

Jacques FIARO

Revue HYPER n° 833, 2006

L'erreur au service de l'apprendre

J'appelle aussi "faute" :

- par l'élève (les élèves) à l'intégrité des biens et des personnes, tant physiquement que moralement, avec les sanctions qui se déclinent. On ne se moque pas, on ne s'insulte pas, on ne blesse pas ; il s'agit tout autant d'un acte volontaire que d'un manquement à un devoir de prudence, de diligence qui malgré son caractère non intentionnel présente un caractère blâmable (12).
- Une erreur a priori sans conséquences lourdes mais redondante ; à l'enseignant d'imputer cette redondance à des causes identifiées : représentations opiniâtres des élèves, manque de clarté dans les explications, tâche trop complexe... elle n'appelle pas sanction mais exige une mise en œuvre pédagogique ou didactique.
- Une erreur qui met en péril les progrès ultérieurs des élèves. L'action ainsi mémorisée bloque l'apprenant à un niveau de pratique non évolutif. Elle n'appelle pas une sanction mais une remédiation rapide.

De fait, l'erreur, ainsi que la faute, apparaît bien comme une distance, un écart par rapport à une forme déposée ; ce qu'il faut faire, ce que je me donne à faire ou ce qu'il convient de faire. Une erreur n'a, a priori, pas de conséquences dramatiques. Une faute, c'est ce qui déroge à un code, un règlement, et d'une manière plus générale, ce qui est dommageable par rapport à un enjeu. Je décerne le statut de faute, par ailleurs, lorsque le "manquement à" est commis volontairement (faire "exprès").

Quatre polarités permettent l'appréciation d'une erreur ou d'une faute :

- **L'intentionnalité.** Une action sans conséquences pourrait me faire croire à une erreur, sauf si je la sais commise avec la certitude de nuire. C'est ainsi que le juge distingue l'imprudence de la préméditation.
- **La régulation ou la réversibilité.** Amalberti rappelle (13) le nombre conséquent d'erreurs produites dans le cockpit d'un gros porteur entre Paris et New-York... sans dommages parce que régulées par des servo-assistances ou les pilotes eux-mêmes. Un erreur corrigée reste une erreur. Elle peut devenir faute si elle est non corrigée.
- **Les traces sur l'auteur.** On le devine, l'action, réussite ou échouée, en fonction de son contexte, laisse des traces, des marqueurs somatiques quelquefois (voir Damasio (14)). Ce qui est considéré par tous comme une simple erreur, peut marquer profondément celui qui la commet et faire en sorte qu'il lui attribue lui-même le statut de faute.
- **L'enjeu, le coût résultant.** Ce sont les effets de l'action, qui marquent la différence entre l'erreur et la faute. Ainsi la même faute d'arbitrage, lors d'un match amical, sans réelles conséquences si ce n'est celles relevant de l'amour propre de celui qui la commet, et lors d'une finale olympique, dont on mesure les conséquences. Ce sont bien les dépositaires des normes de jugement qui imputent à son auteur la faute plutôt que l'erreur. Ainsi, (mais le comprendra-t-il ?) la punition de l'enfant qui a brisé un objet de peu de valeur mais auquel je tenais particulièrement.

Cet effort de précision permet plusieurs remarques. C'est souvent le regard social sur la dérogation au "ce qu'il convient de faire" qui distingue l'erreur de la faute. L'automobiliste distrait ne remarque pas le feu tricolore au rouge (erreur d'attention) et se fait ar-

rêter au nom de la dérogation au code de la route (faute). Le même automobiliste peut commettre une faute alors qu'aucune sanction n'oblitére l'action, en franchissant volontairement le carrefour alors que le feu est rouge et qu'il connaît les conséquences graves d'une telle action (on se reportera à des écrits de Pharo (15) sur ce point). On remarquera que le manquement aux règles, au code, à l'usage, paradoxalement subit le poids de l'histoire et des représentations sociales. On sait que la conduite à grande vitesse, de marqueur sociologique de distinction des années 50 (Françoise Sagan au volant de son bolide..) devient une erreur dans les années 70, puis une faute et même un délit, redevable des tribunaux. Les exemples abondent d'actions sur lesquelles le corps social porte un regard amusé, puis plus insistant, enfin les qualifie de faute, de délit, voire de crime en fonction du coût, de l'enjeu... (ainsi le piratage informatique).

