

LA QUESTION DE L'ERREUR - ÉLÉMENTS POUR UN DÉBAT

[Yves Reuter](#)

Université de Lille | « [Recherches en didactiques](#) »

2020/1 N° 29 | pages 65 à 77

ISSN 2116-9683

ISBN 9791090290181

DOI 10.3917/rdid.029.0065

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-1-page-65.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Lille.

© Université de Lille. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA QUESTION DE L'ERREUR – ÉLÉMENTS POUR UN DÉBAT

Yves Reuter
Université de Lille
Théodile-CIREL EA 4354

Ce n'est pas sans émotion que je suis intervenu dans le colloque¹ en hommage à Jean-Pierre Astolfi. Nous avons en effet échangé à plusieurs reprises avant son décès, autour de l'idée de « faire quelque chose » (journée d'étude, colloque, numéro de revue, ouvrage...) sur la question de l'erreur qui nous intéressait tous deux au plus haut point², cela afin de discuter enfin explicitement de nos convergences et de nos divergences. Mes regrets sont d'autant plus vifs que ce projet n'ait pu aboutir qu'il n'est pas aussi fréquent de cheminer ainsi, aussi longtemps, avec un autre chercheur, autour d'une même question, sans réellement travailler ensemble mais en se lisant, en s'appréciant, en se critiquant... avec, du moins je le crois, un certain plaisir.

Je ne voudrais pas, en tout cas, avant d'en venir au cœur de cette contribution, passer sous silence l'importance qu'ont eu à mon sens les travaux de Jean-Pierre Astolfi pour les communautés de didacticiens. Je pourrais bien sûr évoquer quelques thématiques privilégiées telles l'erreur, les pratiques langagières en sciences ou encore les disciplines... mais je préfère insister sur ce qui me paraît peut-être encore plus déterminant à savoir une démarche intellectuelle dont je retiens quatre éléments qui me paraissent fondamentaux :

- la mise en dialogue de multiples disciplines de recherche et de cadres théoriques diversifiés, sans dogmatisme aucun, sans volonté de construire une nouvelle théorie « usine à gaz », ce qui me paraît à la fois rare et fort louable par les temps qui courent ;

- la volonté d'être compréhensible dans une démarche explicative pour le maximum de lecteurs, ce qui me paraît tout aussi louable en ces temps de discours parfois aussi pompeux qu'abscons ;

- l'orientation vers l'intervention, avec la volonté d'éclairer les pratiques, mais sans brader les impératifs de la recherche et sans la conviction de posséder la vérité absolue sur d'éventuelles « bonnes pratiques » ;

- enfin, l'abord « optimiste » d'un certain nombre de questions ou, pour le dire autrement, le sentiment qu'il est possible pour les chercheurs de contribuer à améliorer l'école, à l'opposé donc de tout fatalisme ou de toute désespérance.

Mais il est temps d'en venir à ce qui constitue l'objet central de ma contribution, à savoir la question de l'erreur et les débats que je souhaite mener avec Jean-Pierre Astolfi. À cette fin, j'ai organisé mon texte autour de trois grands axes : ce qui constitue, à mon sens, nos points de convergence, c'est-à-dire

1. Ce texte est une reprise remaniée de mon intervention en séance plénière du colloque *Recherches et questions sur l'éducation. J.-P. Astolfi, une référence d'actualité*, qui s'est tenu à l'IFE à Lyon, les 21 et 22 mars 2013.
2. Voir, par exemple l'article « Erreur » dans *Les mots clés de la didactiques des sciences en 1997*, son ouvrage de 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, son article dans *Les Cahiers Pédagogiques* en 1998, sans oublier ses publications sur la question des représentations et, pour ce qui me concerne, une dizaine d'articles échelonnés entre 1984 et 2012 (Reuter, 1984, 1985, 1994, 1995, 1998a et b, 2004, 2005, 2007, 2012, 2013...).

principalement la critique du statut de l'erreur dans le cadre scolaire classique et la fonction heuristique de l'erreur ; puis, ce en quoi résident, à mon sens, certains de nos désaccords, avec notamment, le choix des désignations, l'élaboration d'une typologie unique des erreurs et ce que je considère comme une sous-estimation de ce que j'ai proposé d'appeler la valeur épistémologique de l'erreur ; enfin, ce sur quoi, à mon sens, nous butons conjointement, je pense ici à la relation au système didactique et à l'articulation entre les différentes composantes textuelles au sein des productions des élèves.

