

Théoriser l'erreur : c'est pratique !

Amélie Barranger

Professeur agrégée EPS, Avrillé, (49)

« L'expérience, c'est le nom que chacun donne à ses erreurs » Oscar Wilde, 1892.

S'il s'agit dans la discipline EPS de faire vivre aux élèves différents types d'expériences corporelles en vue de permettre un apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors la notion d'erreur doit faire l'objet d'une réflexion profonde. Elle est inhérente à l'apprentissage, est indissociable des notions de progrès ou d'évolution et jalonne les transformations de chacun.

S'intéresser au statut de l'erreur c'est porter un regard plus attentif sur les élèves qui sont en échec, qui bloquent, ceux pour qui le savoir n'est pas encore accessible. Car la réussite et la stabilité confirment des acquis, non pas des acquisitions en cours. Les élèves qui réussissent directement dans les tâches que l'enseignant leur propose font preuve de savoirs ou de compétences acquises.

Si l'apprentissage n'est pas un parcours linéaire mais qu'il comporte au contraire des retours en arrière, des ajustements, et s'il s'agit de le considérer davantage comme un « processus spiralaire »¹, alors les erreurs que commettent les élèves peuvent être perçues comme des indicateurs de ces cheminements. Dès lors, permettre aux élèves de les réaliser, de les analyser pour les dépasser, c'est les aider à tendre vers l'acquisition de compétences nouvelles, vers d'autres possibles. C'est aussi leur permettre d'engager une réflexion théorique sur leur pratique pour accéder aux savoirs et aux apprentissages avec plus d'autonomie. Autrement dit, faire pratiquer et théoriser l'erreur c'est faire apprendre.



Statut de l'erreur et construction de compétences

A l'heure du nouveau projet de socle commun et de l'enseignement par compétence, les disciplines scolaires centrées sur l'apprenant se recentrent sur l'apprentissage. La réflexion autour de la notion d'erreur, permet alors de s'intéresser aux stratégies cognitives et motrices mises en jeu. D'une façon générale l'erreur est « une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai »². Elle est à différencier de la faute qui possède une connotation morale. En EPS, elle peut concerner la non réussite à une tâche motrice (non-respect des critères de réussite) et être visible de tous mais aussi se situer sur des plans plus cognitifs ou méthodologiques (se tromper dans ce qui est attendu, mettre en œuvre un raisonnement erroné). Dans tous les cas l'erreur est liée à l'activité (motrice, intellectuelle, socio affective) et ne peut être repérable que si chacun accepte de ne pas s'y soustraire. Elle est protéiforme et intimement liée à l'image de soi. En effet, les travaux de D. Favre³ présentent les enseignants et apprenants comme des sujets qui associent fréquemment à la prise de conscience de leurs erreurs des éléments parasites d'ordre émotionnel. Il convient alors de « décharger » l'erreur de cet aspect émotionnel, des affects qui y sont attachés pour porter sur elle un regard neutre. L'erreur de l'élève ne doit pas être considérée par lui-même, ses pairs ou ses enseignants comme une faute au risque d'écorner l'estime de soi.

1 BRUNER (J.), The process of education, Harvard University Press, 1960

2 Dictionnaire de la Pédagogie, Bordas, Paris, 2000

3 FAVRE (D.), *Psychologie de l'éducation : nouvelles approches américaines*, Revue française de pédagogie, INRP, avril-mai-juin 1995

Les modèles constructivistes de l'apprentissage considèrent l'erreur comme un symptôme qui nécessite d'être interrogé et analysé comme un indicateur de tâches intellectuelles. Dès lors, l'erreur peut se voir dotée d'un statut positif. Elle devient un obstacle dont l'origine est une difficulté objective à s'approprier le contenu enseigné. Son mode de traitement ne peut être que le fruit d'un travail in situ pour la traiter. Pour J.P. Astolfi, l'erreur est la trace d'une « *activité intellectuelle authentique* »⁴ compagne de toute élaboration mentale véritable. Elle est le signe de la construction de neuf. L'erreur nourrit les apprentissages des élèves, elle est un moyen pour eux de dépasser la simple pratique physique en la questionnant pour leur permettre de construire des invariants, des théorisations de leurs expériences corporelles et cognitives. Elle est un levier pour aller vers plus de réflexivité. En parallèle, elle est un moyen pour l'enseignant d'aller vers plus d'individualisation, de re-questionner ses pratiques professionnelles afin de construire un rapport plus positif aux savoirs et savoir-faire.

