



Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

« Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire »

La perception des erreurs chez les élèves

« Quelle est la représentation de l'erreur chez les jeunes élèves âgés de 6 à 7ans ? »

Mémoire professionnel

Travail de Cynthia Blanc

Sous la direction de Madame Elisabeth Stierli-Cavat

Membre du jury Madame Danièle Frossard

Lausanne, le 28 juin 2013

Table des matières

Introduction	3
<i>Justification et motivation du choix du thème pour ma formation professionnelle</i>	4
Cadre théorique et problématique	6
<i>Évolution de l'erreur dans les courants pédagogiques</i>	6
<i>Véritable rôle des erreurs dans notre système scolaire</i>	9
<i>La représentation des erreurs, une construction sociale ?</i>	10
<i>Égalité pour tous, rôle de l'enseignant</i>	11
<i>Comment changer les représentations des enseignants ?</i>	15
<i>Et du côté des élèves ? Sont-ils tous égaux face à l'erreur ?</i>	16
Mon hypothèse	18
Ma question de recherche	18
Ma méthode de recherche	18
Résultat et analyse de ma recherche	20
<i>Entretien de huit élèves</i>	20
<i>Questionnaire pour toute la classe</i>	24
Pistes de travail avec les élèves	27
Constat	30
<i>Perspectives</i>	32
Conclusion	33
Bibliographie	35
Webographie	35
Cours et séminaire	36
Résumé	37
Mots-clés	37

Introduction

La question de l'erreur a toujours fait partie intégrante du parcours des apprentissages de l'homme. Qui n'a jamais fait d'erreurs en apprenant ? Quel que soit le domaine d'apprentissage, l'erreur est omniprésente. Pourtant la question du droit à l'erreur a toujours été source de quiproquos. Ne dit-on pas que l'erreur est humaine ? Et si on repense à notre parcours scolaire, professionnel ou relationnel, l'erreur n'a-t-elle pas toujours été sanctionnée ?

L'erreur interpelle et nous questionne, elle suscite depuis plusieurs années une véritable réflexion notamment dans le domaine de la pédagogie. Source de soucis et d'angoisse, l'erreur a ce don de pointer nos faiblesses, de montrer ce qu'on ne connaît pas ou ce qu'on ne comprend pas et atteint bien souvent notre estime de soi.

Quand on cherche à connaître les représentations des gens quant à l'erreur, il y a autant de représentations possibles que d'enseignements différents.

« Errare humanum est, perseverare diabolicum » est une locution latine qui signifie « Se tromper est humain ; persévérer est diabolique ».¹

Je pense en effet que l'erreur est humaine et qu'on a le droit à l'erreur. La récurrence d'une erreur n'est quant à elle pas inexcusable contrairement à ce qu'annonce cette citation. Mais elle alerte les personnes en charge des apprentissages des apprenants. Elle est source d'indicateurs pour les professionnels de l'enseignement qui ont à considérer leur rôle dans les apprentissages des élèves.

Si j'ai choisi de porter mon attention sur la représentation de l'erreur chez les jeunes élèves, ce n'est pas par hasard. Ayant eu un parcours scolaire difficile, j'ai véritablement vécu l'angoisse de faire des erreurs. Avec du recul, et une vision nouvelle dans ce domaine, j'ai enfin pu comprendre la source de cette inquiétude qui m'a toujours accompagné et qui m'accompagne encore dans mon parcours d'étudiante. Je suis amenée à me poser rapidement la question « pourquoi ai-je peur de faire des erreurs ? » Et j'en suis venue à la conclusion qu'on m'a transmis cette peur de l'erreur. Comment avoir peur de se tromper à cinq ans quand on sait à peine ce que c'est qu'une erreur ?

¹ Source : <http://fr.wikipedia.org>

Il me paraît évident qu'un enfant construit ses craintes en fonction de ce que son entourage lui transmet. Les personnes importantes qui entourent les jeunes enfants dans leur construction sociale tels que les parents, la famille, les amis, les personnes de références que l'enfant côtoie régulièrement, tout comme les enseignants dès son entrée à l'école.

Dans le domaine de la scolarité, l'erreur fait partie intégrante des apprentissages des élèves. Après trois années d'expérience en tant que future enseignante, je décrirais le parcours scolaire de l'enfant, non pas comme un chemin plat et rectiligne mais plutôt comme une ascension vertigineuse de sommets montagneux par des chemins sinueux remplis d'obstacles. Cela pour dire que la place de l'erreur est centrale dans la vie de ces jeunes apprenants. Afin de savoir comment ils vivent l'erreur dans leurs apprentissages, j'ai décidé de m'intéresser de plus près à la perception qu'ils en avaient.

Je souhaite donc, au travers de ce mémoire professionnel, voir qu'elles sont les différentes perceptions des erreurs chez les jeunes élèves âgés entre six et sept ans. Je trouverais également intéressant de tisser des liens entre leurs perceptions et leur niveau de réussite à l'école ainsi qu'avec le statut socio-économique de la famille d'où ils viennent.

Justification et motivation du choix du thème pour ma formation professionnelle

Dans mon expérience scolaire personnelle ainsi que dans celle des mes collègues de la HEP, j'ai pu constater que l'image de l'erreur a bien souvent pour ne pas dire tout le temps, une connotation négative. Pourtant, dans le cadre de notre formation, on a eu plusieurs fois la chance de parler du statut de l'erreur. Ces quelques cours sur ce sujet sont venus, en ce qui me concerne, perturber mes anciennes représentations de l'erreur.

En effet, avant de commencer la HEP, je ne la voyais guère sous un angle positif. « *L'erreur m'a toujours fait échouer ! C'est à cause d'elle que j'ai eu des mauvaises notes, à cause d'elle que je n'ai pas pu aller en voie secondaire générale* ». Bref, l'erreur était pour moi négative, source de tous mes problèmes scolaires. Je ne me suis pas battue grâce à l'erreur mais contre l'erreur ! Et je peux dire maintenant qu'il est bien plus fatigant de la prendre comme une ennemie que comme une alliée.

Jusqu'au jour où l'on a suivi le cours « concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage » dans lequel nous avons commencé à aborder ce sujet au niveau des élèves. Quelle est la principale source de nos erreurs, est-elle externe ou interne ?

J'ai compris à ce moment-là que nous faisons partie intégrante du problème et que pour le résoudre, il ne fallait pas minimiser l'erreur ou la rejeter sur une cause externe.

À partir de là, j'ai eu un déclic, mes représentations sur l'erreur se sont vues chamboulées et ont commencé à changer. « *Je suis la principale cause de mes erreurs que ce soit à cause d'une mauvaise compréhension de consigne, d'un manque de concentration, d'une inattention, c'est moi et moi seule qui suis mise en cause. Je peux donc résoudre ces erreurs vu que j'en suis la raison.* » Et si l'erreur était là pour nous aider ?

Dès lors, ce thème n'a cessé de me troubler. Pourquoi avons-nous tous une si mauvaise image de l'erreur ? Est-ce que les parents auraient un rôle à jouer dans la perception que nous avons de l'erreur ? Ou est-ce nos professeurs qui auraient toujours véhiculé un message comme quoi l'erreur ne serait pas la bienvenue ?

En somme, si nos professeurs attendent de nous que nous fassions peu d'erreurs, cela ne viendrait-il pas des attentes des parents ainsi que de celles de l'institution scolaire ? Et ces attentes ne viendraient-elles pas tout simplement des attentes de la société ?

Après mûre réflexion, je constate que c'est la société dans laquelle nous sommes insérés qui a façonné cette image de l'erreur. Donc, si nous sommes les acteurs du problème alors nous pouvons tenter de le résoudre ou de le faire évoluer, voir le changer.

C'est dans cette optique et dans ce but précis que j'ai souhaité traiter ce sujet pour mon mémoire professionnel. J'aimerais plus tard, amener mes élèves à considérer leurs erreurs, non pas comme un acte irréversible, mais plutôt comme un levier qui peut les pousser plus haut à condition de s'en donner les moyens. L'erreur serait vue ainsi comme une aide autant pour l'enseignant que pour l'élève. Si l'erreur est pour l'enseignant un indicateur des processus intellectuels de ses élèves, l'est-elle aussi pour les élèves ?

Elle est bien souvent terrifiante et je pense qu'en explicitant son rôle, elle deviendrait une aide dans les apprentissages.

Cadre théorique et problématique

Évolution de l'erreur dans les courants pédagogiques

L'erreur a toujours eu le même rôle au sein des apprentissages, pointer nos difficultés. Ce qui diffère avec le temps, c'est sa fonction. Au travers des courants théoriques des apprentissages, nous voyons que la fonction que nous lui attribuons dans les apprentissages a changé. L'erreur est passée d'une fonction « nulle, à éradiquer » à une fonction utilitaire dans les apprentissages de nos élèves (Bourgeois, 2006).

Dans son ouvrage, Astolfi (2006), pose la question : apprendre proviendrait-il d'acquisitions « naturelles » ?

Quand il parle d'acquisitions « naturelles », Astolfi (2006) fait référence à une situation, où les élèves ancrent dans leur mémoire et sans difficulté, les nouveaux savoirs transmis lors des cours. Ils pourraient ainsi s'appuyer sur ces nouveaux savoirs d'année en année afin d'aller encore plus loin dans leurs apprentissages.

Cette théorie part de l'idée que si l'enseignant enseigne de manière adéquate, tout en choisissant des exemples concrets à la situation d'apprentissage, et à la condition que les élèves soient attentifs et motivés, alors il ne devrait survenir aucune erreur. Dans une telle représentation, si des erreurs apparaissent, elles seront soit sanctionnées, soit l'enseignant devra remettre en cause son enseignement afin de le réajuster au niveau de ses élèves. Ces deux façons de considérer l'erreur proviennent de deux modèles apparus dans les années septante, le modèle « transmissif » et le modèle « comportementaliste » appelé aussi « béhavioriste » (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1998, p.39).

Dans le modèle « transmissif », l'erreur est considérée comme une faute, mise à la charge de l'élève. Elle est vue comme un manque d'investissement de la part de l'apprenant et doit donc être sanctionnée.

Dans le modèle « comportementaliste », inspiré de la psychologie béhavioriste, l'erreur est considérée comme un « bogue¹ », mise à la charge de l'enseignant qui n'aurait pas su adapter son enseignement au niveau réel de ses élèves. Dans ce modèle, il est toujours possible de faire apprendre quelque chose aux élèves, mais cela implique un travail de réécriture de la part de l'enseignant qui devra décomposer les difficultés en plusieurs étapes élémentaires plus

¹ Bogue : Terme utilisé par Astolfi (2006) dans son ouvrage, aussi appelé « bug » bien connu dans le langage informatique pour désigner un dysfonctionnement.

accessibles à l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève dans ses activités afin de contourner les erreurs.