La difficulté de la mission de l'école se débusque derrière l'argument ; elle doit enseigner le "bien" faire (ou dire ou penser), engager au suivi des règles, mais aussi distinguer des nuances en fonction des environnements et des contextes (ce que j'appelle le discernement). Les critères d'appréciation de la pudeur ne sont pas les mêmes à la plage et en ville, le langage n'obéit pas aux mêmes critères de correction entre amis et en famille etc... L'école elle-même génère un code de conduite spécifique : ce qu'il convient de dire, de faire, d'attendre etc..., code par ailleurs réinterprété par les élèves eux-mêmes en fonction des enseignants et de la matière qu'ils représentent. Meirieu (16) voit là d'ailleurs l'une des raisons de l'échec scolaire. Chaque cadre social implique des normes de conduite différentes. Au-delà de la difficulté de faire comprendre aux adolescents que ce qui est prohibé ici et toléré ailleurs, se profile une autre difficulté majeure : celle des appréciations différentes d'erreurs et de fautes au sein d'une même pratique ; comment faire comprendre à des adolescents la nécessité de respecter en EPS l'adversaire, l'éthique, la loi, alors que les actualités montrent en abondance la tricherie, le dopage et les malversations dans des cadres sportifs censés montrer l'exemple et la rigueur ?

3. Apprentissages et erreurs

L'erreur traque notre quotidienneté

L'erreur, nous la vivons chaque instant dans notre quotidien. D'abord, on produit des erreurs, lorsque l'on ne sait pas. Ignorer la réponse au Trivial Poursuite, une procédure de résolution de problème se traduit par une ou des erreurs d'ignorance. Il y a une liaison forte entre erreurs et apprentissage.

Apprendre, chaque enseignant le perçoit au vu de l'élève qui bute, est un acte douloureux où l'apprenant se heurte à de l'inconnu. Alors que les discours hors (et dans ?) l'école surenchérisent sur la question de la réussite rapide (et sans efforts ?), se confronter à l'obstacle c'est montrer délibérément aux autres (et à soi-même) ses incohérences, sa maladresse, son incapacité, et avouer pour un temps son impuissance. Les enseignants des zones difficiles savent d'expérience que la natation est l'activité la plus réfutée par

Qu'est-ce que l'erreur ? Le propre de l'erreur est qu'on la prend pour la vérité, c'est ce qui lui interdit d'être volontaire, dit Comte-Sponville (9) dans son dictionnaire philosophique ; on ne se trompe pas avec l'intention de se tromper, et l'erreur volontaire n'est plus une erreur. On se trompe, mais avec l'intention de bien faire. L'erreur est une panne, un bug, un raté voire un arrêt dans la réalisation de son projet, sous l'expresse condition de pouvoir apprécier la distance qui sépare l'erreur commise de la vérité, du bien faire ou de l'efficacité ; comme le précise de Keyser (10) l'erreur est un écart par rapport à une référence, alors que le sujet avait l'intention de se conformer à cette référence et en avait la liberté. L'écart se qualifie (se tromper un peu, beaucoup...) ou non (on ne casse pas "un peu" une assiette) en fonction de la qualité des situations et de celle des attentes. C'est ainsi que l'erreur marque le désappointement ; comme le précise Reason (11) : "le terme d'erreur (...) couvre tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées".

Au regard d'une erreur qui engagerait à mieux faire et une erreur qui appelle la sanction, on pourrait discerner :

- Une erreur noble (elle est en fait noble dès lors qu'elle est la traduction d'un processus), parce qu'au bénéfice de celui qui la commet (sous la condition qu'elle soit décelée puis corrigée)
- Une erreur sans suite parce que régulable, corrigible, récupérable.
- Une erreur neutre, non récupérable, mais sans conséquences dramatiques
- Une erreur grave parce que non récupérable, et pondérée par des conséquences dommageables pour son auteur et/ou son environnement, à court ou plus ou moins long terme. On doit nommer une erreur grave "faute", justement parce qu'elle appelle une sanction. On peut dans cette hiérarchie préciser la notion d'échec qui renvoie au constat (il ne s'agit plus nécessairement d'imputer mais de constater), d'erreurs ou de fautes cumulées et en aucun cas remédiables. L'échec scolaire, familial, professionnel conduit au non retour.

