

L'erreur exaltante

Penser, c'est oser se tromper (9)¹

1. Amorce

Je vous invite à l'errance. L'errance dit à la fois l'« erreur », le droit de se tromper, et dit « errer », le droit à la recherche, à l'interrogation, à la contradiction, à l'étonnement. Je vous invite à traverser trois exemples et, à partir d'eux, à vous laisser in-

terpeller et à vous interroger sur l'erreur à travers un parcours sinueux et peut-être imprévisible : un traître vélo qui tombe tout le temps, un ballon qui ne roule pas pour nous et un score qui reste voisin de zéro.

« Ce ruisseau sinueux a d'aimables erreurs. »
(Sainte-Beuve)

« Les erreurs sont neutres ; nous pouvons en faire ce que nous voulons.
Selon notre manière de les percevoir, elles nous accableront
ou nous guideront vers le succès. »¹
Dalaï Lama

Exemple 1. Une chanson interprétée par Benabar : Le Vélo

Un cycliste de 5 ans
s'apprête à vivre un grand événement

encouragé par son père et par sa maman
il va faire du vélo comme les grands

il empoigne son guidon
c'est parti pour le grand frisson

sans les petites roues qui stabilisent
va falloir qu'il improvise

notre équilibriste
s'élance sur la piste

il tombe retombe
les paumes incrustées de gravier
ça fait mal et pis ça pique

ces vélos qui tombent tout le temps

un coup de pied dans le porte-bagages !
ça change rien mais ça soulage



sermon des parents « c'est vilain de faire de colères
et faut être patient et avoir du caractère »

mais s'énervier c'est légitime
faut se faire respecter des machines

avec mon scooter je connais les mêmes déboires
quand il démarre pas je lui donne
des coups de casques dans les phares

alors ce gosse faut pas le gronder
c'est le vélo qui a commencé

il s'élance dans la descente
maintient le cap avec adresse

¹ Cet article fait partie d'une série d'articles sur « Penser, c'est » : « c'est classer » (IF28), « c'est anticiper » (IF29), « c'est s'étonner » (IF31), « c'est inhiber » (IF32), « c'est transférer » (IF33), « c'est comparer » (IF34), « c'est inférer » (IF36), « c'est oser la complexité » (IF37), « c'est oser se tromper » (IF38). Celui-ci termine la série.

*la dynamo d'un coup de talon
puis piétonne les rayons.*

*et il crève les pneus
il commence à se sentir mieux*

*il fait rien qu'à l'énerver
ce vélo qui fait que tomber*

*c'est quand même très énervant
ces vélos qui tombent tout le temps*

*un coup de pied dans le porte-bagages !
la sonnette ? Elle dégage !*

*mais faut pas faire de colère
alors écoute-moi bien*

*plutôt que d'essayer d'arracher les câbles des freins
fais levier avec un bâton pour pas te baiser les mains.*

Cet exemple est un petit concentré de réflexion sur l'erreur : ce n'est pas grave si l'enfant tombe, à condition qu'il se relève. L'enfant sait ce vers quoi il veut aller. Il a donné un sens à son apprentissage : il veut rouler à vélo. Pour y arriver, il lui faudra expérimenter par lui-même comment trouver son équilibre. Ça ne se fera pas simplement, il lui faudra tenter, essayer, tâtonner et puis progressivement il y arrivera parce qu'il le veut. Applaudi par ses parents, mis en confiance face à ce traître vélo qui tombe tout le temps !

Pas de vélo sans chute ? Pas d'apprentissage sans énervement ? Mais sans vélo pas d'horizon ?

Exemple 2. Réflexion sur le foot

Le foot a une propension à susciter de multiples erreurs ; c'est une pépinière inépuisable, une mine sans fond, un terrain de jeux, d'expériences et de représentations qui permet d'explorer l'erreur sous toutes ses coutures. On y parle d'erreurs techniques : « il a raté l'immanquable, il s'est mélangé les pinceaux, le libero a fait une toile, le gardien une floche, il a marqué un auto-goal ». On y parle d'erreurs d'appréciation : « au lieu de tirer, il a encore voulu dribbler, il n'a aucune vista du jeu ». On y parle des bourdes d'interprétation de l'arbitrage : « il siffle une faute de main, un penalty imaginaire ». Il y a aussi les erreurs de l'entraîneur : il a fait de mauvais choix, « il aligne Batshuayi comme ailier droit, quelle honte. ». Et puis, il y a toutes ces erreurs comme coups du sort, erreurs fatales, coups de malchance, un ballon qui ne roule pas pour nous, ...