Ne plus avoir peur de se tromper

La question du statut de l'erreur dans la discipline EPS semble fondamentale de par son caractère directement visible et ce, sous le regard potentiel de l'ensemble de la classe. Qu'elle concerne une chute lors d'un passage de haie ou une réception hasardeuse en volley, elle peut, si elle n'est pas traitée, engendrer une déstabilisation affective douloureuse et engager les élèves vers des comportements d'évitement, ou d'implication moindre, face aux situations d'apprentissage. Par exemple, le coureur ralentit sa course et n'est plus dirigé que par une seule idée en tête : ne pas chuter. Le volleyeur ne va pas tenter une réception par peur de mal faire et préfère ne pas s'engager dans l'action.

Or, il apparaît comme essentiel de permettre aux élèves de se tromper. Car se tromper, c'est prendre le risque de dépasser ce qui se sait déjà pour tenter de mieux savoir, d'aller vers un acquis supérieur ainsi que le précise D. Evain : « *Pour que l'élève développe des compétences, il est nécessaire qu'il ne soit pas seulement actif mais qu'il puisse devenir acteur de son apprentissage (...) lorsqu'il choisit par lui-même d'organiser son activité* »⁵. Les volleyeurs et coureurs de haie ont la nécessité de s'engager pleinement c'est-à-dire être mus par une volonté d'appliquer des règles d'action dont ils comprennent les enjeux profonds, et non par la volonté de ne pas écorner une image personnelle. Du reste, s'ils retiennent leur vitesse en début de parcours pour éviter la chute, les coureurs se mettent en difficulté pour les haies suivantes. L'erreur possible à venir est associée par anticipation à une peur qui bloque l'action.

Il importe que les erreurs des élèves soient perçues par ces derniers comme étant des indicateurs nécessaires et positifs d'un engagement dans l'apprentissage. L'enseignant fait en sorte que les élèves soient centrés sur le contenu (règles d'action, principes méthodologiques) pour pouvoir revenir sur les erreurs commises afin de les questionner. C'est en laissant voir à chacun que tout le monde, y compris le professeur, fait des erreurs et en y associant une émotion positive ou bienveillante que l'erreur devient une alliée pour les apprentissages. Dans une réponse motrice, il y a des éléments positifs qui permettent d'encourager le pratiquant à poursuivre ses efforts, mais encore faut-il les valoriser. Par exemple, faire exprimer le positif dans l'erreur : « la balle est partie hors du terrain car mon déplacement était trop tardif, mais je me suis déplacé (ce qui est positif) et je devrais prendre des informations le plus tôt possible la prochaine fois sur la trajectoire de la balle ainsi qu'adopter une attitude pré-dynamique pour réagir plus rapidement ».

D'autre part, il y a des erreurs qui peuvent être plus difficile à mettre à jour en EPS. Celles qui font appel aux aspects cognitifs complexes. Il importe alors d'offrir aux élèves des outils d'analyse qui prennent en compte ces aspects et les mettent en lien avec des observations. Si en sports collectifs, une passe interceptée par un adversaire amène à une contre-attaque décisive qui se solde par un but alors, l'erreur peut être due, non pas à un défaut dans la passe mais à un mauvais choix du partenaire à qui elle est destinée. L'observation peut alors se focaliser sur les indicateurs permettant la prise de décision (marquage, démarquage, distance du partenaire, vitesse de l'adversaire...).