Le point commun de ces deux modèles est l'éradication de l'erreur dans tous les cas. Ce n'est que plus tard, dans les modèles constructivistes que nous commençons à percevoir les atouts de l'erreur. « En effet, dans ces modèles, les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée » (Astolfi, 2006, p.15). Dans ce modèle, l'erreur a enfin sa place dans les apprentissages, toujours dans le but de l'éradiquer. Les élèves remplacent leurs anciennes conceptions erronées par des nouvelles correctes. Ils prennent aussi conscience de leurs erreurs et de leur fonctionnement pour les surpasser. On donne alors à l'erreur un statut plus positif, celui « d'indicateur des processus intellectuels » (Astolfi, 2006).

Nous constatons alors que dans ces trois modèles, l'erreur est à éliminer des apprentissages. Plus tard, dans le modèle socioconstructiviste (Vygotsky, 1934/1985), l'erreur s'affranchit d'un statut plus positif où l'on décrète qu'elle fait partie intégrante des processus de l'apprentissage. On en vient alors à la considérer d'un point de vue didactique. En effet, dans cette optique, l'erreur nous donne des informations à traiter, en recherchant ses origines et ses causes, avant de poursuivre la construction de nouvelles connaissances. Elle s'intègre dans les processus d'apprentissage, afin de provoquer ce que Vygostky (1934/1985) appelle, un *conflit sociocognitif*. Ce conflit prend place dans des situations problèmes que l'enseignant propose à ses élèves. Une fois l'obstacle franchi, la résolution du problème accomplie et l'erreur acceptée, l'élève avancera dans les apprentissages.

Voilà donc le véritable rôle de l'enseignant : celui de déceler l'origine des erreurs de ses élèves afin de déterminer les modalités à mettre en place. Pour cela, Astolfi (2006) décrit une typologie des erreurs en huit catégories :

- Les erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.
- Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.
- Des erreurs liées aux représentations notionnelles des élèves.
- Des erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles.
- Des erreurs portant sur les démarches adoptées par les élèves.
- Les erreurs dues à une surcharge cognitive.

- Les erreurs dues au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline.
- Enfin, les erreurs résultant de la complexité propre au contenu. (2006, pp. 96-97)

Cette typologie met en évidence le rôle que l'enseignant et les élèves ont face à leurs erreurs. La prise de conscience sur l'origine de l'erreur est un véritable outil de progression pour les apprentissages. Afin d'aider les élèves à percevoir l'origine de leurs erreurs, l'enseignant joue le rôle de médiateur (Vygotsky 1934/1985) en pointant et questionnant les élèves sur le type d'erreurs qu'ils ont faites. Petit à petit, ils pourront s'approprier ce questionnement dit « métacognitif » afin de les identifier par eux-mêmes (Dolly, 2006). Ce que Dolly (2006) entend par questionnement métacognitif, ce sont des questions que l'on se pose sur nos connaissances, sur la tâche ainsi que sur nos stratégies de résolution qui aident à planifier et contrôler nos actions dans le but de réguler ce qui est incorrect.

« On n'apprend pas aussi simplement de nos erreurs, on ne peut en effet apprendre de nos erreurs qu'à condition de les analyser, de les comprendre... Il faut donc pour cela, apprendre à les analyser. » (Hébert, 2012, p.24).

La lecture d'Astolfi (2006) ainsi que celle de Bourgeois (2006) m'ont permis de voir l'évolution de la place de l'erreur dans les apprentissages et donc de comprendre que celle-ci est étroitement liée avec les pratiques des enseignants et peut-être même aux perceptions des élèves. Tout peut donc ainsi évoluer avec le temps et me réconforte dans mon souhait de faire changer certaines représentations négatives des élèves. Nous constatons donc que les courants théoriques de l'apprentissage et leur évolution ont eu un impact sur la formation des enseignants.

Mais il ne faut pas oublier que chaque enseignant a sa propre représentation de l'erreur et comme on l'a appris dans le cours de Doudin (2012, BP 204) sur la psychologie et développement de l'enfant, il est très difficile de changer les représentations personnelles des gens, car celles-ci font partie de l'histoire de ces personnes, de leurs propres expériences et sont bien souvent ancrées depuis des années. Ces croyances sont aussi souvent liées au parcours scolaire. Ainsi, les styles d'enseignement que nous observons actuellement sur le terrain sont aussi variés que le niveau des élèves dans une classe.

C'est donc au final, à l'enseignant de décider du rôle qu'il veut attribuer à l'erreur dans les apprentissages de ses élèves, aide ou bien faute ? Nous verrons plus loin, comment l'enseignant peut avoir un impact négatif ou positif sur les apprentissages des élèves et qu'il n'est pas le seul acteur en jeu dans la construction du statut de l'erreur chez les enfants.

Véritable rôle des erreurs dans notre système scolaire

Dans le courant pédagogique actuel « socioconstructiviste » perdure encore cette tension entre l'erreur et l'échec. Bien que l'erreur ait changé de statut, celui d'indicateur des apprentissages, elle reste tout de même sanctionnée lors des évaluations.

Ici se pose une véritable problématique : Comment transmettre aux élèves l'idée que l'erreur est humaine et même positive dans leurs apprentissages, en ce sens qu'elle permet le progrès, tout en comprenant la sanction attribuée lors de test ?

L'erreur dans les évaluations a gardé son rôle de sélectionner les bons des mauvais travaux et on pourrait même aller plus loin, en disant qu'elle sélectionne les bons des mauvais élèves.

Pour de jeunes élèves âgés de six à sept ans, il est difficile d'admettre que l'erreur puisse les aider tout en les sanctionnant. Paradoxe qu'un enfant de cet âge-là aura de la peine à comprendre.

Concrètement, dans le cadre scolaire, l'équivocité naît de moments diffus, entremêlés, non distincts, entre les périodes où l'élève devrait pouvoir commettre des erreurs, par recherche, essais, esquisses, tentatives et des moments où il est interdit, par convention ou poids des conséquences, d'en commettre. (Fiard & Récopé, 2012, p.19)

L'école demeure un lieu dans lequel l'erreur est encore trop souvent sélective et porteuse d'échecs qui atteignent l'estime des élèves et le sentiment d'efficacité personnel¹. Le sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura, désigne la perception et la croyance qu'un élève a de ses compétences, qu'il mobilisera efficacement pour réussir une tâche (1997, 2007). Si ce sentiment est atteint, l'élève ne croit plus en ses compétences et n'est plus capable de les mobiliser à bon escient. L'échec a aussi un impact non négligeable sur l'estime de soi, comme le dit Guignard : « Un enfant en échec se sent souvent coupable, rejeté, mal aimé... » (1988, p.10). J'irai même plus loin, en m'appuyant sur l'un de mes interviews, en disant que l'élève se sent bien souvent nul et incapable face à certains de ses camarades ; je cite : « *Diana et Nils, ils ne font jamais d'erreur, parce qu'ils savent tout ! Et ils ne sont pas copains avec moi* ».

L'école a ce but implicite pour les élèves de les sélectionner pour leur future profession. Nous le savons bien, pour que la société fonctionne, nous avons besoin de former les futurs travailleurs dans les trois secteurs de travail, primaire, secondaire et tertiaire. Secteurs qui pour la plupart signifient « *mauvais-moyen-bon* ». Cet enjeu politique définit la place de l'enfant, futur citoyen, dans la société et pour que la société fonctionne, il est nécessaire de fournir des travailleurs dans les trois secteurs de travail.

¹ SEP : « *Le sentiment d'efficacité personnelle perçue, concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 97,07).

La représentation des erreurs, une construction sociale ?

Dans le cours de la sociologie des familles en Suisse, nous avons appris que dès leur plus jeune âge, les enfants se construisent une réalité de la vie qui est propre à celle que leur transmet l'entourage.

En effet, la réalité de chacun n'est pas unique ni absolue, car elle se construit en fonction de l'environnement social et matériel dans lequel nous sommes mais également en fonction de notre socialisation, c'est à dire des gens qui interagissent avec nous. Chaque être humain a sa propre vision du monde et de la réalité qui l'entoure, en fonction de l'environnement dans lequel il évolue, et de la place qu'on lui attribue dans la société. Un enfant construit sa réalité en fonction des interactions qu'il a avec ses parents ou d'autres personnes partageant son milieu. Ainsi, il construit ses normes, ses repères, ses valeurs en fonction de ce qu'on lui transmet. En conséquence, les premières représentations de l'erreur sont transmises par l'entourage social des enfants. De ce point de vue, nous pourrions nous interroger : Quelles valeurs, quelles images de l'erreur transmettent les parents ou d'autres personnes proches de l'enfant ?

Labbé nous dit que le milieu familial et social peut se révéler favorable ou non aux apprentissages scolaires (2009, p.9). Cela dit, il souligne le fait qu'aucune étude ne peut appuyer ces dires et pourtant c'est comme ça que nous pensons pour la plupart d'entre nous.

Certains sociologues réfutent cette idée et mettent en avant le postulat d'éducabilité pour tous. Comme le dit la spécialiste en science de l'éducation Sylvie Cèbe « tout ne se trouve pas dans les gênes et tout ne se joue pas avant six ans », cité par Labbé (2009, p.9).

Le postulat d'éducabilité implique que les enseignants diminuent les inégalités scolaires et refusent le fatalisme social afin de remplir leur fonction égalitaire. En d'autres termes, il ne s'agit pas de mettre l'entière responsabilité sur le dos des parents et admettre que nous faisons aussi partie du problème si nous voulons changer les choses. Nous avons donc aussi un rôle à jouer quant à l'apprentissage scolaire de nos élèves et donc de l'image que nous transmettons de l'erreur.

Doudin & Martin affirment que les compétences scolaires des élèves peuvent être influencées par de nombreuses variables (1999, p.121). Ils en relèvent trois principales, importantes pour appuyer ce que Cèbe prône (ibid), c'est à dire : L'enseignant joue un rôle important dans la construction des compétences scolaires des élèves. Qui dit compétences scolaires, dit aussi l'attribution d'un statut de l'erreur dans les apprentissages. La première variable dont Doudin & Martin parlent est extrascolaire, elle possède des critères au niveau socio-économique des

parents de l'élève, des règles familiales, du niveau de formation ou professionnel des parents, des attentes qu'ils ont pour leurs enfants, etc (ibid). Il y a aussi, les variables qui définissent la relation entre la famille et l'école comme la collaboration que les parents et enseignants peuvent créer. Enfin, les variables qui sont propres à l'école, la structure et l'organisation générale du système scolaire, les *effets établissement et les effets-maîtres*.