(12) On se référera pour les aspects juridiques - par exemple ce qui concerne la faute caractérisée, la faute délibérée - à l'ouvrage de notre collègue clermontoise F. Thomas-Bion : THOMAS-BION, F. (2004) - Responsabilités des collectivités, des enseignants et des pratiquants dans les APS. Voiron, Presses universitaires du Sport.
 (13) AMALBERTI, R. (1996) - La conduite des systèmes à risques. Paris, PUF Le travail humain.
 (14) DAMASIO, A. (1997) - L'erreur de Descartes, la raison des émotions. Edit. O. Jacobs, Paris.
 (15) PHARO, P. (1997) - Sociologie de l'esprit. Paris, PUF.
 (16) MEIRIEU, P. (1992) - Le statut de l'erreur. Conférence prononcée au CDDP du Var. Toulon, le 06 Avril 1992.

les caïds de classe s'ils sont piètres nageurs... c'est autant un refus d'apprendre qu'un refus des conditions préliminaires de l'apprendre. Une situation où leurs compétences seraient en deçà de celles d'autres élèves qu'ils méprisent, et dépouillés des artifices de dominance (le discours et l'apparat vestimentaire), leur est parfaitement insupportable.

Apprendre, ce n'est pas seulement acquérir un savoir, c'est aussi le conforter, le peaufiner (plus vite, plus fin, plus économique), voire le modifier, s'il est inopérant ; c'est enfin le généraliser, à un autre cadre, en un autre temps, le relier aussi à d'autres pour s'engager dans des actions plus subtiles. Chacun de ces aspects de l'apprentissage est sujet à erreur d'autant qu'il s'inscrit dans un cadre de complexité où le soi (sa personnalité, l'intérêt, réel ou symbolique à s'engager dans l'apprentissage, son état de fatigue...), les autres (leur influence, leur regard, la hiérarchie qu'ils imposent), la complexité de la tâche et l'opiniâtreté de sa résistance, les règles de l'agir (ce que l'on a ou non le droit de faire, les conséquences des erreurs), sont des éléments interagissant lourdement sur le rapport que chacun d'entre nous entretient avec l'erreur et la faute.

Savoir, une fois construit l'apprentissage, n'a d'opérationnalité que dans des conditions d'une réalité qui se plaît à déjouer les prévisions de réussite systématique. En d'autres termes l'erreur guette chacune de nos actions même les plus automatisées, celles dont on aurait a priori à se défier le moins. La neurobiologie, mais on retrouve dans d'anciennes lectures d'identiques remarques (ainsi celles, exemplaires, de la "formation des habitudes" de Paul Guillaume (17), insiste sur le désengagement progressif de l'attention et de la surveillance de l'inattendu par le néocortex, au fur et à mesure de la stabilisation des automatismes. L'ergonomie collabore (on renvoie aux travaux de Reason) à la démonstration que l'erreur est d'autant plus dramatique que les routines de travail sont prises en défaut (cf. les catastrophes de l'industrie ces dernières années). On admet, faute de comprendre, ses erreurs, par l'effet de la complexité de la tâche, de l'inattendu, de la pression (du temps ou de la hiérarchie), par le doute que l'on a éprouvé. Les erreurs, inadmissibles par leur énormité (la coquille que je laisserais dans le présent texte, cent fois relu) surprennent et déroutent.

Ne plus savoir produit de l'erreur. Faute d'être activé, le savoir perd de son opérance et nous voilà à buter à nouveau, douter, errer, entre les affres du réapprentissage et les tentatives de réminiscence.

Et d'autres causes d'erreurs

A ces remarques s'ajoute une mémorisation le plus souvent, partielle, située, largement dépendante des liaisons affectives qui ont initié ou renforcé les procédures d'acquisition. Il serait intéressant de rappeler que la structure limbique, celle largement désignée pour être le siège de la mémorisation (il s'agit moins d'une structure que de l'enchevêtrement de sous-structures ouvertes) est aussi (surtout ?) celui de l'affectivité. La coloration affective dépend d'une part, de ce que la culture dans laquelle je baigne me dit du bien et du mal, et du comment je l'interprète, d'autre part du couplage que j'opère entre ce que je suis, mes expériences, mon vécu, ma "biographie incarnée" et le savoir que je restitue, à l'instant "t" de l'entreprise. Ce couplage est coloré affectivement lorsque le sujet relève une saillance dans le monde qu'il perçoit, à l'aune d'un monde qu'il s'est person-