Analyser les erreurs pour apprendre

L'enseignant doit opérer un glissement. Il lui faut abandonner une attitude de validation ou non de l'activité des élèves, attitude pouvant créer les conditions d'un refus d'apprentissage pour passer à une

4 ASTOLFI (J-P.), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 2001

5 EVAÏN (D.) Lebrun (B.), *Pour une pédagogie de construction de compétence, e-novEPS n°2*, 2012.

bienveillance encourageante permettant à l'élève d'analyser ses erreurs. Dès lors, les observations, pour dépasser le simple constat, doivent être corrélées à des analyses pour devenir des pistes de réflexion sur les attitudes à adopter, les règles à mettre en œuvre, les principes à appliquer. Le guidage est alors plus ou moins conséquent selon les caractéristiques des élèves. L'auto évaluation est aussi un moyen de permettre à l'élève de construire des compétences. Les élèves se focalisent souvent d'emblée, sur le but et les critères de réussite et moins sur les critères de réalisation et les règles d'action. Le professeur les invite à se distancier de l'action motrice en les faisant analyser une séquence en images, en les obligeant à s'arrêter ou à repérer le moment où apparaît l'erreur, en discutant avec le professeur ou des camarades, du déroulement des actions et des causes possibles. Pour cela, il importe d'engager chaque élève dans une démarche de questionnement des causes de ses erreurs ou difficultés.

Tab. 1. : exemple : auto évaluation, course de haies, terminale CAP

J'exprime mes difficultés à réaliser le parcours de haies et j'essaie de comprendre pour m'améliorer							
D'une manière générale	J'ai peur de tomber		J'ai honte de me montrer		Je n'ai pas de problème particulier		Autre problème :..... ...
raisons extérieures à ma pratique	Les obstacles sont trop hauts pour moi		Les obstacles sont trop écartés		Je n'ai pas le bon matériel :		Autre problème :
raisons liées à ma pratique	Je n'ai pas assez de vitesse à la première haie	Je prends mon appel trop près de la haie	Je regarde ma haie	Je touche la haie avec :	Je suis déséquilibré après le franchissement	Je perds ma vitesse après le franchissement	Je suis épuisé au bout de haies Autre problème :

Transformer l'erreur en problème à solutionner

L'enseignant qui propose des tâches complexes confronte ses élèves à des erreurs de différents ordres. Il est nécessaire qu'il engage une démarche de questionnement afin de transformer celles-ci en problème à solutionner, et ce, autant pour lui-même que pour ses élèves. Cette tâche ou ce problème devient alors une énigme à résoudre dont les solutions peuvent provenir de l'application de règles d'action. Il importe, ici de faire prendre conscience aux élèves des liens entre cause et effet afin de leur permettre de dépasser leurs erreurs en les questionnant et en les analysant.

Tab.2. : exemple : course de relais-vitesse, terminale CAP

Observation	Ralentissement n°1 : heurt		Ralentissement n°2 : les coureurs ne se rattrapent pas		Gêne lors de la transmission	N°2 se retourne	
cause probable	N°1 arrive trop vite pour transmettre le témoin	Le coureur n°2 ne part pas assez vite	N°2 attend son partenaire	Le coureur n°1 ne court pas à sa vitesse maximale	Mauvais placement dans le couloir	N°1 ne donne pas de signal ou il arrive trop tard	Le n°2 ne fait pas confiance à son partenaire
Remédiation	Reculer la marque du n°2 pour partir plus tôt	S'engager et courir à vitesse maximale pour n°1	Avancer la marque du n°2 pour partir plus tard	S'engager et courir à vitesse maximale pour n°2	Accord sur l'échange de témoin de la main D ou G, se placer en fonction dans le couloir	Le n°1 doit annoncer « top » pour que le n°2 tende la main	Accepter de ne pas regarder en arrière et attendre le « top »