Dire que nous ne pouvons pas changer les représentations des élèves en ce qui concerne l'erreur serait très pessimiste quand on sait que nous intervenons dans deux variables sur trois. Les enseignants et l'école ont un rôle essentiel à jouer sur les compétences scolaires des élèves.

Égalité pour tous, rôle de l'enseignant

Durant les cours de Monsieur Doudin sur la psychologie de l'enfant (2012, BP 204), il nous a fait prendre conscience que nos connaissances avaient bien moins d'impact que nos croyances, en ce qui concerne nos futures prises de décisions, de comportement, de pensée et d'actions pédagogiques. Il ne suffit pas d'apporter de nouvelles connaissances aux élèves pour qu'ils apprennent. C'est la manière dont nous allons amener et guider ces connaissances qui ont un impact important dans les apprentissages. Selon les propos de Doudin (2012, BP 204), ce sont les différentes croyances qu'ont les enseignants quant au développement de l'intelligence qui influenceraient fortement leurs pratiques pédagogiques.

Il me paraît donc essentiel dans ce travail, de traiter brièvement la question du développement de l'intelligence qui influence les pratiques des enseignants et le questionnement quant au statut de l'erreur.

Doudin & Martin (1999) opposent deux conceptions de l'intelligence. Une conception innéiste qu'ils définissent comme une croyance que l'intelligence est fixée dès la naissance et qu'elle est héréditaire. En opposition, la conception constructiviste et interactionniste est une croyance où l'enfant construit son intelligence au travers de différentes interactions avec les personnes en charge de son éducation (enseignant, parents...). Ils mentionnent que selon la conception qu'un enseignant a du développement de l'intelligence, innéiste et/ou constructiviste, elle influence son encadrement pédagogique et a des conséquences non négligeables sur le développement des élèves et leurs apprentissages. Dans chacune de ces conceptions, ils évoquent que le statut des erreurs prend un sens fort différent.

Si un enseignant a un point de vue constructiviste, cela implique qu'il a une vision évolutive de l'intelligence. Ainsi, l'élève joue un rôle actif dans la construction de son intelligence cherchant la manière la plus efficace pour apprendre. L'erreur prend ainsi un rôle positif, elle

indique non pas une incompétence de l'élève mais « une phase dépassable du processus d'apprentissages et des obstacles auxquels le sujet se trouve forcément confronté et qu'il doit surmonter » (Doudin & Martin, 1999, p.124). Dans une conception innéiste, l'enseignant conçoit l'intelligence comme « une entité *immuable* » (ibid). Dans cette vision des choses, l'enfant attribue sa réussite comme une manifestation de son intelligence et son échec comme une inintelligence. Enseignant et élève ont un rôle passif dans une telle conception, prônant l'idée qu'on ne peut rien y faire en cas d'échec car l'intelligence est innée.

Ainsi, l'enseignant qui a un tel point de vue influence l'élève dans ses apprentissages et dans sa conception de son intelligence. Le statut de l'erreur prend un tout autre sens dans une conception innéiste. Si un élève fait des erreurs, il en conclut à son incapacité et peut ainsi à la longue développer un sentiment de résignation et d'impuissance dans certains de ses apprentissages.

L'état d'esprit, dans lequel on considère l'erreur à l'école, est donc révélateur de notre conception de l'intelligence. Comme le dit Patte, « si celle-ci se travaille plutôt que d'être une caractéristique fixe d'un individu, l'erreur n'est plus un échec » (2012, p.27-28). Ce point de vue que je souhaite encourager chez les enseignants, une conception constructiviste de l'intelligence, s'avère bien plus favorable au bon développement des élèves. Elle attribue les erreurs à des causes internes, variables et contrôlables, contrairement à une conception innéiste, et signifie que l'élève peut agir sur ces causes internes et ainsi évoluer.

Le tableau ci-après extrait de la *Revue française de pédagogie*, synthétise les propos évoqués ci-dessus (Doudin & Martin, 1999, pp.123).

Tableau I. - Conception de l'intelligence et caractéristiques de l'encadrement pédagogique mis en place par l'enseignant.

Caractéristique de l'encadrement pédagogique	Conception de l'intelligence par l'enseignant	
	Innéisme	Constructivisme
Mesures pédagogiques spécifiques	l'enseignant recourt plus au redoublement	l'enseignant recourt moins au redoublement
Style éducatif de l'enseignant	l'enseignant pose plus de questions fermées	l'enseignant pose plus de questions ouvertes
Rôle de l'enseignant face au développement de l'intelligence et aux difficultés d'apprentissage de certains élèves	l'enseignant est passif (« l'intelligence est immuable, Je ne peux rien y faire »)	l'enseignant est actif (« l'intelligence est évolutive, je peux faire quelque chose »)
Statut des erreurs faites par l'élève	indicateur d'une incompétence intrinsèque à l'élève	indicateur d'une phase dépassable de tout processus d'apprentissage
Style attributif de l'enseignant	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables : « l'élève a fait une erreur parce qu'il n'est pas intelligent »	les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, variables et contrôlables : « l'élève doit encore travailler pour dépasser son erreur »
Système de valeurs de l'enseignant	idéologie du don, prédestination	progressisme, optimisme

Nous y voyons la différence de ces différentes conceptions en ce qui concerne la représentation du statut de l'erreur chez l'enseignant. Une conception constructiviste est donc favorable de tout point de vue et surtout pour aider les élèves à faire de l'erreur une alliée et non plus une ennemie.

Le tableau qui suit, nous montre à quoi les élèves attribuent leurs erreurs ou difficultés et l'influence sur leur motivation (Doudin & Martin, 1999, pp.123).

Tableau II. - Incidences de la conception de l'intelligence par l'enseignant sur le fonctionnement de l'élève.

Caractéristiques du fonctionnement de l'élève	Conception de l'intelligence par l'enseignant	
	Innéisme	Constructivisme
Style attributif de l'élève	Les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, stables et incontrôlables : « j'ai fait une erreur parce que je ne suis pas intelligent »	Les difficultés d'apprentissage ou les erreurs sont dues à des causes internes, variables et contrôlables : « je dois encore travailler pour résoudre ce problème »
Motivation de l'élève	La motivation à apprendre est souvent faible ; elle peut même diminuer chez certains élèves, ce qui entraîne des phénomènes de résignation ou d'impuissance apprise	La motivation à apprendre est souvent forte ; elle peut même augmenter chez certains élèves

À nouveau, nous constatons que la conception constructiviste amènera l'élève à contrôler ses erreurs et à progresser, alors que le style innéiste ne permet aucun contrôle de la part des élèves face à une erreur. C'est même un style doublement négatif, en ce sens que l'élève ne peut rien faire, mais qu'en plus il se sent coupable et nul. Ce qui atteint fortement l'estime de soi et la motivation pour les futurs apprentissages.

Lors d'un séminaire en anthropologie (2012, BP 201), nous avons découvert que pour commencer à changer notre point de vue, il fallait d'abord en être conscient. L'enseignant, praticien réflexif, prend conscience que ses conceptions sur le développement influencent son encadrement pédagogique et ont un impact non négligeable (positif ou négatif) sur les apprentissages et le développement de ses élèves.

L'enseignant joue donc un rôle positif dans le développement de l'intelligence des élèves mais cela à la seule condition que ses représentations soient constructivistes.

Pourtant sur le terrain, l'erreur est bien souvent méprisée des enseignants car elle s'oppose à leur désir de réussite (Fiard & Récopé, 2012, p.18). En effet, des élèves qui se trompent alors

qu'il semble à l'enseignant avoir tout fait pour qu'ils apprennent correctement, questionne l'estime de l'enseignant et son rôle. Ainsi, il est plus facile pour certains enseignants de rejeter la faute du côté inné de l'intelligence, prônant l'idée que certains élèves sont incapables dans certains domaines et qu'ils n'y peuvent rien.

Comment changer les représentations des enseignants ?

Doudin & Martin (1999) soulignent l'importance de la formation des jeunes enseignants et de la formation continue pour les enseignants déjà actifs sur le terrain. Je trouve essentiel de transmettre à tout enseignant que notre métier n'est jamais acquis. Comme le souligne Paquay en citant Van Campenhoud, « L'évolution de la société a provoqué une modification des fonctions de l'école et conséquemment des rôles de l'enseignant » (1994, p.26). Le métier d'enseignant évolue avec la société et subit des transformations en permanence. C'est le message à transmettre aux jeunes d'aujourd'hui qui choisissent de devenir enseignants. C'est un métier en perpétuelle évolution et pour cela, nous avons à notre disposition la formation continue.

Durant mes trois années d'études, j'ai constaté au travers de tous les modules, un fil rouge souvent peu explicite, celui du praticien réflexif¹. Le travail effectué dans le cadre du module du séminaire d'intégration autour des 11 compétences de l'enseignant m'a fait me rendre compte de l'importance de la compétence numéro 2 « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Pour moi, cette compétence signifie, être capable d'être un praticien réflexif qui réfléchit à la pertinence de ses gestes professionnels, à ses choix didactiques en un mot à l'efficacité de son enseignement.

Mais comme le dit Perrenoud, « il n'est pas confortable d'être réflexif. Sa réflexion invite le praticien à faire partie du problème, à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies alternatives, à s'engager dans des changements » (2005, p.31). Dans mon journal de bord, je relève que, « *dans un monde où les personnes ont de plus en plus de mal à assumer leurs responsabilités et à accepter de faire partie du problème, je pense que tout enseignant a un travail personnel sur sa propre identité à faire, s'il veut devenir un bon enseignant et donc un praticien réflexif* ». D'ailleurs, Perrenoud insiste : « Un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, d'équité, de qualité, de continuité, de cohérence » (ibid).

Dans la perspective qu'un enseignant exerce cette pratique réflexive quant à son métier, il me paraît évident que celui-ci soit au clair du courant pédagogique dans lequel il se trouve. Dans

¹ Praticien réflexif : Un enseignant capable d'analyser ses pratiques en entreprenant un travail de recherche quant à son enseignement dans le but de l'améliorer.

la vision socioconstructiviste, nous avons à transmettre aux élèves que l'intelligence se développe et que les erreurs nous aident à progresser dans les apprentissages. À partir du moment où nous ne faisons plus d'erreurs dans un domaine, cela veut dire que le sujet est acquis et que nous sommes capables d'utiliser ces connaissances dans diverses situations.