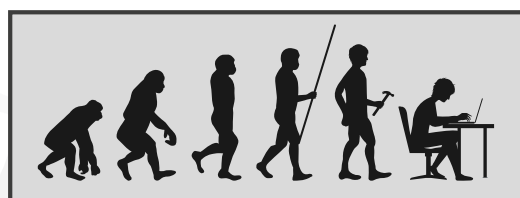
Ces erreurs sont à la fois des freins mais aussi des coups de fouet. Des freins quand la faute paralyse le joueur, joueur qui ne prendra pas de risque ; coups de fouet ou catalyseur positif quand l'erreur anime le joueur d'un désir de revanche, l'arme de courage pour racheter sa faute.

Après le match, ce serait une erreur de ne pas désigner un coupable ; ce serait contraire au bon usage du foot : c'est la discussion sur les erreurs qui alimente ce bel échantillon de notre paysage émotionnel, qui anime les sentiments des partisans de chaque camp (joie, souffrance, haine, angoisse, admiration, sentiment d'injustice). A chaque match sa délibération !

Sans erreur, pas de but ? Sans but pas de passion ? Sans passion, pas de foot ?

Exemple 3. Extrait du livre « Apprendre ! » de Stanislas Dehaene

« Prenons l'analogie du jeu vidéo. Lorsque vous découvrez un nouveau jeu, forcément, vous ne savez pas quelle est la manière efficace de progresser. Vous n'avez pas envie qu'on vous rappelle en permanence à quel point vous êtes mauvais !



C'est pourquoi les concepteurs de jeux vidéo introduisent, au départ, des niveaux extrêmement faciles, où vous vous faites plaisir en gagnant presque à coup sûr. Très progressivement, la difficulté augmente et, avec elle, le risque d'échec et de frustration – mais les programmeurs savent la mitiger en mélangeant le facile et le difficile, et en vous donnant toute latitude de rejouer le même niveau autant que nécessaire. Progressivement, votre score s'améliore... et un jour d'allégresse, vous franchissez ce maudit obstacle qui vous bloquait. Maintenant, comparez cela avec le bulletin de notes d'un mauvais élève : il démarre l'année avec une mauvaise note, et au lieu de le motiver en lui laissant repasser le même test jusqu'à la réussite, on lui impose, chaque semaine, un exercice nouveau, toujours au-delà de ses capacités. Jour après jour, son « score » reste voisin de zéro. Sur le marché du jeu vidéo, un design aussi désastreux serait un échec cuisant. »²

Où est le plaisir sans tous ces challenges successifs à relever ? Les échecs et les tentatives répétées pour avancer, font le jeu. Endurer les coups et les défaites, toujours se relever pour aller de l'avant. Faire confiance aux concepteurs du jeu, se faire confiance, persévérer. On sait qu'on ne gagne pas tout de suite, ce serait ennuyeux si tel était le cas.

Sans défaite, pas de progression ? Sans progression, pas de plaisir ? Sans plaisir, pas de jeu ?

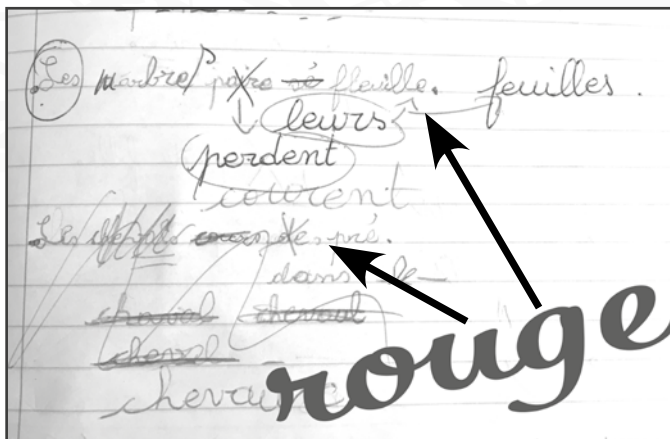


² DEHAENE, S. (2018), Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris : Odile Jacob, p.279.