CONVERGENCES ET DETTES

Je commencerai donc par ce qui fait, selon moi, notre proximité dans le traitement de l'erreur à savoir, d'une part, la critique du statut de l'erreur dans les cadres scolaires classiques et, d'autre part, la fonction heuristique de l'erreur.

La critique du statut de l'erreur

Il me semble que nous nous rejoignons totalement dans la critique de ce qui est encore bien souvent stigmatisé sous le nom de « faute » dans les discours scolaires et sociétaux avec des connotations tout autant judiciaires que morales ou religieuses. De ce point de vue, j'adhère entièrement aux analyses de Jean-Pierre Astolfi³ au travers desquelles il met parfaitement au jour le statut purement négatif de l'erreur dans cette perspective, les représentations ou mythes sociaux qui l'accompagnent – voir ce qu'il appelle avec humour le « paradis perdu » –, les principaux modèles d'enseignement sous-jacents (transmissif, comportementaliste...), l'aversion qui accompagne l'erreur avec les stratégies de sanction ou d'évitement et, finalement, le peu d'usage qui en est fait. Dans ce cadre, l'erreur est ce qui dérange, elle est donc à évacuer sans plus de considération...

Et, complémentirement, il éclaire tout aussi parfaitement, à mon sens, l'absence d'interrogation sur les dispositifs d'enseignement instaurés comme si ceux-ci étaient innocents (irresponsables ?) des erreurs qu'ils engendrent pourtant *via* diverses sources, par exemple, celles que Jean-Pierre Astolfi relève dans le troisième chapitre de son ouvrage et, plus précisément, dans sa typologie, par exemple les consignes, les habitudes, la surcharge, les problèmes de transfert...

La fonction heuristique

L'explicitation de la fonction heuristique est sans doute l'apport le plus important de Jean-Pierre Astolfi sur la question de l'erreur, ce pour quoi j'ai une dette – nous avons une dette – indéniable envers lui.

Ce passage de son ouvrage collectif de 1997 me paraît parfaitement exemplifier le déplacement effectué entre la conception traditionnelle de l'erreur que je viens d'évoquer précédemment et celle qu'il promeut (Astolfi *et al.*, 1997, p. 87) :

3. Voir notamment dans le premier chapitre de son ouvrage de 1997, la première page et les pages 9 à 15.

La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique.

Il va préciser cette idée dans son ouvrage de 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, notamment dans la partie de son premier chapitre intitulée de manière significative « Vos erreurs m'intéressent ! » (pp. 15 à 28), mais aussi dans le deuxième chapitre où il explicite les thèses de Bachelard et de Piaget, et dans le troisième, le plus fourni de l'ouvrage, intitulé « Une typologie des erreurs des élèves ».

L'erreur, ainsi conçue, devient un indicateur de multiples phénomènes : des tâches effectuées, des obstacles rencontrés, des représentations possibles... Elle est aussi indissociablement, comme on l'oublie encore trop souvent, une marque de l'activité, de l'entrée dans le travail d'apprentissage. Ainsi que l'écrit Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 22), dans une formule dont l'école est encore loin d'avoir pris la mesure :

Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper.

Dans ce cadre, l'erreur constitue de surcroît : « un véritable *analyseur* des pratiques pédagogiques et de leurs transformations » (Astolfi, 1997, p. 100).

Ainsi, loin d'être un incident ou un accident, l'erreur est considérée comme centrale dans les fonctionnements scolaires. Ainsi, loin d'être une fin en soi, l'erreur devient ouverture vers la compréhension de phénomènes essentiels. Ainsi encore, loin d'être le lieu de la clôture et de la perte du sens, l'erreur est porteuse de sens et ouvre à de nouvelles significations.

DÉBATS ET DETTES ENCORE

La seconde partie de ma contribution est centrée, ainsi que je l'annonçais en introduction, sur quelques désaccords, explicites ou implicites, que nous pouvions avoir.