Les erreurs ne sont pas seulement utiles pour les élèves mais également pour les enseignants. « L'erreur est le levier des apprentissages, tant pour les élèves que pour les procédures des enseignants » (Fiard & Récopé, 2012, p.18). En effet, l'analyse fine des travaux d'élèves est utile pour l'enseignant et pour l'élève. Les erreurs des élèves nous révèlent leurs non acquis et permettent ainsi de modifier notre enseignement pour l'adapter aux besoins des élèves. L'évaluation formative permet à l'enseignant de modifier son enseignement et à l'élève de s'améliorer et progresser. En ce sens, les erreurs commises s'inscrivent dans un long processus d'apprentissage où la remédiation est possible et même nécessaire pour progresser.

Et du côté des élèves ? Sont-ils tous égaux face à l'erreur ?

Tous les élèves ne sont pas tous égaux face à l'erreur et, comme le dit Duc (2012), *il existe des élèves intolérants à l'erreur.*

Les élèves souffrants de dyslexie ainsi que les élèves à haut potentiel intellectuel seraient plus sensibles à l'erreur, (ibid, 2012, pp.16-17). Il faut s'imaginer que la réalisation d'une tâche pour un élève dyslexique complexifie la tâche. Tout d'abord, il aura l'objectif commun donné à tous les élèves, comme par exemple, exprimer le résultat correct d'une addition. Mais en fonction de son trouble, cet élève aura également un autre objectif, celui d'écrire correctement. Un élève qui écrit un 5 à l'envers en réponse au calcul « $2 + 3 =$ » aura commis une erreur dans la reproduction du chiffre cinq. Alors que dans le fond, son raisonnement mathématique est correct. Ces élèves auraient donc cette douloureuse appréhension de se faire renvoyer à leur place pour corriger une erreur d'écriture, sans être félicité, bien que l'objectif de base soit atteint. Si l'exemple donné ici se porte sur un élève souffrant de dyslexie, il est clair que tous les élèves souffrant d'un trouble doivent bien souvent fournir beaucoup plus d'effort à l'atteinte d'un objectif et ont donc un taux de chance plus élevé de faire des erreurs.

En ce qui concerne les élèves à haut potentiel, je trouve intéressant d'en parler car bien souvent, nous pensons qu'ils ont plus de facilité que les autres alors qu'à leur niveau, ces élèves sont aussi plus facilement touchés par l'erreur, en ce sens qu'ils portent le poids de leur étiquette. Comme le dit Duc, « On peut dire qu'ils sont adaptés aux exigences scolaires et qu'ils ont intégré qu'ils ne courent pas trop de risques à suivre les démarches des enseignants » (2012, p.17). Ainsi, ces élèves finissent par ne plus produire d'effort à force d'avancées

lentes et ennuyeuses et construisent une mauvaise estime d'eux. La fragilité de ces élèves les pousse parfois à chercher leur identité « dans des rôles d'élèves mauvais, voire de leader négatif, rôles qui leur permettent d'exister dans le groupe classe » (Ibid, 2012, p.17). De par leur manque de stimulation, de pratiques ennuyeuses, ces élèves en viennent à jouer un jeu pour pouvoir exister dans la classe, avoir un peu d'attention autre que par leur étiquette d'élève « intello ». Ainsi, ces élèves étant peu confrontés à la difficulté ne voient pas les bénéfices de l'erreur.

Ces deux catégorisations d'élèves malgré leurs différences face aux apprentissages partagent deux caractéristiques. « Des fragilités, liés aux apprentissages ou relationnelles et une souffrance particulière liée à la notation » (Duc, 2012, pp.16-17).

Sanctionne-t-on plus facilement l'erreur dans certaines disciplines scolaires ?

Pour les élèves, l'erreur est sanctionnée à partir du moment où elle est notée. J'ai observé dans mes classes de stages la différence de l'impact d'une erreur commise lors de la réalisation d'un exercice ou lors de l'exécution d'un test. En règle générale, on constate que lorsque l'erreur est sanctionnée, elle devient angoissante, elle fait mal et l'élève se sent incompetent. Une erreur dans un test ne peut pas être rattrapée alors que dans l'exécution d'un exercice, oui. De là se pose la question des disciplines scolaires. Sanctionne-t-on plus facilement l'erreur dans certaines disciplines ?

C'est mon passé d'étudiante qui peut répondre à cette question. Dans mon souvenir, et de ce que je peux encore voir aujourd'hui dans les écoles, on sanctionne plus facilement l'erreur dans les disciplines dites principales, français, mathématiques et connaissances de l'environnement. Ce sont des disciplines dans lesquelles on attend la bonne procédure, la bonne réponse et où il ne peut pas y avoir de doutes quant à ces réponses. Alors que si nous considérons la gymnastique, les cours d'art visuel, de bricolage ou encore de chant, les critères d'évaluation deviennent tout de suite plus difficiles à évaluer. De plus, en 6^{ème} année, c'est la moyenne des branches principales qui amène à prendre des décisions d'orientation. On peut se demander à quoi servent le dessin, les cours d'éducation physique ou de chant. D'ailleurs, c'est également dans ces disciplines que l'on retrouve plus facilement le type de conception innéiste, où l'enseignant dit souvent d'un élève qu'il a un don, qu'il est talentueux, que c'est son truc. De ce point de vue, je pense que pour les élèves mais également pour les parents et les enseignants, les erreurs sanctionnées dans les branches principales ont plus d'impact dans la scolarité de l'élève et donc dans la perception qu'il a de l'erreur.

Mon hypothèse

Mon hypothèse de départ serait de dire que les parents tout comme les enseignants ont un rôle important dans la construction de l'image de l'erreur chez les jeunes enfants. Je pense que tous deux amènent les enfants à avoir une image négative de l'erreur. Demander de changer l'image que les parents ont de l'erreur me semble toutefois impossible. D'une part, parce qu'elle est ancrée en eux depuis très longtemps et d'autre part, elle fait partie de leur sphère privée. Nous pourrions intervenir sur leur mode de pensée, mais c'est d'abord à nous, enseignants, de changer notre perception de l'erreur. Durant ces trois années de formation, nous avons appris à faire de l'erreur une alliée, à voir l'erreur comme faisant partie intégrante des processus d'apprentissages tout en servant d'indicateurs de ceux-ci. Ce qui m'a amenée à changer ma perception de l'erreur, mais pour les élèves, qu'en est-il de leur perception de l'erreur ?

Ma question de recherche

Ma question de recherche durant ce travail de mémoire professionnel est de savoir quelle perception les élèves de 3^{ème} Harnos ont de l'erreur. Savoir si celle-ci est plutôt positive ou alors négative et de chercher à savoir d'où provient la construction de cette image de l'erreur. Est-ce plutôt les parents qui leur ont parlé de l'erreur à la maison, un frère, une sœur ou alors, leurs professeurs ? Ou peut-être même une autre personne faisant partie de la vie de l'enfant ? En conséquence, on peut se demander qui leur transmet cette représentation de l'erreur. Et si celle-ci est positive ou alors négative.

Ma méthode de recherche

Le but de ma recherche est de voir si mon hypothèse est plausible. Pour cela, j'ai décidé d'utiliser l'entretien comme méthode de recherche car elle me semblait la plus adaptée en fonction de l'âge des élèves (6 à 7 ans). En effet à cet âge-là, la lecture n'est pas chose acquise pour tous et l'écriture encore moins. Le questionnaire écrit me semblait donc inadapté au contexte de la classe. De plus, chercher à savoir la perception qu'un enfant a de l'erreur ne me semble pas possible au travers d'un questionnaire avec réponses à choix ou encore en répondant par oui ou par non à des questions fermées. Cette méthode ne laisse pas place à la libre parole et donc au véritable point de vue de l'enfant.

L'entretien est un moment d'échange où l'on peut à la fois se permettre de diriger la discussion vers ce qu'on cherche à savoir tout en laissant un temps de parole libre.

Pour ces entretiens semi-dirigés, j'ai réfléchi à une série de questions qui me permettaient de structurer l'échange et qui me semblaient pertinentes pour obtenir des réponses à ma question de recherche.

Voici donc les questions que j'ai posées aux élèves :

- Sais-tu, ce que c'est qu'une erreur? Si oui, quoi? Si non, d'après toi de quoi pourrait-il s'agir?
- As-tu déjà entendu parler de l'erreur? Si oui, par qui? Qu'a dit cette personne?
- As-tu déjà fait des erreurs?
- Qu'est-ce que ces erreurs veulent dire pour toi?
- À ton avis, à quoi servent tes erreurs?
- Sont-elles utiles? Inutiles? En quoi? Et pourquoi?
- Que ressens-tu quand tu fais une erreur et pourquoi?
- D'après toi, est-ce possible dans la vie de ne pas faire d'erreurs? Si oui? Comment? Si non, pourquoi?
- Que fait l'enseignant quand tu fais une erreur? Qu'en penses-tu?
- Que font tes parents quand tu fais une erreur? Qu'en penses-tu?
- As-tu des souvenirs par rapport à l'erreur? Est-il bon ou pas bon et pourquoi?

Pour ces interviews, j'ai porté mon choix sur quatre élèves qui d'après mes observations (dans leur manière de travailler et de leur évaluation) avaient des difficultés d'apprentissage et quatre autres élèves ayant peu de difficulté. Dans ces deux groupes, j'ai également décidé de prendre deux filles et deux garçons afin de voir si la variable du genre, avait un impact sur la représentation des erreurs. Ces huit élèves ont été interrogés durant 10 minutes, chacun dans le vestiaire, seul, avec moi. En début de chaque entretien, je leur ai expliqué que ce qui se dira entre eux et moi restera strictement confidentiel. Je leur ai précisé que j'allais utiliser ces enregistrements pour ma recherche et qu'une fois retranscrits, je les effacerai. En début de chaque entretien, afin de mettre à l'aise l'élève, je lui ai montré comment fonctionnait l'enregistrement et l'ai laissé tester et s'entendre.

Malgré cette préparation, j'ai dû questionner certains élèves à plusieurs reprises afin de vérifier la cohérence de leur propos. Certains élèves ont eu effectivement plus de peine à

répondre aux questions et tenaient des discours contradictoires alors que d'autres évoquaient des idées précises et claires quant à leur représentation de l'erreur.

Sur huit élèves, j'ai donc décidé d'en réinterroger quatre qui n'avaient pas réussi à s'exprimer lors du premier entretien. Certains m'ont dit avoir été stressés et se sont sentis plus à l'aise lors du deuxième enregistrement. Pour analyser mes interviews, j'ai retranscrit les huit entretiens afin de relever ce que les élèves expriment à propos de l'erreur. Ces entretiens retranscrits ne se trouvent pas en annexe de mon mémoire, mais il est toutefois possible de me les demander.