2. De l'erreur comme échec

Si l'erreur est une faute, un trou, un manque, une bêtise, une incohérence, un mal, un raté, une bourde, une gaucherie, une maladresse, une infraction, un péché, un oubli, une étourderie, une défaillance, une lacune, une perle, une fausse note, une méprise..., alors il faut l'éviter, la biffer, la sanctionner,... la souligner et, de préférence, à l'encre rouge. Elle est non seulement inacceptable, inadmissible mais aussi inconcevable et intolérable. Elle en deviendrait même impertinente !

Si l'élève commet une telle erreur, alors il faut l'éradiquer ! (Je ne sais trop ce que le « l' » désigne...). Car l'erreur est ce qui ne peut se produire, elle ne doit pas exister. Elle est une mauvaise herbe à traquer, débusquer, arracher.



C'est pour cela que la tolérance zéro est de mise, que certains enseignants du haut de leur autorité, face à une évaluation négative produisent un geste synchronisé et répulsif de la main et de la bouche, probablement pour mieux aseptiser l'air au profit des meilleurs apprenants (En d'autres lieux, cela s'appelle « contrôle de qualité »). Créant ainsi une dualité entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ; mettant en cause l'élève qui ne fait pas d'effort, qui est inattentif, qui n'a pas les pré-requis,

qui manque de...; puis s'acharnant sur des raisons extrascolaires, les parents, le foot, la PlayStation, l'hygiène de vie ; épiloguant ensuite sur l'enseignement qui se dégingue, la baisse de niveau : « t'as pas vu Pisa !? », ...

L'erreur, à l'école, relève encore trop souvent du catalogue et de l'interdit ! Erreur peut y rimer avec horreur et terreur...

Sauf erreur ou omission, cette vision de l'erreur, cette survalorisation conduit souvent l'élève à éviter les risques. Elle provoque chez lui un sentiment désagréable, un sentiment de culpabilité, du stress, une diminution de la motivation, un jugement de valeur qui touche son estime de lui-même.

Ce sentiment d'échec ne peut que provoquer immobilisme, inhibition, perte de confiance.

D'autant que, dans notre société d'aujourd'hui, il existe une véritable prophylaxie de la difficulté : « la difficulté n'est plus considérée comme une expérience humaine à traverser, mais comme un indice pathologique à éliminer sitôt qu'il apparaît³ ». C'est pourquoi l'erreur est peu tolérée, elle a ses coupables, elle est source de honte. Cette idée que l'erreur devrait ou pourrait disparaître est à la fois réactionnaire et effrayante car elle traduit une certaine façon de voir le progrès : « c'est croire en un sommet de la réussite humaine, dont la voie serait jalonnée par la réduction constante des fautes jusqu'à leur élimination finale. Mais nous disposons d'une autre idée du progrès, concurrente en somme. De façon surprenante, elle ne mise pas sur l'élimination de l'erreur mais sur sa persistance.⁴ »

Pour y parvenir, nous nous devons de mettre fin à l'hégémonie de l'échec, de montrer que l'échec n'est pas définitif, mais qu'il est un passage nécessaire pour progresser. Nos enfants ont besoin d'être libérés de la peur de l'échec. Un grand sportif, un grand artiste ne peut jouer un grand coup qu'en étant libéré du poids de l'erreur, de la peur de l'échec. L'expression du talent est à ce prix.

« Trop souvent, nous voyons l'échec comme une porte qui se ferme.
Et si c'était aussi une fenêtre qui s'ouvre ? »⁵
(Charles Pépin)

³ PROT, B. (2003). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*. Paris : Albin Michel, p.120.

⁴ SCHULZ, K. (2012). *Cherchez l'erreur! Pourquoi il est profitable d'avoir tort*. Lonrai : Flammarion, p.43.

⁵ PEPIN, C. (2016). *Les vertus de l'échec*. Pocket, n° 17253, p.31.

3. De l'erreur comme don. Apprivoiser l'erreur. « décontaminer l'erreur de la faute »⁶ pour en faire un produit noble

« (...) L'erreur, l'échec provisoire constituent des passages obligés dans l'apprentissage, étapes nécessaires pour aller plus loin. Risquer l'erreur ou la difficulté participe à la maturation scolaire. L'éviter interdit à l'élève une expérience essentielle à sa motivation : rencontrer et reconnaître les ressources qu'il porte en lui pour traverser un passage difficile, se poser des questions et y répondre. L'impasse sur la difficulté revient à ne pas mesurer une partie essentielle de ses capacités, c'est-à-dire entamer une confiance en soi qui a besoin de se nourrir de 'victoires' sur soi-même. »⁷

L'erreur est un phénomène constitutif de l'apprentissage.

