règle comme un objet de savoir à réciter (niveau de repérage), autre chose est d'être en mesure de l'employer comme un outil "transparent" (niveau de la maîtrise, voire du transfert). Alain Lieury parle, pour cette raison, d'apprentissages multi-épisodiques, la même notion devant revenir dans des contextes diversifiés avant de pouvoir être automatisée en mémoire (Lieury, 1991). Quand les élèves ont bien orthographié un mot dans une dictée et produisent une écriture fautive dans un texte qui la suit, il faudrait, avant d'interpréter les choses en termes d'inattention ou d'absence de motivation, examiner par contraste les deux situations. La dictée est une tâche centrée sur la seule recherche de la bonne forme graphique, alors que cette dernière n'est que l'une des composantes de l'écriture personnelle d'un texte, et pas la première. Les sept unités fatidiques se dispersent lors des activités à "tâches partagées"... et les fautes refléussent pour cette raison. Ici donc, les erreurs sont les témoins du degré variable de maîtrise des élèves dans les tâches qu'on leur propose, qu'il est souvent nécessaire de subdiviser pour les rendre réalisables. L'injonction n'y fait rien, pas plus que les menaces...

Pire que les "fausses erreurs", certaines correspondent même à un progrès intellectuel en cours de stabilisation, qu'il est dès lors paradoxal de sanctionner. C'est le cas en langues vivantes où les professeurs s'étonnent quelquefois de voir des élèves qui ne commettaient guère de fautes à l'oral, brusquement régresser de façon incompréhensible. Une analyse didactique précise montre que souvent, en pareil cas, ils s'affranchissent du capital de structures linguistiques maîtrisées, grâce auquel ils "tournaient" jusque-là sans erreur, mais sans plus rien apprendre, pour tenter l'essai de structures nouvelles, connues d'eux mais encore mal apprivoisées. Il arrive alors plus fréquemment qu'ils utilisent à mauvais escient, hors de leur limite de validité ou sur un cas qui fait exception. La prise de risque fragilise alors la performance communicative immédiate, mais celle-ci est pourtant nécessaire pour qu'un apprentissage se produise.

Les exemples pourraient être multipliés et une typologie plus complète des erreurs a pu être proposée (Astolfi, 1997). Dans le cadre limité de cet article, nous concluons sur la violence symbolique faite aux élèves, à ne pas prendre en compte positivement leurs erreurs, à ne pas les considérer comme l'un des matériaux didactiques à notre disposition, à préférer les corriger que leur répondre. Cette violence est de plusieurs ordres :

- d'ordre épistémologique, car apprendre est loin d'être naturel. Dans la vie quotidienne, on résout généralement les problèmes sans apprendre, en utilisant au mieux les ressources cognitives disponibles... et en sollicitant de l'aide pour le reste! L'école est, de ce point de vue, un milieu artificiel construit par les sociétés modernes pour ne pas laisser les apprentissages s'opérer au gré des circonstances. Quand le cap est franchi, les choses après coup deviennent simples, mais cette simplicité seconde est illusoire pour celui qui reste englué dans la difficulté. Tous les adultes qui ont dû apprendre à manier l'ordinateur le savent. Ils savent aussi que rien n'est pire en pareil cas que la présence de celui qui vous dit par-dessus l'épaule : "Mais c'est facile!". C'est bien là l'ordinaire des élèves.

- d'ordre psychanalytique, car l'apprentissage qui ne produit chez certains qu'une anxiété légère et normale, réactive chez d'autres les peurs archaïques de la petite enfance, produisant parfois des décharges de violence, verbale ou physique. Apprendre passe par l'abandon d'une sécurité, active la tension émotionnelle en même temps que cela éclaire des faits nouveaux. Bref, c'est angoissant, ça déplace, fait grandir, bouscule les certitudes, fragilise les défenses, éloigne de la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité. A contrario, l'échec a ses bénéfices, la dépendance offrant le bénéfice non négligeable d'une sécurité (Cifali, 1994).

- d'ordre humain surtout, au sens où l'on dit que "l'erreur est humaine". Partout hors de l'école, l'erreur est admise comme une modalité essentielle de l'apprentissage par tâtonnement, par essais et erreurs coûteusement rectifiées. Ne dit-on pas savoureusement dans certaines régions qu'"il faut être pris pour être appris"? La reconnaissance de l'erreur et son accompagnement bienveillant relèvent tout simplement du respect de l'autre, qui cherche à se construire et requiert un accompagnement. Ce qui caractérise l'enfant à sa naissance, c'est à quel point il est démuni quand le petit animal dispose d'emblée d'un répertoire de comportements hérités. Mais cette faiblesse du cerveau humain inachevé est la chance de notre espèce puisqu'elle lui confère une plasticité mentale sans équivalent dans la biosphère. Ce qui est génétiquement acquis par l'animal est disponible dans la culture qui entoure l'enfant, lequel doit activement se l'approprier en s'appuyant pour cela de puissantes médiations sociales (Charlot, 1997). C'est pourquoi apprendre est inscrit au cœur même de l'espèce humaine: inscrit mais non écrit d'avance, indispensable mais douloureux. Tout le problème didactique est là!

La violence scolaire qui semble aujourd'hui monter n'a certainement pas sa cause première dans le fonctionnement de l'institution. Le dire serait injuste et ferait même injure au dévouement professionnel des enseignants. Mais le déficit d'écoute compréhensive des difficultés rencontrées et des erreurs commises peut faire système, pour certains, avec le sentiment d'exclusion qu'ils vivent à l'extérieur. Avant de faire appel à des médiateurs sociaux quand le mal est fait, il serait ainsi sage de se soucier d'une écoute plus emphatique des jeunes au quotidien, aux prises avec les incertitudes de l'apprendre.

Jean-Pierre Astolfi est professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen
(France)

Références bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF. (analyse détaillée dans Résonances, 8, 1998, pp.34-35)
- Charlot Bernard (1997). Du rapport au savoir. Paris : Anthropos.
- Cifali Mireille (1994). Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- Lieury Alain (1991). Mémoire et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- Meirieu Philippe (1987). Apprendre... oui, mais comment? Paris : ESF.
- Perrenoud Philippe (1985). La fabrication de l'excellence scolaire. Genève, Paris : Droz