Le choix des termes

Je commencerai par évoquer le désaccord qu'a lui-même explicité Jean-Pierre Astolfi dans son compte-rendu pour la *Revue Française de Pédagogie* de la première édition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Il écrivait ainsi (Astolfi, 2008, p. 135) :

On me permettra, ayant travaillé sur la question de l'erreur dans les apprentissages, de discuter amicalement avec Y. Reuter de la préférence qu'il accorde au mot « dysfonctionnement » par rapport à « erreur ». Comme il le reconnaît, la connotation reste tout aussi négative, mais elle a, me semble-t-il, l'inconvénient de renforcer l'idée

commune que c'est le fonctionnement mental de l'élève qui serait en cause lors des erreurs. Alors que le point de vue didactique montre souvent que c'est l'objet de savoir lui-même qui fait problème, étant donné la complexité de sa construction et les obstacles épistémologiques qui ont dû être surmontés dans son histoire, lesquels se rejouent d'une certaine manière dans la classe.

J'avais déjà écrit – et je le redis donc ici – mon sentiment que ces critiques sont justifiées, notamment sur les connotations négatives et possiblement médicalisantes, et méritent donc d'être prises en compte.

Cependant, après mûre réflexion, j'ai fait le choix de maintenir le terme de *dysfonctionnement* et cela pour plusieurs raisons. En premier lieu, ce terme me paraît, malgré tout, moins empreint de connotations négatives et surtout *moralisantes* que bien d'autres termes fréquemment employés (« faute », « incorrection », « entorse », « raté »... voire même « erreur »). En second lieu, il me semble plus ouvert que le terme d'erreur permettant ainsi d'intégrer de manière réfléchie diverses catégories de phénomènes qui sont généralement, soit distingués de manière floue⁴, soit mélangés sans précaution et sans réflexion dans la catégorie des problèmes (« erreurs » mais aussi « manques », « approximations »...). Cela signifie donc que, dans le cadre que je propose, le sens du terme « dysfonctionnement » ne s'épuise pas dans les traits principaux caractérisant l'erreur dans les maniements courants : présence, binarité (faux vs vrai) et caractère local (de surcroît, aux frontières nettes) ; il intègre possiblement aussi, non seulement les absences, les « pas tout à fait cela » sans que l'on puisse toujours préciser le problème en jeu, les problèmes aux contours flous⁵, mais encore, et j'y reviendrai, ce qui n'est pas forcément erroné mais est pourtant désigné comme tel (jugements inadéquats de l'enseignant, procédures non souhaitées...). Ensuite, même s'il est juste de noter les possibles connotations médicalisantes de ce terme, il convient néanmoins, du moins me semble-t-il, de relativiser cette critique en notant que cette désignation porte sur des *produits* et non sur le sujet lui-même en ce qu'il serait atteint d'une quelconque pathologie.

Mais, au-delà de ces premiers arguments, trois raisons principales m'ont amené à maintenir cette décision terminologique.

En premier lieu, le terme de *dysfonctionnement* implique les idées de mouvement, d'activité (et non de statisme) et surtout de relations nécessaires avec les fonctionnements (au point que, selon les points de vue sur une institution donnée, ces termes sont souvent commutables).

D'autre part, et c'est sans nul doute le point fondamental dans ma construction de cette catégorie, cela permet de comprendre la *double production* de la catégorie : production par l'auteur de la variante et production par celui qui désigne la variante comme problème. L'enjeu est donc de distinguer et d'articuler la *variante* d'un produit (dont le caractère *éventuellement problématique* peut être

4. C'est-à-dire sans que les critères des distinctions effectuées soient explicitement construits.

5. Voir les traits, souvent en forme de zigzags et aux frontières floues en marge, des copies des élèves.

perçu ou non) et sa *désignation* en tant que problème, désignation qui n'a rien d'automatique. En d'autres termes, le dysfonctionnement désigne l'articulation entre une *variante* et un *jugement* porté à son endroit, traçant ainsi une rupture avec la notion d'erreur en tant que cette dernière tend à naturaliser la catégorisation d'un phénomène, oubliant ainsi qu'une erreur désignée peut ne pas en être une, que dans certaines situations cette désignation n'a pas grand sens⁶ ou qu'il existe rarement un consensus quant à la désignation de ce qui est problématique, quant à son importance, etc⁷.