nellement construit. Qu'il s'est construit ou que l'on s'est chargé de lui construire. Je cite souvent Gaston Pourrat, auteur auvergnat de *Gaspard des Montagnes* qui relate qu'en des temps reculés, les propriétaires avaient pour habitude de faire venir leur aîné sur les parcelles de terrain les plus enviées, leur montrer les exactes limites... et de leur asséner un violent soufflet !!! Méthode peu orthodoxe mais apparemment efficace pour que les enfants se souviennent à jamais des surfaces familiales. Comme quoi l'apprentissage ne procède pas toujours, ainsi qu'on peut le lire dans les copies de concours, du projet et du plaisir.

Cette relation intime entre ce que le sujet perçoit (et percevoir c'est déjà agir comme l'a dit Janet) et ce qu'il a pu faire, est source d'erreurs

- parce que cette interface intime permet l'attribution d'un degré de familiarité (réelle ou fantasmée) du monde perçu ; il faut se rappeler ce que Piaget a écrit à propos d'une assimilation reproductrice (le sujet reconnaît et reproduit), une assimilation reconnaîtive (il reconnaît la possibilité d'utiliser un savoir), une assimilation généralisatrice (le sujet généralise à une situation perçue comme nouvelle), voire un tâtonnement relevant de l'essais-erreurs (18).

- aussi parce qu'elle est influencée par des réussites et des erreurs passées. Ce que l'on perçoit du monde est agité par des lots d'erreurs et de réussites, totalement déterminantes, voire envahissantes ; la construction du "je suis nul en gym", représentation du monde construite, endigue toute velléité d'apprentissage. Le degré de familiarité que nous évoquions engage certes à l'action, mais permet aussi d'en prédire les effets (en termes de réussites et d'erreurs escomptées), permet aussi de percevoir ce qui diffère des attentes, l'inattendu, ce que Dewey nomme les "sorties d'expérience".

4. Quelques conséquences didactiques

Il s'agit moins dans ce qui suit d'envisager réellement des conséquences didactiques que de reconsidérer à l'école un "droit à l'erreur" de l'élève. Quelques directions cependant :

Alterner des temps de production d'erreurs autorisées et illicites

J'aime à rappeler une définition d'Alain à propos de l'école, qu'il définit comme un lieu où l'erreur n'a pas de coûts : pour la même erreur commise, on conseille l'élève, alors qu'en usine on renvoie l'apprenti ; l'école est un lieu où "on lave l'ardoise", dit-il. Je pense qu'il convient d'alterner dans le cadre scolaire, des temps précisés comme :

- ceux d'apprentissage : on apprend la passe en volley-ball, 2 contre 2 (=> erreurs d'apprentissage) (acquérir / modifier / conforter)
- ceux de mise en jeu des apprentissages : la passe devient un vecteur du match ou de situations plus complexes. (=> erreur de généralisation des apprentissages) (généraliser / relier)

(17) GUILLAUME, P. (1973) - *La formation des habitudes*. Paris, P.U.F.

(18) On se référera à : FLARD, J., RECOPE, M. (2004) - *La généralisation des apprentissages in L'Apprentissage, sous la direction de Recope*. Paris, édit. Revue EPS, Pour l'action.

Conférence

- ceux d'évaluation de ces mises en jeu ; temps d'évaluation de la passe en match. Dans ce temps, l'erreur est enregistrée.

Le concept de réussite étant largement dépendant des ressources du sujet, on peut bien évidemment prendre en compte, en fonction des compétences des joueurs, des efficacités dans les phases d'apprentissage, ainsi que dans leurs mises en jeu, mais il convient de préciser qu'un savoir s'exprime, selon l'expression consacrée, par un "faire savoir", autonome, responsable. J'ai conscience que la condition première de cette conception, c'est la participation des élèves. Là encore, l'expérience des établissements scolaires me fait penser que si des classes s'inscrivent dans un plaisir d'apprendre, acceptent l'effort, les progrès insatisfaisants, l'erreur... d'autres veulent seulement éprouver ce que je nomme un " plaisir de réussite " (se détendre, vivre un moment de partage, reconduire des savoirs en situation de jeu)... et que dire des classes qui n'attendent rien du créneau d'EPS ou le refusent délibérément...