Résultat et analyse de ma recherche

Entretien de huit élèves

Tout d'abord, je tiens à dire, contrairement à l'idée que je me faisais, que les variables du genre ainsi que du niveau scolaire des élèves n'ont rien démontré. En effet, je pensais que les élèves ayant moins de difficultés scolaires auraient tendance à voir l'erreur plus positivement, à contrario des élèves en difficulté. Nous aurions pu également penser que le statut du genre aurait une incidence mais à nouveau, mes résultats ne me permettent pas d'en tirer des conclusions.

Ce qu'il convient de retenir, c'est que sur les huit entretiens, tous les élèves ont tenu un discours nuancé quant à l'erreur. Leur propos était tantôt positif, tantôt négatif, allant même parfois jusqu'à se contredire. Voici un propos tenu par une élève qui illustre bien cette contradiction : « *C'est utile car c'est pas bien de faire des fautes* ». Ici, on constate que l'élève pense l'erreur utile mais il n'en voit pas l'utilité pour progresser dans ses apprentissages. Derrière ces paroles, il y a cette idée que l'erreur n'est pas humaine, que ce n'est pas bien de faire faux. Il y a aussi l'idée d'interdiction de faire des erreurs, tout en la pensant utile. Malgré le fait que leur discours soit nuancé, chacun d'entre eux a relevé plus de points négatifs que de points positifs à l'exception de deux élèves.

Dans les propos positifs, on retrouve l'idée générale d'apprendre à faire juste, à s'améliorer. Je relève trois phrases qui explicite cela : « *Je suis content car je vais pouvoir faire juste - elle sert à bien travailler, pour avoir un métier plus grand - on apprend à plus faire faux* ».

En ce qui concerne les propos négatifs, il est intéressant de souligner qu'ils sont souvent rattachés aux émotions et plus particulièrement à la peur. Peur de devoir tout recommencer, peur de se faire gronder en encore peur de faire des mauvaises notes. Cela rejoint d'ailleurs

une des mes hypothèse, « comment faire passer aux élèves le message que l'erreur est positive alors que dans l'évaluation sommative, elle est là pour sanctionner et juger. » En observant les propos négatifs des élèves, il est également possible de constater qu'un grand nombre d'entre eux, y mentionne, la perte de temps et plus précisément l'inscription aux appuis en cas d'erreurs.

Les élèves disent :

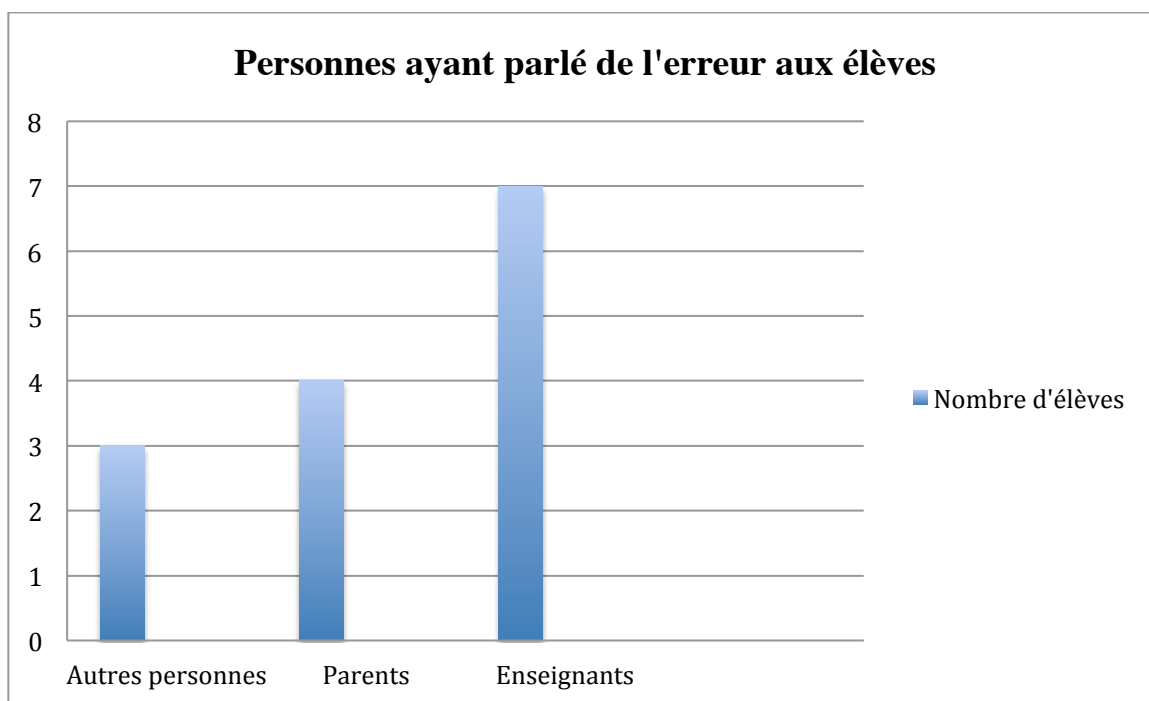
- « *J'ai peur de l'erreur car après on fait des PA (pas atteint) et on doit faire des appuis pendant que les autres jouent* »
- « *Elle n'est pas utile car je perds du temps* »
- « *Elle n'est pas utile car s'il faut recommencer j'ai le cœur brisé, je suis triste* »
- « *C'est quand on fait quelque chose de grave* »
- « *Si je fais des fautes, l'enseignante va m'inscrire à l'appui* »
- « *J'ai peur que mes parents me grondent et qu'ils me disent qu'il faut un peu apprendre plus* »
- « *Ça ne sert à rien car je perds du temps* »
- « *Elle sert à mettre une mauvaise note* »

Afin de mieux se représenter la conception de l'erreur perçue par ces huit élèves, j'ai jugé intéressant de dresser un tableau dans lequel j'ai regroupé la définition de l'erreur en deux catégories, ceux qui perçoivent l'erreur de manière positive et ceux qui la perçoivent de manière négative. Je découvre ainsi le paradoxe que j'ai rencontré.

Élèves	Définissent l'erreur positivement (utile)	Définissent l'erreur négativement (inutile)	Niveau scolaire	Genre
1	X	X	En difficulté	Fille
2	X	X		
3	X	X	Peu de difficulté	
4	X	X		
5	X	X	En difficulté	Garçon
6	X	X		
7	X	X	Peu de difficulté	
8	X	X		

Ces résultats nous montrent que la représentation des élèves de six à sept ans n'est pas pleinement construite. Tous ont encore un point de vue mitigé quant à celle-ci et ne la perçoivent pas encore comme un outil dans leurs apprentissages. Il me semble alors primordial de rappeler le rôle capital que les enseignants des premiers degrés de la scolarité ont vis-à-vis de leurs élèves, celui de les amener à considérer l'erreur comme un outil de progression des apprentissages et non comme un obstacle non dépassable. Nous devons persister à travailler sur le statut de l'erreur.

En ce qui concerne les personnes qui construisent la représentation de l'erreur chez nos élèves, j'ai tenté de savoir lors de mes entretiens, qui leur avaient déjà parlé de l'erreur. Pour mieux comprendre l'impact que les enseignants ont, voici un graphique qui en dit « long ».



On constate que sur 8 élèves interrogés, 7 mentionnent l'enseignant comme une personne lui ayant parlé de l'erreur. Seul 4 élèves, soit 50% de mon échantillonnage mentionnent les parents et 3 élèves sur 8 indiquent d'autres personnes par exemple, les grands frères ou grandes sœurs, un copain de classe, ou la maman de jour.

Seule une élève m'a dit n'avoir jamais entendu parler de l'erreur par qui que ce soit. Sur les 7 élèves qui ont mentionné l'enseignant, 3 d'entre-eux ont également mentionné les parents, 1 a mentionné une autre personne et seuls 3 élèves n'ont cité que l'enseignant. En ce qui concerne

les 3 élèves qui ont cité d'autres personnes, tous ont mentionné l'enseignant et un a mentionné les 3 catégories.

Au vu de ce graphique, nous ne pouvons que réagir et nous sentir concernés par cette problématique qu'est la construction du statut de l'erreur chez les apprenants.

En ce qui concerne la question « *est-il possible de ne pas faire d'erreur ?* », les propos des élèves sont plus nets. Sur 8 élèves, 6 ont dit qu'il n'était pas possible de ne pas faire d'erreur dans une vie, car ça arrive à tout le monde de se tromper. Par contre, il est impossible pour eux de dire pourquoi ça arrive à tout le monde de se tromper. Ils ont juste connaissance que faire des erreurs c'est humain, mais ils n'arrivent pas à faire le lien entre l'erreur et l'apprentissage. Sur ces 6 élèves, j'ai trouvé étonnant la remarque d'un d'entre eux : « *l'erreur ne sert à rien pour toi car toi tu sais tout [...] tout le monde peut fait des erreurs* ». Cet élève se représente que l'enseignant ne fait jamais d'erreur, mais il considère que l'erreur est humaine.

2 autres élèves ont dit qu'il était possible pour certaines personnes de ne jamais faire d'erreur. Il s'agit d'une fille ayant de bons résultats scolaires et d'un garçon ayant des difficultés. Je trouve intéressant de le relever pour montrer que ces variables, à nouveau, n'ont apparemment pas d'impact. Le garçon a affirmé que deux de ses camarades ne se trompaient jamais. Quant à la fille, elle a tenu un discours plus nuancé, disant qu'il était possible de ne pas faire d'erreur toute une vie, à la condition d'être très concentré. Elle a ajouté que c'était très rare. Pour elle, faire une erreur vient d'un manque de concentration et non d'une méconnaissance. En ce sens, on pourrait se demander si l'intelligence est innée pour elle tout comme pour le garçon qui croit que ses deux camarades ne font jamais d'erreur.

Je retiens que sur ces 8 élèves, 3 ont tenu des propos qui sous-entendent que l'intelligence est innée. Cela rejoint la problématique des enseignants et leur conception du développement de l'intelligence chez les élèves. Est-ce que ces 3 élèves ont des personnes dans leur entourage proche qui ont influencé cette représentation ? Ou est-ce un enseignant ?

Questionnaire pour toute la classe

Suite à ces interviews, j'ai décidé de voir à plus large échelle, le ressenti de tous les élèves de ma classe de stage lorsqu'ils font une erreur. Je leur ai donc expliqué, le travail que je devais faire pour mon école et leur ai dit que je m'intéressais à savoir, comment ils se sentaient quand ils faisaient une erreur. Tout d'abord, nous avons défini ensemble ce que c'était qu'une erreur puis, nous avons eu un moment d'échange concernant la raison du travail que j'avais à entreprendre.

Par la suite, j'ai construit une fiche sur la base d'une deuxième discussion avec les élèves, autour de la question : Comment se sent-on quand on fait une erreur ?