Enfin, ce terme rompt avec les termes d'usage courant (« erreur », « faute »...) et permet ainsi d'indiquer qu'on se situe dans un espace différent, celui de la réflexion et du discours théoriques, ce qui impose de tenter de sortir des pratiques, des cadres de pensée, et des catégorisations « ordinaires ». Mais cela signifie aussi, par voie de conséquence et pour être tout à fait net, que l'enjeu de cette proposition terminologique ne saurait être d'introduire l'usage de ce terme dans les échanges quotidiens des enseignants, des élèves, des parents...

Une typologie unique ?

Le second débat que j'aurais aimé pouvoir mener explicitement avec Jean-Pierre Astolfi, porte sur un point central de son ouvrage de 1997 puisqu'il concerne le troisième chapitre, le plus étoffé de son ouvrage (pp. 57-98), intitulé « Une typologie des erreurs des élèves ». Au-delà de l'intérêt certain des catégories proposées et des exemples d'une grande clarté, comme c'est toujours le cas chez Jean-Pierre Astolfi, cette typologie soulève pour moi plusieurs problèmes, loin d'être négligeables.

Ainsi, il me semble qu'une typologie *unique* relève d'une illusion, celle qu'une *seule* typologie pourrait répondre à de *multiples* questions. Et, de fait, cette typologie fait l'impasse sur la *description* même des erreurs. Ce faisant cette typologie évacue d'un côté la variété des erreurs et les variations de leurs catégorisations selon les disciplines scolaires et, de l'autre, la diversité de leur description et de leur catégorisation selon les disciplines de recherche et les cadres théoriques mis en œuvre⁸.

En réalité, il s'agit d'une typologie qui porte essentiellement sur les causes des erreurs⁹ ce qui soulève au moins, à mon sens, plusieurs catégories de problèmes :

- elle tend à transformer ce qui est hypothétique en certitude *via* ses deux seules catégories « Nature du diagnostic » et « Médiations et remédiations » ;

6. Voir le cas des écritures approchées (Ferreiro, 2000), des brouillons (Fabre, 1990 ; Fabre-Cols, 2002), des débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2008)...
7. Voir, entre mille autres exemples possibles, les réunions d'harmonisation des jurys d'examens...
8. Pour une exemplification des variations descriptives et interprétatives selon les cadres mis en place, voir, par exemple, à propos de la lecture, Fijalkow (1986).
9. Le classement est, de fait, purement causal.

- elle ne s'interroge pas véritablement sur une catégorisation des *structures* des causes possibles (manques, conflits, surgénéralisations...) comme si cette question ne se posait pas¹⁰ ;
- elle ne peut qu'« oublier » bien des causes possibles (par exemple, le maniement des outils...) ;
- elle occulte la conjonction possible de diverses sources ainsi que l'éventualité de la génération d'un « même dysfonctionnement » par des sources différentes pour des élèves différents, voire pour le même élève selon les situations et les moments¹¹...

La valeur épistémologique de l'erreur

Le troisième débat, que nous n'avons pas pu mener non plus, prendrait plutôt la forme d'un regret, celui de ne pas avoir poussé plus avant la réflexion sur la fonction heuristique de l'erreur pour tendre vers la mise au jour de ce que j'ai appelé la *valeur épistémologique* du dysfonctionnement.

Cela signifie que, pensés dans un cadre différent, les dysfonctionnements peuvent servir à analyser les didactiques elles-mêmes et leurs concepts essentiels, au-delà donc de l'intérêt qu'ils présentent pour éclairer les fonctionnements « courants » des systèmes didactiques. C'est-à-dire qu'ils peuvent devenir des aides à la théorisation didactique acquérant ainsi, en quelque sorte, une valeur heuristique au second degré. Je n'en prendrai ici, et bien trop succinctement encore, que quatre exemples : celui du fonctionnement des disciplines et des configurations disciplinaires ; celui de la spécificité de la perspective didactique ; celui des différences entre les didactiques et celui des caractéristiques des contenus scolaires.