Il n'y a pas moyen de faire de l'apprentissage sans faire des erreurs ! Si nous prenons le temps d'analyser les erreurs, nous pourrions mieux nous situer stratégiquement et nous nous donnerons les moyens pour les traiter. Car les « erreurs sont des indicateurs de ce à quoi se trouve affrontée la pensée des élèves ainsi que des raisonnements auxquels ils s'essayent. »⁸ Si l'erreur est une information sur le processus poursuivi par l'élève, si nous pouvons suivre la logique qui l'a engendrée, alors « l'erreur est à utiliser et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus, et doit donc être considérée comme productive. Elle n'est pas un écran, un obstacle, mais un générateur, un véhicule. (...) Elle est acte, moment d'une progression, et il s'agit donc d'en repérer la logique et le sens. »⁹.

C'est là que prend sens tout le travail d'introspection en Gestion mentale guidé par le dialogue pédagogique : l'élève s'interroge sur son cheminement, sur ce qu'il a fait dans sa tête. Alors l'erreur constatée devient un outil, un moyen, un tremplin pour guider l'apprentissage.

L'erreur doit donc occuper une place centrale dans les pratiques scolaires, comme outil de construction des apprentissages !

Ce changement d'attitude face à l'erreur demande un changement d'attitude face à l'apprentissage. Si l'erreur est indissociable de son producteur, elle oblige l'enseignant à une approche plus singulière de la production de l'élève mettant à jour la logique de l'apprenant et devenant également formative pour lui. Cette conception s'oppose ainsi à une approche symptomatique, généraliste, qui donne lieu à des stratégies curatives où « l'enseignant est un soigneur puisant dans sa pharmacopée didactique le traitement adéquat. »¹⁰ Elle conduit à substituer à la démarche de mesure des écarts, l'accueil des errances d'une pensée, la compréhension du cheminement de l'apprenant.

Ainsi, « il ne suffit pas d'être attentif et motivé pour que l'apprentissage se fasse. (...) Ainsi, aucun apprentissage ne peut se faire de façon instantanée. Pour apprendre, il faut prendre le risque d'utiliser ses connaissances, de les valider, de les transformer, de les réessayer, de les revalider, puis de les transformer de nouveau ; bref, il faut prendre des risques, faire des essais et nécessairement commettre des erreurs. »¹¹ L'apprentissage pourra dès lors se vivre comme une phase d'essai, donnant le droit de tâtonner, de se servir de ses intuitions... L'examen attentif des erreurs permettra de **recommencer autrement (et pas refaire du même)**, de rectifier le tir, de repartir dans une autre direction.

« Le fait de la percevoir et de pouvoir la conceptualiser est pris comme le signe qu'on va pouvoir la dépasser. L'erreur devient comme le philosophe K. Popper la considère, source de savoir nouveau (...) Le statut ainsi donné à l'erreur a des conséquences à la fois pour la didactique (en aidant les élèves à comprendre comment apprendre par leurs erreurs) et du point de vue existentiel et éthique (en intégrant l'erreur comme une partie du processus de croissance de chaque individu et de la société). »¹²

⁶ FAVRE, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Malakoff : Dunod, p.127.

⁷ PROT, B. (2003), *op. cit.* p. 121.

⁸ ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, p. 102.

⁹ ABRECHT, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 108.

¹⁰ JORRO, A. (2003). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 23.

¹¹ MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière, p.145.

¹² FOUREZ, G. (2003), *Revue Nouvelle*, mai-juin, pp.84-85.

C'est grâce à cette **conception formatrice, positive de l'erreur**¹³ que les ajustements pourront s'opérer, ajustements tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. C'est donc à une double centration que nous sommes conduits :

- Une centration de l'enseignant sur sa pratique : l'erreur doit interroger le discours du maître, sa pratique, ses stratégies, doit le mener à une réflexivité dans et sur l'action, à réfléchir sur ce qui fait obstacle à l'apprentissage visé, ... ;
- Une centration sur l'élève réfléchissant : elle l'informe sur ce qui ne va pas, sur les connaissances non acquises, sur les démarches insatisfaisantes. Elle pourra donner du sens à la révision de la démarche ou à l'acquisition d'une nouvelle, à l'apport nécessaire de nouvelles connaissances.... : elle permet ainsi un cheminement personnel dans la construction des savoirs, un travail individualisé, une intervention personnalisée plus efficace.