Créer un climat de classe favorable

Les adolescents « sont toujours à la recherche de ce qu'ils sont, et par là, profondément concernés dans leur être par ce qu'ils font »⁶. Se mettre en activité, s'essayer à, est une grande prise de risque en

6 BOURDIEU (P.), PASSERON (J-C.), Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964



termes d'estime de soi pour un élève du secondaire. Celle-ci ne peut se faire qu'à partir du moment où l'enseignant est intransigeant sur les remarques des élèves entre eux pour éviter toute moquerie. Pour ce faire, il faut établir un climat de classe favorable à l'expression des erreurs de chacun. Cela au travers de la démarche de questionnement des erreurs ou succès. C'est grâce à une démarche analytique et méthodologique d'investigation qu'il est possible d'instaurer un tel climat. L'établissement de cette communauté bienveillante est à la fois un préalable nécessaire et ne peut se faire qu'au travers du traitement de contenu guidé vers la prise en compte des erreurs des uns et des autres comme d'un fait extérieur, un symptôme à interroger. L'enseignant, grâce aux liens entre les actions observées et la recherche de leurs causes possibles, permet de construire du sens aux actions des élèves. C'est grâce à l'analyse méthodologique suscitée par le professeur que les élèves parviennent à détacher l'erreur du sujet qui les commet. Il devient nécessaire de remplacer la vision affective des actions motrices par la volonté d'établir un regard quasi scientifique chez les élèves. Il importe de prendre cette dimension en compte et d'axer les observations des uns et des autres sur des critères précis qui demandent un véritable effort d'attention afin de ne laisser aucun espace aux moqueries. Favoriser le travail en petits groupes, demander aux élèves des activités simultanées, observer individuellement et précisément, déconstruire les hiérarchies (un élève qui court lentement en course en durée mais qui élabore une séquence pertinente), effectuer des observations qui impliquent une action chez les élèves (retour dansé avec 10 minutes de préparation qui doit rendre compte de quelques points forts et faibles d'une prestation chorégraphique observée) sont des actions qui illustrent cette dimension.

Et l'erreur de l'enseignant ?

L'enseignant ne peut se départir d'une remise en question de ses choix professionnels didactiques et/ou pédagogiques. Il doit aussi entrer dans une démarche d'analyse de ses erreurs et oser faire le chemin parallèle de celui qu'il propose à ses élèves. Ceci peut être considéré comme un véritable levier pour instaurer un climat de classe favorable. Selon Mireille Cicalfi⁷, l'adulte qui a de l'autorité est consistant certes mais avec « ses fragilités ». Sa consistance s'appuie sur ses valeurs, ses convictions et son aptitude à assumer la dissymétrie des places dans la relation éducative. Mais cette dernière n'est pas rigide, elle reste vulnérable aux failles inhérentes à la condition humaine, aux erreurs toujours possibles et aux affects qui traversent toute forme de relation. Il devient nécessaire de l'accepter. Et d'accepter de la traiter tout autant que les erreurs des élèves. Il importe d'accepter de quitter l'image de l'enseignant idéal (celui qui sait, qui ne se trompe pas) car cette image est en lien avec les représentations du savoir pour les élèves. Le professeur peut ainsi, accepter de faire appel aux connaissances des élèves (autour des outils numériques), permettre à un élève « spécialiste » d'une APSA d'exprimer ses connaissances au reste de la classe, oser faire en danse, accepter de démarrer une leçon par une remise en question des choix pédagogiques de la leçon précédente.



Typologie de l'erreur et stratégies pédagogiques

JP Astolfi⁸ relève huit grands types d'erreurs. Elles peuvent être regroupées en 3 domaines : celui relevant des erreurs instrumentales (Que faut-il faire ?), les erreurs liées aux représentations des élèves (Pourquoi le faire ?) et celles liées aux méthodes employées (Comment faire ?). Pour chacun de ces grands domaines, il est possible d'associer certaines stratégies pédagogiques permettant à l'enseignant et à ses élèves d'analyser les éventuelles erreurs.

Erreurs de type instrumentales : le QUOI ?