Ainsi, pris dans ce cadre, celui d'une fonction épistémologique, les dysfonctionnements peuvent contribuer à éclairer les spécificités de la perspective didactique par rapport aux singularités des perspectives des autres disciplines de recherche qui s'intéressent à l'éducation. Cette spécificité de la perspective didactique se caractérise, à mon sens, par trois traits au moins :

- une relation fondamentale aux contenus en tant qu'ils sont inscrits dans un système de relations, le système didactique ;
- la reconnaissance du caractère hypothétique des causes¹² (nul n'est dans la tête du sujet et nombre de choses lui échappent) ;
- l'affirmation du caractère non absurde des causes et le respect des acteurs en tant qu'ils s'efforcent de faire souvent au mieux avec les contraintes auxquelles ils sont confrontés, ce qui implique une approche compréhensive de ces phénomènes.

10. C'est-à-dire comme si la notion de cause renvoyait à une seule forme de relation possible.
11. Par exemple, selon les élèves ou pour le même élève à des moments différents, la présence superflue d'un « s » pourra renvoyer à une absence de connaissances, à un manque d'activation des connaissances (dont les causes peuvent – elles – mêmes – être variables), à un conflit entre règles...
12. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques redoutables quant aux moyens à mettre en œuvre pour construire des hypothèses vraisemblables à leur sujet...

Les dysfonctionnements peuvent encore participer de l'éclairage du fonctionnement des disciplines et des *configurations disciplinaires* (Reuter 2007/2010), c'est-à-dire des différentes modalités d'actualisation des disciplines selon les pays, les époques, les espaces, les moments du cursus, les « modes de travail pédagogique » (Lesné, 1977) mis en œuvre...

Ainsi, par exemple, les catégorisations des erreurs varient selon les contenus et les disciplines : faux sens ou contresens, erreurs phonogrammiques ou morphogrammiques, fausse note ou couac, lieu commun... ne réfèrent pas aux mêmes univers disciplinaires. Complémentairement, la hiérarchie des erreurs varie selon les disciplines. Par exemple, une erreur orthographique sera considérée comme fondamentale en orthographe et secondaire, voire non signalée, en expression écrite ou en mathématiques. Ou encore, l'anachronisme sera considéré comme rédhibitoire en histoire, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres disciplines. Complémentairement encore, selon les configurations disciplinaires, une erreur de calcul sera considérée comme essentielle ou non en mathématiques, et le souci de l'authenticité sera considéré comme fondamental ou secondaire dans les productions écrites sollicitant le vécu (Bishop, 2003, 2005, 2010, 2013).

Toujours dans cette perspective, qui explore la fonction épistémologique, les dysfonctionnements peuvent participer de la réflexion sur le statut même des contenus scolaires. Notamment quant au fait, bien souvent sous-estimé, mais finalement établi de manière convergente par des thèses qui, divergent en apparence, sur l'élaboration ou la formulation des contenus scolaires¹³, à savoir que l'école n'enseigne pas des savoirs scientifiques¹⁴ (comment le pourrait-elle ?) et qu'elle enseigne en fait le plus souvent des savoirs pour le moins discutables, voire erronés (Gentilhomme, 1982). Dès lors, se pose la question du statut et du régime de vérité des savoirs scolaires, de la nécessité de ce statut et de ce régime de vérité et, par voie de conséquence, du statut de ce qu'on désigne par erreur par rapport à ce type de contenus, lui-même problématique.

Les dysfonctionnements peuvent encore contribuer à spécifier les différences entre les didactiques¹⁵, par exemple en essayant de comprendre pour quelles raisons certaines didactiques (telles, par exemple, les didactiques des sciences¹⁶, du français langue maternelle¹⁷, du français langue étrangère¹⁸ ou des mathématiques¹⁹) se sont emparées très tôt et de manière importante de la question de l'erreur alors que cela n'a pas été le cas pour d'autres didactiques, en n'occultant pas non plus, notamment pour le français, les fonctionnements différenciés dans

13. Voir par exemple Astolfi et Develay (1989), Chervel (1977), Verret (1975) ou encore Chevallard (1985/1991)...

14. Savoirs scientifiques qui d'ailleurs peuvent s'avérer eux-mêmes erronés.

15. Beau programme possible pour la didactique comparée...

16. Voir, par exemple, Astolfi *et alii* (1997).

17. Voir, par exemple, *Bulletin du CERTEIC* (1985), Groupe Eva (1991), *Le Français Aujourd'hui* (2003), Mas, dir. (1991 et 1993), *Pratiques* (1984), *Recherches* (1983), *Repères* (1984 et 1991)...