L'échec n'est pas une honte ! C'est un don, une matière de progresser. Je ne suis pas en train de subir une situation, je suis en train de la modifier, de trouver des solutions et d'éprouver du plaisir en essayant de les trouver. C'est en cela qu'elle est exaltante.

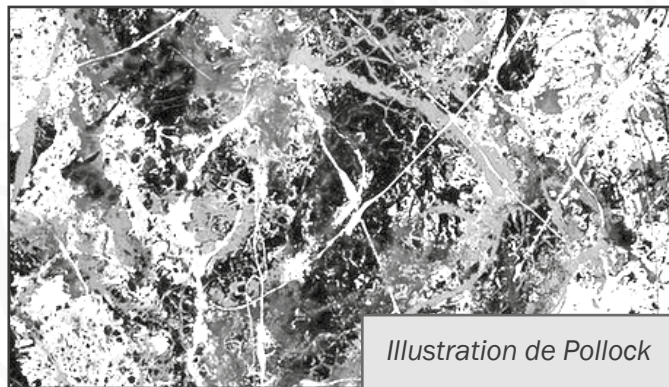


Illustration de Pollock

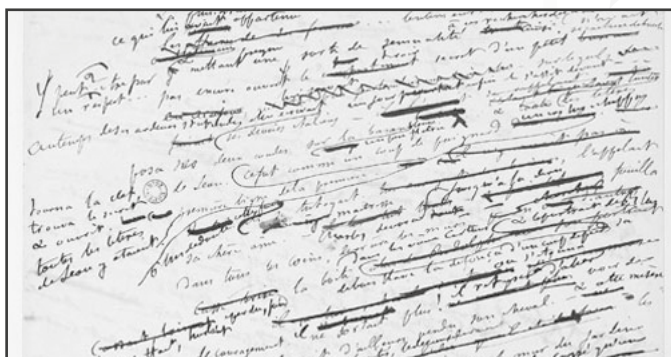
C'est une autre mentalité : « on ne naît pas champion, on le devient ! » C'est un parcours, un voyage et c'est au cours de ce voyage que les choses changent, se transforment, s'apprennent... Un voyage surprenant et audacieux. « *La surprise est l'un des moteurs fondamentaux de l'apprentissage.*¹⁴ » nous dit Stanislas Dehaene. Cette surprise naît d'un décalage entre la prédiction et la réalité. Il appelle cela un « *signal d'erreur* ». Apprendre serait donc, dans ce sens, la faculté de réduire l'imprévisible. Le retour sur l'erreur, serait-ce donc l'audace de comparer pour corriger ?

4. « Oser, c'est d'abord oser l'échec »¹⁵

L'adage dit : « celui qui ne risque rien, n'a rien... ».

Sans audace, le tennisman risque de mourir à petit feu, sur la brique pilée, quand, battu, il ne risque rien, s'il ne risque pas le tout pour le tout.

Les grands écrivains, les grands peintres, les grands musiciens ont réalisé mille papiers, mille esquisses, mille ébauches avant d'obtenir un résultat qui leur convient. Pour eux, il s'agit à chaque coup d'un défi, d'un risque : ils ne sont jamais certains qu'ils vont arriver à produire du beau, du nouveau, de l'extraordinaire. Mais ils tentent, ils essayent, ils se cassent la figure et ils recommencent.