Dans l'erreur instrumentale, l'élève n'est pas outillé pour définir correctement ce qu'il doit faire et réussir. L'erreur est donc liée en grande partie aux langages : communication des consignes, interprétations, traitement des informations, langage pour soi ou pour les autres.

7 CICALFI (M.) in ROBBES (B.), L'autorité éducative, la construire et l'exercer, CRAP-cahiers pédagogiques, 2014

8 ASTOLFI (J-P.), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 2001

Tab.3 : erreurs de type instrumentales

classification de JP Astolfi	exemple dans l'activité course de relais/vitesse - CP1	exemple dans l'activité course en durée - CP5
- relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe	- le relayeur attend d'être touché par le relayé avant de démarrer sa course - le relayeur « sort » de son couloir lors d'un travail où il ne doit pas être rattrapé par le relayé, les marques de départ étant imposées.	- tableau dans lequel un élève remplit l'ensemble des cases parce qu'il pense qu'il faut tout faire
- liées aux opérations intellectuelles impliquées	- je pars trop tôt, je cours en me retournant, je tends le bras dès mon départ	- difficulté à additionner des temps de tête
- dues à une surcharge cognitive : possibilité de dissocier différentes tâches	- dissocier les signaux pour se transmettre le témoin (top de mon partenaire) de ceux liés au positionnement de la prise de marque (lorsque mon partenaire passe devant la marque)	- je dois choisir de nombreux éléments (temps de récupération, distance ou durée de course, type de travail), je ne sais plus par où commencer
Stratégies pédagogiques à privilégier		
<ul style="list-style-type: none"> - Diversifier la formulation des consignes : oral, écrit, tableau, schéma, exemple concret, démonstration, mime et exagération - Faire reformuler les consignes par des élèves - Décomposer en sous tâches plus accessibles - Numérotter les étapes de remplissage d'un tableau, donner un exemple de fiche élève déjà remplie - Anticiper les erreurs possibles : « attention, certaines cases du tableau en course en durée peuvent rester blanches si le nombre de répétition est moindre » 		

Erreurs liées aux représentations : le POURQUOI ?

Ce type d'erreur renvoie aux représentations plus ou moins fantasmées des élèves. Cette vision du monde est fortement liée aux émotions vécues antérieurement, aux affects positifs ou négatifs.

Tab.4 : erreurs liées aux représentations

classification de JP Astolfi	dans l'activité course de relais/vitesse – CP1	dans l'activité course en durée – CP5
- résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	- il faut absolument que l'on se transmette le témoin à chaque essai donc on ne court pas à fond pour assurer cette transmission	- il faut courir donc j'adopte toujours la même allure et j'essaie d'aller à fond
-témoignant des conceptions alternatives des élèves	- on a chacun une distance à faire, c'est chacun son tour	- on attend de moi que je me donne à fond, que je sois performant, que j'aie le plus vite possible
-ayant des origines dans une autre discipline	- comprendre le principe de déplacements de 2 mobiles, corrélation de 2 vitesses	- je n'ai pas les mots pour analyser ma séquence, alors j'écris : c'était bien - difficulté en maths pour découper 20' en séquences pyramidales

Stratégies pédagogiques à privilégier

- Explicitation de l'enseignant sur les attendus : « le but en course de durée est de comprendre et mettre en œuvre des connaissances liées à l'entraînement en référence à vos propres capacités et choix de mobiles ». Pour cela, il faut être cohérent sur l'ensemble de l'année et situer l'activité au regard de la compétence propre travaillée et des compétences méthodologiques et sociales à privilégier. Faire des ponts, des comparaisons entre les activités
- Questionner les élèves sur ce que représente l'activité, faire émerger des débats pour leur faire saisir les enjeux : « Comment se représenter la performance en course de relais vitesse ? Peut-elle se référer à la vitesse de déplacement du témoin ? »
- Laisser la possibilité aux élèves les plus en difficulté d'argumenter ou d'analyser leur prestation à l'oral, guider ce dernier par des questions (quel était ton objectif ? Est-il atteint ? A quelles difficultés t'es-tu trouvé confronté ? Comment aurais-tu pu les éviter ?...) Accepter l'entraide entre élèves.
- Donner des « coups de pouce » : fiche ressource sur les différents mobiles en course en durée, cadre de brouillon pour poser ses calculs, déléguer certaines prises d'information à un camarade ou à l'enseignant (donner le top pour la transmission du témoin par exemple)...