18. Voir, par exemple, Corder (1980), Porquier (1977), Marquillo (2003)...

19. Voir, par exemple, Baruk (1985), Brousseau (1983, 1986, 2001, 2009), Charnay (1989-1990), Charnay et Mante (1991), Margolinas (1993)...

l'appréhension de cette question selon les sous-domaines, par exemple pour ce qui concerne l'orthographe²⁰, la « langue »²¹ ou encore la lecture.

Complémentairement, les modalités mêmes de cette prise en compte de l'erreur interrogent les didactiques puisque certaines se posent explicitement la question du statut de l'erreur alors que d'autres ne s'interrogent pas véritablement là-dessus ; puisque certaines axent leur travail sur les représentations ou les conceptions²² et d'autres non ; puisque certaines réfléchissent de manière approfondie aux relations et aux ruptures entre les étapes du cursus et d'autres non ; puisque certaines encore se focalisent sur les relations entre langue-source et langue-cible ce qui n'est pas le cas pour d'autres...

INTERROGATIONS PARTAGÉES

Demeurent pour moi, au-delà des convergences et des divergences que je viens d'évoquer, quelques problèmes sur lesquels il me semble que nous achoppons tous deux. J'en citerai ici simplement deux qui me paraissent cruciaux dans une perspective didactique.

Le premier concerne la construction du mode de relation au système didactique et le second l'articulation entre ce qui est désigné comme problème et les autres composantes du produit considéré.

La construction du mode de relation au système didactique

Il me semble donc – et je l'évoque plus précisément dans mon ouvrage à paraître²³ – que nous achoppons tous deux sur la construction du mode de relation entre erreur ou dysfonctionnement et système didactique, dans la mesure où, au-delà de nos positions de principe, ni Jean-Pierre Astolfi, ni moi-même, n'arrivons véritablement à surmonter l'attribution de tel problème ou de telle cause à tel ou tel pôle du système. Cela me paraît par exemple visible dans le chapitre trois « Une typologie des erreurs des élèves » de son ouvrage de 1997 où les huit catégories d'erreurs qu'il détermine se distribuent manifestement plutôt sur tel ou tel pôle. Ainsi, le passage intitulé « Erreurs et triangle didactique » (pp. 95-98) ne fait en réalité qu'une page de texte. Il englobe le schéma du triangle (p. 98) qui renomme les pôles : « Obstacles épistémologiques. Difficultés internes au contenu notionnel », « Obstacles psychologiques. Caractéristiques cognitives de l'apprenant », « Obstacles didactiques. Dispositifs et modèles d'enseignement » et, complémentairement, répartit les huit catégories sur les côtés du triangle. Cela me paraît tout aussi flagrant dans mon article de 2005, « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », notamment dans les pages 220 à 222-223 (où je soulève néanmoins le problème).

20. Voir l'importance de travaux tels ceux de Catach (1980).

21. Voir, par exemple, Leeman-Bouix (1994).

22. Voir, par exemple, Giordan et De Vecchi (1987) ou Clément (1991).

23. Ndlr depuis la communication initiale, l'ouvrage est paru, cf. Reuter, 2013.

Je dois avouer que je ne sais pas, à l'heure actuelle, si ce problème est de nature épistémique (la difficulté à s'affranchir des cadres de pensée classiques pour entrer véritablement dans un cadre didactique), de nature méthodologique (la difficulté à construire et à formaliser les interactions au sein d'un système), ou scriptural (la difficulté à exposer linéairement ce qui fonctionne en système)... ou bien si ce problème relève des trois dimensions à la fois.

Ce qui est problématique... et le reste

Le second problème réside, selon moi, dans l'articulation nécessaire entre l'analyse de ce qui est désigné comme problématique et les autres facettes des productions des élèves. Jean-Pierre Astolfi écrit ainsi dans son dernier chapitre (p. 104) :

Avec autant de raisons, c'est au répertoire des *imperfections* ou bien à l'estimation des *potentialités* que peuvent être rapportées de telles productions.