Cette réflexion, aussi banale soit-elle, permet le renvoi à l'identification des situations où l'élève commet des erreurs. L'élève accorde-t-il du poids à l'erreur ? L'erreur est-elle commise pendant qu'il apprend, lors d'un "exercice d'application", face à une situation de résolution de problème (19) ou face à ce qu'il perçoit comme "inconnu" ? On serait même tenté de dire : où l'élève commence à commettre des erreurs. Entre une caractérisation "en plein" (l'élève sait faire) et en creux (il ne sait pas faire), il en est une autre où l'enseignant se pose la question de la pression, du désordre, de la contrainte, bref du contexte où l'apprenant "commence" à produire une compétence désagrégée. A partir de quand et sous quelle influence, l'erreur commence-t-elle à envahir la production d'élève ?

Faire envisager l'erreur

Agir, avons-nous dit, c'est prendre le risque de commettre des erreurs. Il s'agit bien de proposer un agir lors des temps d'apprentissage et de leur mise en œuvre ; favoriser une prise de risque recevable en suggérant la tentative, l'essai... et la défaillance. Surtout faire en sorte que la raison d'agir de l'élève s'enrichisse de l'évocation des erreurs probables (celles qui ne manqueront pas d'advenir) et possibles (celles qu'il va falloir prévenir) ; celles dont il sera à l'origine, celles indépendantes de sa volonté, celles malencontreuses, produits de son agir et du milieu changeant.

...En maîtrisant d'un point de vue didactique, l'incertitude

Reason (20), interprétant Rasmussen, évoque à ce propos trois contextes d'erreurs :

- Des situations statiques. Le sujet ne modifie pas le milieu par son action ; le gymnaste ne modifie en rien le praticable en exécutant une roue.
- Des situations dynamiques. Le sujet, à l'instar du porteur du ballon en hand-ball, modifie le dispositif par son action. Qu'il passe à l'aile ou en soutien, et la répartition des adversaires, comme celle des partenaires, change du tout au tout.

- Des situations multi-dynamiques, où non seulement l'action du sujet modifie le milieu, mais ce même milieu se modifie de lui-même, indépendamment de son action. Le kayakiste, de par son appui sur la pagaie, influence la trajectoire de l'embarcation, mais ne ferait-il rien que la trajectoire du kayak serait néanmoins modifiée par le cours de la rivière.

On devine les premières plus stables, moins incertaines, a priori moins perturbatrices pour l'acteur. Minimiser l'incertitude événementielle (mais on pourrait dire autant de toute forme de désordre (21) l'injecter au fur et à mesure de la construction des savoirs, permet de la part de l'acteur, une meilleure gestion de son action et de ses erreurs.

Apprendre, c'est bien construire des compétences, construire les moyens de réguler l'erreur, et en minimiser les coûts lorsque, malgré tout, elles apparaissent, enfin en assumer les conséquences lorsqu'elles sont créatrices de dommages. L'installation du matériel en gymnastique, par exemple intègre cette notion. Envisager les erreurs pour autant n'est pas suffisant. Il s'agit surtout de les prévenir.

Reste que cette tâche est d'autant plus difficile à construire que l'incertitude, on vient de le voir, est forte et perturbante.

Proposer des tâches dans un premier temps d'apprentissage résilientes

La résilience, c'est bien en ce sens que Cyrulnik emploie le concept, c'est le pouvoir, pour un système, de supporter l'erreur. Les tâches à fortes conséquences en cas d'erreurs devraient selon nous faire l'objet d'un traitement didactique ; le volley-ball est une activité merveilleuse, mais où l'on repère de la difficulté majeure pour le débutant... celle de la peur de la maladresse, de la tentative qui échoue, du manquement aux intentions premières, parce que si l'action achoppe, le joueur maladroit bloque le jeu à la fois pour les partenaires et les adversaires. Que de matchs en classe où un dispositif " officiel " trop précocement mis en place empêche tout progrès (engagement / balle non renvoyée / rotation / engagement / balle non renvoyée...). Un aménagement des règles, une surface de jeu aménagée, une balle au toucher plus souple sont des éléments à imaginer qui échappent souvent à nos jeunes stagiaires.