Erreurs liées aux méthodes : le COMMENT ?

Ces erreurs sont avant tout associées à la méconnaissance des méthodes ou procédures qui ne sont pas assez enseignées ou explicitées.

Tab.5 : erreurs liées aux méthodes

classification de JP Astolfi	dans l'activité course de relais/vitesse – CP1	dans l'activité course en durée – CP5
- portant sur les démarches adoptées	- Pourquoi n'avons-nous pas réussi à nous toucher ? Analyser ce qu'a fait le relayé, puis le relayeur en terme de : - positionnement de la marque – est-il parti lorsque l'autre passait devant la marque – est-il parti le plus vite possible ?...	- ma FC est trop haute : je réduis ma vitesse, j'augmente mon temps de récupération, je choisis un autre mobile...
- causées par la complexité propre du contenu	- Difficulté à s'organiser à 4 sur un relais de 4x50M avec une prise de performance chronométrique	- je ne comprends rien, je cours à fond et j'ai une mauvaise appréciation

Stratégies pédagogiques à privilégier

- Demander à un élève d'expliquer comment il s'y est pris (procédures)
- Faire émerger des conflits socio-cognitifs : instaurer des lieux de regroupements en fonction du mobile choisi lors des temps de récupération, mise en place d'un « coaching » avec un élève dispensé chargé d'aider ses camarades à améliorer leur passage de témoin, travail en binôme sur le même mobile pour choisir les temps de récupération
- Accepter de hiérarchiser les objectifs pour les élèves les plus en difficulté : stabiliser la mise en place organisationnelle d'un relais à 4 avant de juger de la pertinence des passages de témoin.
- Donner du temps à chacun : en course de durée, les premières leçons peuvent ne pas être réalisées entièrement pour certains, réaliser sur plusieurs leçons la même tâche tout en mettant la focale sur des aspects différents à chaque fois (organisation au sein du groupe, travail sur le ressenti, importance et variété des formes de récupération)
- Analyser une prestation fictive ou non avec un groupe d'élève
- Permettre l'auto évaluation (éventuellement collective) des compétences méthodologiques et sociales : sur l'organisation de la prise de performance en relais à 4 grâce à des critères précis : nombre de répétitions réalisées, nombre de relais valides, passage de tous aux différents rôles...



Conclusion

Changer de regard sur le statut de l'erreur c'est accepter de s'interroger en profondeur sur le processus d'apprentissage. Au-delà de son statut paradoxal : l'erreur est à la fois ce qu'il faut combattre et une aide à l'analyse didactique de l'enseignant, elle permet à ce dernier de s'interroger et de préciser le processus de construction des compétences chez les élèves. Il importe alors de dépasser le seul « *droit à l'erreur* » pour aller vers plus de « *connaissance de l'erreur* »⁹ tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. Ce passage du droit à l'erreur à la connaissance de l'erreur représente la réflexion théorique sur la pratique qui est un levier pour chacun d'oser entrer en activité et d'oser apprendre de ses expériences. L'erreur et la réussite sont mêlées dans une dialectique confuse et corrélées aux efforts produits : « *L'essai et la réussite, l'erreur et la découverte, l'effort et la réalisation ont entre eux une solidarité intime et nécessaire. Méconnaître l'un, c'est retirer tout support à l'autre* »¹⁰

9 SANNER (M.), Du concept au fantasme, Paris, 1983

10 WALLON (H), De l'acte à la pensée, Flammarion, 1970