De mon côté, j'ai pu écrire que ramener l'analyse des productions des élèves aux seuls dysfonctionnements était totalement insatisfaisant car ces produits ne se réduisaient pas à cela. Il n'en demeure pas moins vrai que cela soulève deux questions au moins.

La première question est celle des catégories employées pour décrire les produits de l'activité des élèves. De quoi est composée l'autre facette/les autres facettes des productions : de ce qui est normal ? de ce qui est réussi ? de ce qui est en progrès ? de ce qui est potentiel ? de tout cela, qu'il conviendrait sans doute de distinguer mais comment ?

La seconde question est celle de l'opérationnalisation de cette position. Comment, méthodologiquement, au-delà de la position de principe que je viens d'énoncer, réaliser cette articulation souhaitée entre ce qui pose problème et ce qu'on estime (qu'on juge, ici encore) normal/réussi/en progrès/en mouvement... ?

Au moment de conclure, j'espère qu'on aura compris que pour moi un hommage ne saurait tenir de la fétichisation qui, je le pense, était à l'opposé de la pensée et des pratiques de Jean-Pierre Astolfi.

Cela consiste plutôt à montrer en quoi – au-delà de la mort – une pensée demeure vivante, digne d'être débattue et porteuse de questions vives pour ceux qui sont encore là. Cela passe donc par une lecture attentive et une analyse précise de ce qui fait qu'un dialogue est possible, c'est-à-dire par la mise au jour aussi bien des zones de consensus que des zones de dissensus.

Et, peut-être, importe par dessus tout, le relevé auquel je me suis livré dans ma dernière partie, à savoir celui des problèmes communs. Ce qui fait qu'il me faudra relire et relire encore Jean-Pierre Astolfi pour comprendre, à partir et à l'aide de ce décentrement, non seulement ce qui « grippe » mais aussi comment espérer surmonter ces obstacles.

Reste, au-delà de ce que je viens d'évoquer, un ultime regret. Celui de ne pas avoir eu le temps d'explorer plus avant ce qui, au-delà des intérêts scientifiques, par exemple dans notre histoire personnelle, nous a conduits, lui et moi, à nous attacher de telle sorte à la question de l'erreur...

RÉFÉRENCES

- ASTOLFI Jean-Pierre (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1998) L'important, c'est l'obstacle, *Les Cahiers pédagogiques, Apprendre*, 33-36.
- ASTOLFI Jean-Pierre (2008) Note de lecture sur le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, *Revue Française de pédagogie*, n° 163, 135-136.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Eliane, GINSBURGER-VOGELL Yvette et TOUSSAINT Jacques (1997) Erreur, dans Jean-Pierre Astolfi, Eliane Darot, Yvette Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint, *Mots-clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, Deboeck et Larcier, 87-91.
- ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel (1989) *La didactique des sciences*, Paris, PUF.
- BARUK Stella (1985) *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.
- BISHOP Marie-France (2003) Des textes corrects pour le cycle 3. Approche historique, *Le Français aujourd'hui*, n° 140, 93-101.
- BISHOP Marie-France (2005) Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique, *Repères*, n° 31, Paris, INRP, 9-27.
- BISHOP Marie-France (2010) « Racontez vos vacances... ». *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- BISHOP Marie-France (2013) *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français : Réflexions sur une didactique historique*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille 3.
- BRISSIAUD Rémi (1988) De l'âge du capitaine à l'âge du berger. Quel contrôle de la validité d'un énoncé de problème au CE2 ?, *Revue française de pédagogie*, n° 82, 23-31.
- BROUSSEAU Guy (1983) Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 4.2, 165-198.
- BROUSSEAU Guy (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des Mathématiques*, vol. 7.2, 33-115.
- BROUSSEAU Guy (2001) Les erreurs des élèves en mathématiques ; étude dans le cadre de la théorie des situations mathématiques, *Petit x*, n° 57, 5-30.
- BROUSSEAU Guy (2009) L'erreur en mathématiques du point de vue didactique, *Tangente Education*, n° 7, 4-7.
- BULLETTIN DU CERTEIC (1986) *Evaluer les écrits : correction des copies, production de textes, démarches d'apprentissage*, n° 7, Université de Lille 3.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2012) *L'erreur pour apprendre*, n° 494.
- CATACH Nina (1978) *L'orthographe*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ».
- CATACH Nina (1980) *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.