...Et aménager le temps

Etre conscient de ses erreurs, c'est pouvoir corréler l'action et ses effets. La qualité des remédiations par l'acteur est dépendante :

- Du temps d'action. Une exécution trop rapide ne permet pas le repérage.
- De la qualité des prise de repères, ce qui condamne bien évidemment une exécution "en aveugle" (en gymnastique lors des rotations aériennes, en milieu aquatique pour le débutant), mais nécessite aussi une vérification des effets du balisage de l'espace en repères supposés systématiquement interprétables par l'élève.
- De la possibilité de rétroaction du sujet, une fois

(19) Pour plus de précision, on consultera :

DE VECCI, G., CARMONA-MAGNALDI, N. (2002) - *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris, Hachette Education.

(20) Opus cité

(21) On propose un modèle d'apprentissage en gymnastique autour de cette injection progressive dans :

THOMAS, L., FIARD, J., SOULARD, C., CHAUTEMPS, G. (2004) - *Gymnastique sportive, de l'école aux associations*. Paris, Ed. Revue EPS, p. 71 et svts.

son action ou sa partie d'action interprétée (on pourrait discuter ce "une fois"... la relation "cause => conséquence" n'est pas aussi systématique).

Si l'on veut bien accepter qu'un pistolet permet le tir d'un seul projectile, qu'un revolver permet la percussive de "six coups", et qu'une mitrailleuse offre un nombre infini de possibilités de mise en cible, d'autant qu'une balle sur quelques-unes est traçante et permet de visualiser la trajectoire - que l'on me pardonne cette métaphore guerrière -, les tâches didactiques devraient être pensées comme le plus souvent "révolver" ; des tâches où l'élève aurait assez de temps pour percevoir et corriger ses erreurs. Non pas comme tâches "mitrailleuse" ; ces dernières offrent tellement de possibilités qu'elles ne proposent pas une véritable opportunité d'apprentissage, sauf celui de la vitesse de mise en cible. L'élève apprendrait peu d'un jeu où il aurait tous les droits d'action. Non plus comme "pistolet", ce type d'actions engageant à des actions courtes, uniques, à peu près pas modifiables (le salto au mini trampoline, le saut en hauteur, le lancement d'un projectile), parce que ces tâches ne permettent pas de correction de l'erreur en cours d'action, un traitement didactique s'impose dès lors qu'on ne peut seulement imputer le progrès de l'action au seul essai qui précède, interprété, calibré. Il faut dès lors jouer essentiellement sur un temps d'action plus long, surtout plus riche en repérages.

5. Le problème de la classification des erreurs

Le sous-titre du présent exposé (peut-on construire une taxonomie des erreurs) était présomptueux. La majorité des actions scolaires, mais aussi sociales, sont jugées par une norme qui désigne ce qu'elle désire exclure, et sont du type de la moindre distance, de la moindre différence... On ne peut construire une typologie des erreurs sans annoncer préalablement le cadre de mansuétude ; à l'élève qui répond qu'Henri IV est mort en 1609... quelle réaction ? Qu'il a presque raison (à un an près) ou totalement tort parce l'histoire ne supporte pas l'approximation ? Comme le dit Collomb (22), la conception que l'on se fait du savoir conditionne toujours une attitude particulière face à l'erreur (j'ajouterais pour ma part... aussi la conception que l'on se fait du sujet !). A l'exception de ces attentes de savoirs, purement déclaratifs, on sait qu'une tâche scolaire n'est à peu près jamais unipolaire. De fait, les erreurs naissent souvent au fur et à mesure du développement de la (des) réponse(s), ce qui fait croire à des emboîtements raisonnements et d'erreurs commises. La tentative d'Astolfi (23) offre un ancrage synthétique que nous qualifierons volontiers de clairvoyant dans une perspective didactique. Il distingue les erreurs en fonction de divers paramètres dans les situations. Cela va de l'importance accordée aux mécanismes cognitifs (compréhension, surcharge) à des facteurs touchant au phénomène d'habituation.