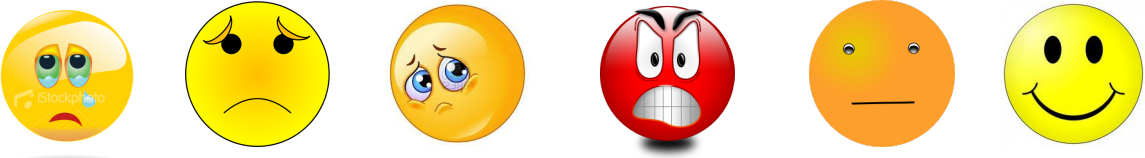
Nous avons décidé ensemble des sentiments à mettre sur cette feuille. Il est intéressant de constater que sur six sentiments choisis pour décrire ce qu'ils ressentent quand ils font une erreur, quatre ont une connotation négative, l'inquiétude, la tristesse, la colère et la honte et seulement un, une connotation positive, être content. En ce qui concerne le mot rien, je me rends compte qu'il ne s'agit pas d'un sentiment mais plutôt une absence de sentiment. Avant de poser et de valider ce mot pour la construction de ma fiche, j'ai souhaité savoir la définition que les élèves lui attribuaient. Pour eux, rien signifie être indifférent à l'erreur. Avec leur propos, ça donne « *je m'en fiche !* ». Bien sûr, le terme d'indifférence ne fait pas encore partie de leur vocabulaire et j'ai désiré ne pas dénaturer les propos des élèves avec un mot qui ne faisait pas sens.

Pour que nous soyons tous sur la même longueur d'onde, nous avons également eu une discussion autour de ces sentiments choisis. Pour chaque sentiment, nous avons trouvé des exemples et joué avec les expressions du visage et du corps. Je voulais que tous les élèves distinguent bien les sentiments entre eux et qu'ils comprennent à quel sentiment correspond chaque « smiley ».

Une fois la fiche réalisée, je l'ai introduite dans ma classe en précisant qu'elle serait anonyme et qu'il n'y avait pas de raison d'avoir peur de mettre ce qu'on ressent réellement. J'ai distribué deux fiches par élèves en demandant d'y répondre lorsqu'ils feraient une erreur dans une fiche ou un exercice ou encore un test. Après avoir répondu, les élèves venaient déposer la fiche dans un carton sur le bureau de l'enseignante. Chacun des élèves répondait quand il le souhaitait à la question. Il n'y avait pas de moment précis pour cela. J'ai dû tout de même à plusieurs reprises rappeler aux élèves qu'ils devaient répondre à la question sur l'erreur.

Voici comment se présente la fiche qui m'a servi d'outil d'analyse pour créer les deux schémas qui suivent.

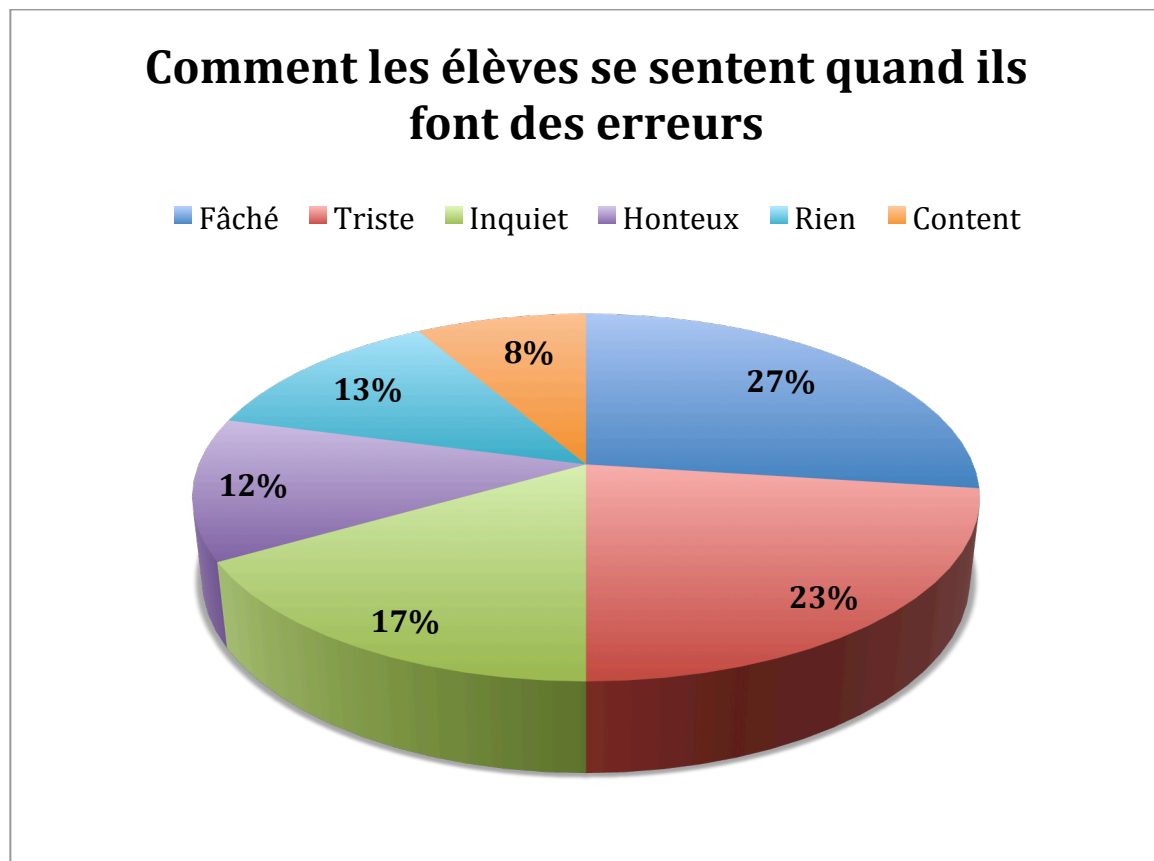
Comment te sens-tu quand tu viens de faire une erreur ?
Entoure le bonhomme qui correspond à ce que tu ressens lorsque tu fais une erreur.



Triste Inquiet/Peur Honteux Fâché Rien Content

Après avoir récolté toutes les fiches des élèves, j'ai décidé de traiter les données de manière schématisée afin que cela soit le plus explicite possible.

Le graphique qui suit a donc été créé grâce aux réponses des 24 élèves de la classe, à la question « comment te sens-tu quand tu viens de faire une erreur ? ».



Au premier coup d'œil, on peut voir la place imposante que les sentiments négatifs prennent dans ce graphique. Plus des $\frac{3}{4}$, soit 79% des élèves ressentent un sentiment négatif lorsqu'ils font une erreur. 27% d'entre eux se sentent fâchés, en colère. Après avoir écouté les élèves qui avaient répondu « fâché », je leur ai demandé pourquoi. Tous ont répondu qu'ils étaient fâchés de ne pas savoir, fâchés d'avoir fait faux. Ces élèves m'ont montré qu'ils voulaient faire juste et que faire une erreur était source d'énerverment. En effet, l'erreur leur faisait perdre du temps et parfois cela avait la conséquence de les inscrire à l'appui (une période en plus dans la semaine de travail). On constate que ces élèves ne voient pas le côté bénéfique de l'erreur et cherche à tout prix à l'éviter car pour eux, l'erreur les freine et demande du temps. Autre grande part du graphique, le sentiment de tristesse. 23% des élèves se sentent tristes lorsqu'ils font une erreur. À nouveau, en demandant aux élèves concernés pourquoi ils ont ressenti de la tristesse, certains ont dit se sentir nuls par rapport à ceux qui font juste. Alors que d'autres avaient beaucoup de peine à expliquer cette tristesse, on peut supposer que c'était pour ne pas décevoir la maitresse ou les parents. Pour ces élèves, faire une erreur revenait au même que faire une bêtise, commettre quelque chose d'interdit et ressentir un sentiment de culpabilité, de déception. Les 12% des élèves qui ont répondu qu'ils se sentaient honteux rejoignent ce sentiment de tristesse. Ils se sentent honteux car ils ont fait faux et qu'ils n'auraient pas dû. Ils se sentent honteux par rapport aux autres qui font justes. Ils ont honte et culpabilisent de ne pas savoir. Ils ne comprennent pas pourquoi eux font faux alors que d'autres font justes. Ils attribuent leurs erreurs à une faute qu'il ne faudrait pas faire. C'est honteux de se tromper car cela montre une méconnaissance face à quelque chose et c'est honteux de ne pas savoir.

Quant aux 18% des élèves qui ressentent de l'inquiétude lorsqu'ils font une erreur, ils l'ont expliqué par le fait d'avoir peur de ce que vont penser leurs parents ou la maitresse. Ils ont peur de paraître « bêtes » par rapport aux autres. Peur d'avoir une mauvaise note, peur de la réaction des parents face à la mauvaise note.

Les ressentis positifs ou neutres face à l'erreur, représente seulement 21% des élèves de la classe soit 5 élèves sur 24. Sur ces 5 élèves, seulement 2 sont contents de faire des erreurs. Un de ces deux élèves faisait partie des élèves interviewés et m'avait bien montré que pour lui l'erreur était positive car ainsi il pouvait aller la corriger et faire juste la prochaine fois. Cet élève est pleinement conscient que l'erreur peut le faire progresser et le rendre meilleur. Le deuxième élève est également conscient que grâce à ses erreurs, il va pouvoir s'améliorer. Pour ces deux élèves, j'ai remarqué l'envie d'être le meilleur et de prendre tout ce qui était

possible pour aller de l'avant. Le sentiment de compétition est très fort, c'est une source de motivation pour ces deux élèves. Les 3 autres élèves qui ne ressentent rien de particulier face à l'erreur ont expliqué que ce n'est ni une source d'angoisse, ni de satisfaction. C'est comme ça, on fait faux, il faut corriger c'est la fatalité. Un de ces élèves m'a même dit « *on ne peut pas tout savoir !* ».

Pistes de travail avec les élèves

Après un mois, et au vu des résultats, j'ai décidé de faire plusieurs séquences pédagogiques sur la véritable fonction de l'erreur pour essayer d'amener une nouvelle vision de l'erreur.

J'ai donc construit et discuté avec les élèves les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une erreur ? / Pourquoi a-t-on peur de l'erreur ?

Quelle est la différence entre la faute et l'erreur ?

À quoi sert véritablement l'erreur ? / Peut-on apprendre sans faire d'erreur ?

Quelle est la différence du poids de l'erreur dans les disciplines ?

Doit-on avoir peur de l'erreur ?

Enfin, je leur ai présenté quelques exemples d'erreurs qui sont à la base de plusieurs découvertes comme la création de la tarte Tatin¹ ou encore, la création de bonbons nommés Bêtise de Cambrai² qui résultent d'une erreur de manipulation.