- CHARNAY Roland (1989-1990) Les enseignants de mathématiques et les erreurs de leurs élèves, *Grand N*, n° 45, 31-41.
- CHARNAY Roland et MANTE Michel (1991) De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes, *Grand N*, n° 48, 37-64.
- CHERVEL André (1977) ...*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL André et MANESSE Danièle (1989) *La Dictée, les Français et l'orthographe*, Paris, Calmann-Levy.
- CHEVALLARD Yves (1985/1991) *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLÉMENT Pierre (1991) Sur la persistance d'une conception : la tuyauterie continue digestion-excrétion, *Aster*, n° 13, *Respirer, digérer : assimilent-ils ?*, 133-155.
- CORDER S. Pit (1980) Que signifient les erreurs des apprenants, *Langages*, n° 57, 9-15.
- DIAS-CHIARUTTINI Ana (2008) Dysfonctionnements et évaluation dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative, *Les Cahiers Theodile*, n° 9, 111-138.
- EVA (groupe) (1991) *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- FABRE Claudine (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, L'Atelier du Texte – CEDITEL.
- FABRE-COLS Claudine (2002) *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.
- FERREIRO Emilia (2000) *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- FIJALKOW Jacques (1986) *Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, Paris, PUF.
- Français aujourd'hui* (2003) *Gestes et enjeux de la correction*, n° 140, Paris, Armand Colin.
- GENTILHOMME Yves (1982) Lecture d'un texte scientifique : introduction, *Pratiques*, n° 35, 100-115.
- GIORDAN André et DE VECCHI Gérard (1987) *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LEEMAN-BOUIX Danielle (1994) *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris, Larousse.
- LESNÉ Marcel (1977) *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- MANESSE Danièle, COGIS Danièle, DORGANS Michèle et TALLET Christine (2007) *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF.
- MARGOLINAS Claire (1993) *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*, Grenoble, La pensée Sauvage.
- MARQUILLO LARRUY Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international/VUEF.

- Y. Reuter _____ La question de l'erreur – éléments pour un débat
- MAS Maurice (dir.) (1991) *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- MAS Maurice (dir.) (1993) *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP.
- PORQUIER Rémi (1997) L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 25, 23-43.
- PRATIQUES (1984) *L'évaluation*, n° 44.
- RECHERCHES (2003) *Evaluations et examens*, n° 38.
- REPÈRES (1984) *Ils écrivent... comment évaluer ?*, n° 63.
- REPÈRES (1991) *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, n° 4.
- REUTER Yves (1984) Pour une autre pratique de l'erreur, *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, 117-126.
- REUTER Yves (1985) Améliorer l'orthographe au collège, *Pratiques*, n° 46, *Orthographe(s)*, Metz, CRESEF, juin, 51-65, article repris dans la revue *Recherches*, n° 48, *L'enseignement de la langue*, Lille, 149-164.
- REUTER Yves (1994) A propos des relations dysfonctionnements – causes – remédiations dans l'évaluation, *Recherches*, n° 21, 147-159.
- REUTER Yves (1995) Pour une autre politique de l'erreur, dans Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, Villeneuve d'Ascq, IUFM, 77-84.
- REUTER Yves (1998a) La gestion des valeurs dans la didactique de l'écriture, *Spirale*, n° 22, *Les valeurs en éducation et en formation*, 201-213.
- REUTER Yves (1998b) De quelques obstacles à l'écriture de recherche, *Lidil*, n° 17, Grenoble, 11-23.
- REUTER Yves (2004) Analyser les problèmes d'écriture en formation, *Pratiques*, n° 121-122, 9-27.
- REUTER Yves (2005) Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique, *Repères*, n° 31, Paris, INRP, 211-231.
- REUTER Yves (2007) La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept, *Education et didactique*, vol. 1, n° 2, 57-71.
- REUTER Yves (2007/2010) Erreur – Dysfonctionnement, dans Reuter Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 99-104.
- REUTER Yves (2012) Penser l'erreur, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 494, 57-59.
- REUTER Yves (2013) *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- VERRET Michel (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.