Pour notre part, nous préférons proposer une catégorisation d'erreurs en fonction d'un chapitrage de l'action, certes analytique (avant / pendant / après) mais s'appuyant sur des parties identifiables et rapidement perceptibles en classe. Ce qui signifie que la condition première est la proposition de situations permettant en premier lieu une lecture par l'élève de la tâche, un "que faut-il faire, et dans quel ordre faut-il le faire ?", qui renvoie non seulement à l'évoca-

tion du cadre de l'entreprise, mais aussi à un auto-inventaire des ressources et des expériences passées du sujet, l'amenant ainsi à repérer des reconnaissances (24). Le "je fais" constituant proprement l'agir, sera suivi d'un "j'ai fait" dépassant le simple constat du faire ! Envisager rétroactivement le risque pris, décrire pour évaluer ses actions, appeler ses sensations ou émotions est un moment essentiel à une recherche active des causes d'erreurs qui vivifiera les prochains essais. Ce que l'on oublie souvent de dire à propos d'apprentissage, c'est que l'élève doit apprendre non seulement à élucider son faire et apprendre à accepter de commettre l'erreur, mais apprendre derechef que ce n'est plus tout à fait une erreur que de dire que l'on a fait une erreur. Après avoir envisagé un savoir sur l'action, puis en action, le retour sur l'action permet de dégager un savoir inféré de l'action. Ce dernier est apte à susciter de nouvelles hypothèses pour une tentative ultérieure, tenue entre diagnostic et pronostic.

- Erreurs du "je suis" (erreurs d'évocation de l'expérience, liées à la personnalité du sujet...)
- Erreurs du "je peux" (idem + erreurs de lectures de la tâche, erreurs liées à la motivation, erreurs de sur ou sous généralisation...)
- Erreurs du "je m'engage" (erreurs liées à la non prise en compte du risque, sur ou sous évalué...)
- Erreurs du "je fais" (erreurs méthodologiques, erreurs d'exécution, erreurs d'attention, erreurs de régulation, erreurs liées à une mésinterprétation des informations de retour...)
- Erreurs du "j'ai fait" (erreur d'inobjectivité...)

6. Et si l'on peut conclure

Notre investigation appelle d'autres formes de développement. Notre temps est limité. Pour autant, jamais une taxonomie de l'erreur, quelle que soit son opiniâtreté à vouloir scruter et dépecer les conduites humaines "déviantes", n'apportera satisfaction en remplissant de vérité la part de défaillance. Le discours sur l'erreur contient toujours en lui-même ses parts d'ombre : le bien faire, le bien dire et le bien penser... Prenons garde de ne pas basculer vers l'éthique et la morale ! Il nous a paru plus important d'entrevoir, et d'un strict point de vue didactique, des moments privilégiés d'apparition d'erreurs que des erreurs elles mêmes. Or ces moments privilégiés sont toujours à mettre en rapport avec le sujet qui commet le réparable comme l'irréparable.

Nos principes touchent ainsi à maintenir le sujet élève comme acteur principal et toujours régulateur des erreurs. Il faut prendre en compte les erreurs de l'élève n'avons-nous cessé de dire, les erreurs de peu comme les erreurs de poids (et lui dire au nom de quoi elles ont cette qualité). Partenaire obligé, il est celui qui doit s'engager, vouloir / pouvoir (ou non), faire, refaire, se regarder faire, parler son faire. Lire l'élève se disant dans son agir, c'est dégager le principal outil dont dispose l'enseignant. N'est-ce pas comme cela que l'enfant agit au sens que nous l'avons entendu ? L'erreur est finalement à repérer plus qu'à traquer, non comme élément à expurger, mais comme l'élément à chaque fois indicel. ■

Les lecteurs trouveront un prolongement de ces réflexions dans :

Fiard, J., Auriac, E. (2006) - L'erreur à l'école - Petite didactique de l'erreur scolaire.

Paris, L'Harmattan, 239 pages.

(22) COLLOMB, J. (1987) - *Le statut de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6^{ème}. Equipe de recherche Articulation école-collège, Paris, INRP.*

(23) ASTOLFI, J.P. (1997) - *L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESE.*

(24) *On se rappellera le texte concernant les classes de 3^{ème} de collège : L'enseignement doit habituer les élèves à identifier des similitudes ou des proximités entre des situations d'apprentissage présentant des caractéristiques communes fortes : ainsi, il vise d'éventuels réinvestissements de compétences et de connaissances.*