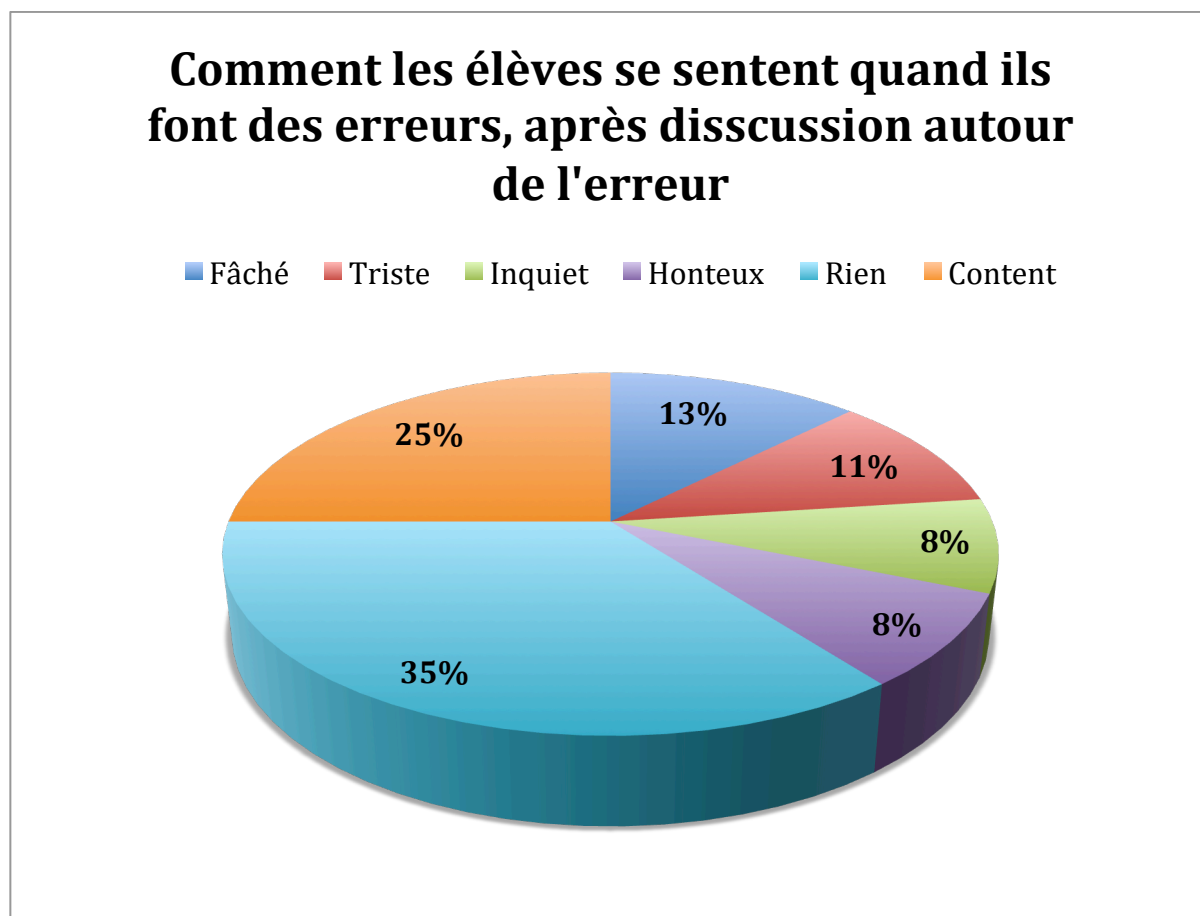
Après un mois et demi, j'ai décidé de refaire passer « les fiches avec les smileys » pour voir si certains élèves avaient changé leur représentation de l'erreur, en espérant qu'ils en aient moins peur.

Je me rends bien compte que les résultats ne sont pas exhaustifs, et qu'il faut plus de temps pour changer la représentation des élèves quant à l'erreur. Mais les résultats de cette recherche sont pour moi le début d'un projet qu'on pourrait faire avec notre classe. Amener les élèves à ne plus avoir aussi peur de l'erreur et leur faire comprendre qu'elle est essentielle pour progresser. « L'éducation doit montrer qu'il n'est pas de connaissance qui ne soit, à quelque degré que ce soit, menacée par l'erreur et par l'illusion » Edgar Morin (cité par Astolfi, 2006). C'est même le premier pas avant de pouvoir leur donner les clés pour analyser leurs erreurs. On ne peut pas demander à un élève d'analyser ses erreurs, si celui-ci n'en comprend pas le but.

¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Tarte_Tatin

² <http://www.betises-cambrai-despinoy.fr/notre-histoire.php>

Dans la deuxième prise de données, le graphique qui suit montre au premier coup d'œil le changement des ressentis des élèves face à l'erreur.



On voit ici une grande évolution du quartier bleu clair qui est passé de 13% à 37%. On peut donc en conclure que pour la plupart des élèves, l'erreur n'est plus source de sentiments néfastes mais plutôt ressentie comme de l'indifférence. Je ne souhaitais pas un tel résultat car être indifférent face à l'erreur me semble tout autant vain que des sentiments négatifs. Suite à ce résultat, j'ai voulu avoir plus de précisions quant à ce ressenti. En effet, rien me semble être un concept difficile à définir pour des élèves de cet âge. D'ailleurs, comme je l'ai dit plus haut, le terme d'indifférence ne fait pas partie du vocabulaire des enfants. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai souhaité construire cette « fiche des smileys » avec eux. C'est eux qui ont décidé de mettre le mot *rien*. Lors de sa construction, quand je leur demandais de définir ce que ce rien signifiait pour eux, il y avait véritablement ce sentiment d'indifférence face à l'erreur. Suite aux séquences pédagogiques sur l'erreur, je me suis demandée si ce terme *rien* n'aurait pas changé de signification dans l'esprit des élèves. En posant la question aux élèves concernés, j'ai bel et bien vu une différence de définition quant à ce mot. Pour cette deuxième série de questionnaires, le terme *rien* était tout à coup vu comme une normalité. Il est normal de faire des erreurs dans les apprentissages.

L'autre quartier qui m'intéresse et dont on peut également voir l'évolution, c'est la part orange du diagramme où l'erreur rend les élèves contents. Il passe de 6% à 22% soit une évolution de 16%. Les élèves ayant coché cette réponse savent expliquer de manière explicite pourquoi ils ressentent ce sentiment.

Après leur avoir posé la question, ils ont expliqué le côté bénéfique de l'erreur en disant que, grâce à celle-ci, ils pourraient s'améliorer et faire encore mieux. Certains sont même allés jusqu'à dire que grâce à l'erreur, ils pourraient avoir un bon métier plus tard.

L'évolution de ces deux sentiments positifs face à l'erreur montre une diminution du sentiment de tristesse et de colère. Cela dit, si on regarde plus attentivement les résultats du sentiment de honte, la diminution est très minime et passe de 12% à 9%. En regard de ce résultat, j'en suis venue à me demander si les élèves qui avaient répondu « honteux » la première fois étaient les mêmes la deuxième fois. Il s'est avéré que oui. Alors je me suis demandée, pourquoi les élèves qui ressentaient ce sentiment, continuent à le ressentir malgré les discussions engagées à son propos. En regardant les six ressentis, j'ai compris que pour deux d'entre eux, l'inquiétude et la honte étaient fortement liées à ce que l'autre pourrait penser de leurs erreurs. Les élèves ont dit être inquiets de ce que pouvaient penser leurs parents ou la maîtresse. Pareil avec le sentiment de honte, ils ont honte de faire faux par rapport aux autres. Ils ne se sentent pas à la hauteur par rapport aux autres. En interrogeant les élèves ayant coché ces sentiments, j'ai compris que ceux-ci étaient rattachés à une ou des expériences douloureuses pour eux. Par exemple, l'humiliation devant les frères et sœurs de la famille en cas d'erreurs ou bien une fiche entière à recommencer à cause d'une seule erreur.

Un des deux élèves, qui a continué à ressentir ce sentiment, faisait d'ailleurs partie de l'un de mes interviewés. En analysant de plus près, j'ai pu voir que pour cet enfant, le sentiment de honte était lié à la relation qu'il avait avec sa « nounou ». Dans son interview, cet élève a expliqué se faire gronder quand il faisait une erreur et que bien souvent « sa nounou » lui déchirait la fiche afin qu'il recommence. La honte est pour cet élève fortement liée à la tristesse de décevoir sa maman de jour.

Constat

Durant les trois années de stage à HEP, je n'ai rencontré aucun enseignant qui travaillait sur l'analyse des erreurs. Les moyens utilisés sont toujours les mêmes que dans ma propre scolarité. S'il y a une erreur, l'enseignante la coche ou même pire, l'efface et renvoie l'élève sans information la corriger à sa place en lui disant « *On vient de voir ça !* » « *Fais un effort !* » Ainsi, on peut voir que l'analyse de l'erreur ne peut pas être faite pour tous et va même démotiver certains élèves qui se trouveront face à plusieurs échecs.

Si l'on regarde de plus près dans le Plan d'étude romand, on y trouve dans les capacités transversales à développer chez nos élèves : « L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq Capacités transversales... » (Capacité transversale, PER¹).

On trouve sous la visée générale de la capacité des stratégies d'apprentissage : « La capacité à développer des stratégies renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces ». On retrouve d'ailleurs sous cette capacité « apprendre de ses erreurs ». Cela implique qu'il est du devoir de l'enseignant de prendre le temps, dans chaque discipline, de s'arrêter face à l'erreur afin de changer les représentations négatives des élèves et leur donner les outils nécessaires pour les analyser. Par un guidage verbal et à l'aide de médiateurs, l'enseignant va ainsi aider les élèves à prendre en charge les erreurs, pour les rendre petit à petit, de plus en plus autonomes face à celles-ci, tout en prenant en compte le questionnement de l'enseignant.

Cette recherche m'a permis de contredire, ou du moins de nuancer une de mes hypothèses qui consiste à supposer que les jeunes élèves ont une représentation exclusivement négative de l'erreur. Grâce aux entretiens, je peux voir aujourd'hui que les jeunes élèves de 3^{ème} Harmos n'ont pas encore pleinement défini ce qu'est une erreur et cela m'encourage encore plus à alerter les enseignants quant à l'enjeu qui se cache derrière la construction de la représentation de l'erreur chez nos élèves.

Si je me suis intéressée à cette année scolaire précise, ce n'est pas par hasard. En 1^{ère} et 2^{ème} Harmos, les élèves ne sont pas encore confrontés à la sanction de l'erreur au sein de l'école. Ce n'est qu'au début de la 3^{ème} Harmos que l'évaluation sommative commence à faire son entrée dans la vie de nos jeunes élèves. Je pense donc que la dimension « sanction » de

¹ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#appr>

l'erreur a un impact non négligeable dans la construction de la représentation de l'erreur. C'est d'ailleurs ce que j'ai relevé dans mes interviews où cinq élèves sur huit disent qu'ils ont peur de faire des erreurs. Je cite : « *si c'est un test elle ne nous fait pas effacer, elle nous met une mauvaise note mais pas LA (largement atteint)* », ou encore « *la maitresse si je fais des erreurs, va me mettre une mauvaise note* », et enfin « *j'ai peur de l'erreur car après on fait des PA et on doit faire des appuis pendant que les autres jouent* ». J'ai interviewé ces élèves dans une période de leur vie où ils ont fait leur premier test, et c'est peut-être ce qui nuance leurs propos quant à l'erreur. Cette variable que je n'ai pas prise en compte a certainement influencé ma recherche. Elle m'a permis de voir l'enjeu de l'impact des premiers tests dans la représentation de mes élèves.

Certes ces élèves ont tous dit à un moment donné que l'erreur était utile mais du moins, elle reste pour eux, considérée comme un obstacle à dépasser. En ce sens, les enseignants ont un rôle à jouer dans le courant pédagogique actuel. Nos élèves ne devraient plus la considérer ainsi, mais l'appréhender de manière plus constructive, s'en servant comme d'un outil pour progresser. À cet âge-là, les élèves se rendent juste compte que l'erreur est positive, parce qu'elle montre ce qu'il faut corriger dans le but de faire juste. C'est une base pleine d'espoir pour un enseignant, sur laquelle il peut s'appuyer pour rendre explicite le véritable rôle de l'erreur.

Pour terminer, en ce qui concerne les personnes qui construisent la représentation des erreurs chez les jeunes élèves, l'enseignant est cité comme étant la personne principale parlant de l'erreur aux enfants. Nous avons donc un impact sur la construction des représentations de l'erreur chez eux. Comme je l'ai montré dans mon cadre théorique, en fonction des représentations des enseignants quant au développement de l'intelligence chez les enfants, celles-ci peuvent être favorables ou au contraire défavorables pour l'élève. Questionner cette conception permet de considérer le statut de l'erreur chez les apprenants.

Perspectives

Grâce à ma recherche, je sais que l'enfant construit ses représentations en fonction de ce que lui transmet son entourage, la famille, l'école et d'autres personnes qui lui sont proches.

Dès lors, essayer de tisser des liens entre la perception des erreurs des élèves et le milieu socio-économique dans lequel ils vivent, permettrait d'analyser si les parents qui ont fait de hautes études poussent leur enfant à ne pas faire d'erreurs, ou au contraire, à s'en servir pour avancer. À l'inverse, chercher si les parents d'un milieu socio-économique peu élevé poussent leur enfant à faire des hautes études pour ne pas leur faire vivre le même calvaire qu'eux-mêmes ont vécu, en leur passant comme message, de ne jamais faire d'erreur.

S'intéresser aux représentations que les parents de nos élèves ont de l'erreur, serait tout aussi adéquat afin d'en savoir un peu plus sur la place qu'ils lui ont attribuée dans le vécu de leur parcours scolaire. Comment les parents réagissaient-ils quand ils faisaient eux-mêmes des erreurs à l'école ? Qu'en disent-ils aujourd'hui qu'ils sont parents ?

Pour conclure, il serait également important de s'intéresser à la perception des erreurs chez les enseignants, pour qu'ils les expriment et prennent la mesure de l'impact qu'ils ont sur celle des élèves.

Conclusion

La question du statut de l'erreur est toujours au cœur d'une véritable problématique. Son rôle reste implicite pour bon nombre d'élèves. Dans un courant qui se veut socioconstructiviste, il y a encore trop d'élèves qui perçoivent l'erreur négativement et qui ne lui attribuent que le rôle d'obstacle à dépasser. Là se joue un véritable enjeu pour les enseignants ainsi que pour les futurs enseignants.

J'ai tenu à réaliser ce mémoire car dans mon propre parcours scolaire, j'ai trop souvent ressenti l'erreur comme une faute dont je devais avoir honte, une faute qui me jugeait et me sanctionnait. En commençant la HEP, j'ai pris conscience du véritable rôle des erreurs et j'ai voulu au travers de ce mémoire montrer que nous avons la possibilité d'agir sur la représentation des erreurs chez les jeunes élèves. Je ne pouvais concevoir être une enseignante qui retransmettait l'image que j'ai moi-même ressentie face à l'erreur.

La tâche qui nous est attribuée n'est pas sans effort, mais on se doit de faire comprendre aux élèves que lors d'évaluation formative, l'erreur a le statut d'outil sur lequel ils peuvent s'appuyer pour progresser dans leurs apprentissages : Faire de l'erreur leur alliée pour progresser. Lors des évaluations sommatives, l'erreur doit aussi garder son statut d'outil malgré le fait qu'elle sanctionne. Rendre explicite le but de l'école et ses attentes, voilà un des enjeux des enseignants.

Grâce à ma recherche et à ma réflexion quant à ma question de recherche « quelle est la représentation des erreurs chez les élèves âgés de 6 à 7 ans ? », j'ai pointé une problématique et des enjeux tout en proposant des pistes d'actions. L'erreur rend compte des lacunes des élèves mais également des manques de l'enseignement. Elle pointe ce que les apprenants ne savent pas et permet à l'enseignant d'adapter son futur enseignement. Elle permet la pratique de la différenciation car elle montre les différents besoins des élèves. Prendre en compte l'erreur, en trouver ses origines, expliciter son rôle tout en la valorisant afin que les élèves l'utilisent comme un outil au service de leurs apprentissages, voilà autant de pistes possibles et nécessaires pour les enseignants et les apprenants. Valoriser les acquis des élèves tout en soulignant ce qu'ils savent déjà faire est aussi une pratique allant dans le même sens.

En cette fin de formation initiale et à l'aube de mon entrée dans le monde professionnel de l'enseignement, la réalisation de ce mémoire m'a permis de me rendre compte de l'importance de l'impact que je pourrais avoir sur la représentation des erreurs chez les élèves.

C'est pourquoi j'ai la réelle intention et l'intime conviction d'aller dans le sens de l'approche socioconstructiviste et de faire ainsi évoluer les représentations négatives de mes élèves vis-à-vis de leurs erreurs. Je souhaite qu'ils la considèrent comme un outil constructif et soient capables de l'utiliser pour progresser dans leurs apprentissages. Changer les représentations des erreurs en positif est utile pour toute une vie et même si je me rends compte que c'est un travail de longue haleine dans la vie de tous les jours, je souhaite m'y engager pour l'avenir de mes élèves.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. (Ed.). (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner* (7^e éd.). Paris : ESF.
- Bourgeois. E. (2006) Les théories de l'apprentissage : Un peu d'histoire. In E. Clerc, A, Stierli, E. & Tschopp, G. (2010). Module BP101-UF3, introduction à la profession. Lausanne HEP.
- De Vanssay, S. & Lozac'h, A. (Janvier 2012). Dossier, L'erreur pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 495, 10-59.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (dir.), *Apprendre et Comprendre*. Paris : RETZ.
- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1999). *Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants*, Revue française de pédagogie. Volume 126 N°1. (pp.121-132).
- Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1998). *Apprentissage et enseignement des mathématiques*, COROME. pp.36-39.
- Guignard, N. (Ed.). (1988). *Si l'erreur m'était contée : Essai critique des évaluation et étude de quelques rapports entre apprentissages, recherche et évaluation*. (pp.173-186). Genève : Service de la recherche pédagogique.
- Labbé, Y. (2009). *La difficulté scolaire : une maladie d'écolier ?* Paris : L'Harmattan.
- Marie Gilles, G. (2000). *La solution passe par l'erreur ou comment transformer l'erreur en savoir*. Paris [etc.] : L'Harmattan
- Meier Carine et Henchoz Fanny; sous la dir. de Elisabeth Stierli-Cavat. (2010). L'erreur dans le champ numérique : "que peut-on extraire de l'analyse des erreurs des élèves de CYP1 et de ce qu'ils en disent ?". Mémoire professionnel. Lausanne HEP.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Recherche et Formation no. 15 (pp.7-38). Paris : INRP.
- Perrenoud, P. février (2005). *Assumer une identité réflexive*. In Educateur n 2, pp.30-33.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Webographie

<http://www.plandetudes.ch/per>

<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-hep-vaud.pdf>

<http://fr.wikipedia.org>

Cours et séminaire

« Concevoir, mettre en œuvre et analyser des situations d'apprentissages » (2010-2011)

« Module d'intégration » (2010-2011-2012-2013)

« Psychologie du développement de l'enfant » (2011)

« Évaluation, régulation et différenciation » (2011-2012)

« Des savoirs mathématiques à la séquence d'enseignement » (2011-2012)

« Partenariat & collaborations » (2012)

« Didactique des apprentissages fondamentaux » (2013)

Résumé

L'erreur a toujours fait partie intégrante du parcours des apprentissages de l'homme. Qu'on le veuille ou non, « apprendre est une entreprise douloureuse et les erreurs en sont les produits nécessaires mais provisoires » (Fiard & Récopé p. 20).

En tant que future enseignante, il est de notre devoir d'évoluer avec la société et le courant pédagogique qui la façonnent. Mettre en question nos pratiques, nos gestes professionnels et nos représentations est une nécessité pour un bon enseignement. Tout enseignant qui se soucie de l'avenir de ses élèves se verra impliqué dans la problématique de ce travail, « peut-on changer la représentation de l'erreur chez nos jeunes élèves ? ». Cette recherche offre ainsi la possibilité à tout un chacun de s'interroger sur le statut qu'il attribue à l'erreur et d'en voir les conséquences.

Au travers de ce mémoire, j'ai cherché à mettre en avant les différentes représentations de l'erreur des élèves de 3^{ème} Hamos. Faire examiner avec leurs mots ce qu'ils pensent de l'erreur et par qui ces prémices de représentation se sont construites.

J'ai choisi d'analyser les données à l'aide de théories actuelles, comme le statut de l'erreur dans notre courant pédagogique ou encore les différentes représentations des enseignants quant au développement de l'intelligence chez les élèves.

La lecture de ce travail donne par ailleurs la possibilité au lecteur de se rendre compte que la prise de conscience sur l'origine de l'erreur est un véritable outil de progression pour les apprentissages.

Finalement, je souhaite qu'à la lecture de ce mémoire, tout enseignant en vienne à s'interroger sur sa propre représentation de l'erreur et à son impact sur le parcours scolaire de ses élèves.

Mots-clés

Erreur, statut, évolution, représentation, outil, régulation