Il serait intéressant de montrer à tout apprenant ces essais, ces tentatives, ces ébauches, ces maquettes, ces épreuves qui sont des agglomérats de ratures, de corrections, de retouches sans cesse biffées, améliorées. C'est leur audace qui pousse ces artistes au-delà de la peur, qui leur donne la force d'agir malgré elle. « *L'audacieux connaît la peur mais en fait un moteur.* »¹⁶ Pour y arriver, Charles Pépin, que nous venons de citer, pense que quatre conditions doivent être réunies :

- « Avoir de l'expérience et accroître ses compétences, maîtriser sa zone de confort pour pouvoir en sortir. (...) L'audace est un résultat, une conquête : on ne naît pas audacieux, on le devient. »¹⁷ Cela requiert de la confiance en soi, il faut avoir rencontré des personnes qui ont aidé à positiver les erreurs faites.
- « Apprendre à oser, c'est apprendre à ne pas tout oser, à oser quand il le faut, lorsque les nécessités de l'action exigent ce saut au-delà de ce que nous savons. (...) Il cite René Char : « Impose ta chance, serre ton bonheur, et va vers ton risque. » Et il l'explique ainsi : « Prends plaisir à faire

« Les cons ça ose tout, c'est même à ça qu'on les reconnaît. »
Les Tontons flingueurs.

¹³ Je me dois d'ajouter que reconnaître un statut positif à l'erreur ne veut en aucun cas refuser d'admettre qu'une erreur est une erreur ! Et certaines erreurs doivent être stoppées net.

¹⁴ DEHAENE, S., *op. cit.*, p.267.

¹⁵ PEPIN, C. (2016) *op. cit.*, p.97.

¹⁶ Id., pp. 100-101.

¹⁷ Id., p. 110.

ce que tu sais faire, à habiter ta zone de confort, restes-y le temps qu'il faudra (...) pour trouver ensuite la force, quand ce sera nécessaire, de t'aventurer au-dehors. »¹⁸ Le focus est mis sur le cheminement plutôt que sur le résultat final.

- « (...) Ne pas être trop perfectionniste ! A l'heure de prendre la parole, de se lancer dans l'exécution d'un morceau de piano ou la récitation d'un poème, tant d'enfants sont paralysés. Ils préféreraient ne rien faire plutôt que de produire quelque chose d'imparfait. En réalité, ils ont peur d'y aller, et se persuadent qu'ils ne sont pas prêts. Ils sont trop perfectionnistes. Il faudrait leur dire combien l'action, et seule l'action, libère de la peur. »¹⁹
- « Les échecs rencontrés sans avoir rien osé sont encore plus difficiles à vivre.(...) Perdre sans avoir rien tenté nous laisse un goût amer. »²⁰

« Que de choses
il faut ignorer pour agir. »
Paul Valéry
(ignorer : ne pas savoir, ou
ne pas tenir compte de)

« Je veux dédier ce poème
A toutes les femmes qu'on aime
Pendant quelques instants
secrets (...)
Alors aux soirs de lassitude
Tout en peuplant sa solitude
Des fantômes du souvenir
On pleure les lèvres absentes
De toutes ces belles passantes
Que l'on n'a pas su retenir. »
Brassens

Oser se tromper, demande aussi beaucoup d'humilité. Pas d'apprentissage sans humilité. Charles Pépin nous donne un magnifique exemple avec le judoka. La première chose qu'il apprend, c'est à tomber. Mais chaque fois qu'il tombe, il en apprend un peu plus sur son adversaire. Si cette prise a marché, il devra la contrer ; il se relève donc plus fort d'une nouvelle connaissance.

Bien sûr, nos erreurs peuvent nous irriter, nous blesser, nous humilier, nous et les autres. C'est un désagrément non négligeable. Mais « les conséquences de nos erreurs, quelles qu'elles soient, ne sont rien relativement à celles auxquelles nous exposent notre peur, notre dégoût et notre déni de ces mêmes erreurs. La peur agit comme un coagulant multifonctionnel ; elle durcit le cœur comme l'esprit, gèle nos relations avec les autres et refroidit notre curiosité du monde. »²¹ C'est une vision pessimiste de l'erreur que nous devons muer en un **modèle optimiste : la surprise, la fascination, l'excitation, le plaisir peuvent entrer dans une compréhension optimiste de l'erreur.**

5. Et si c'était le voyage qui compte et non seulement l'arrivée ?

Nous sommes ainsi passés d'une erreur qui pénalise à une erreur qui informe et libère, d'une culture de la dévalorisation à une culture de la valorisation²².

Ceci n'est pas sans conséquence sur la pensée de l'évaluation. Si l'évaluation formative est au service de l'apprentissage de l'élève et de la pratique de l'enseignant, le droit à l'erreur doit être reconnu car, au risque de nous répéter, il n'y a pas d'apprentissage sans erreur.

Alors, en matière d'évaluation, **beaucoup de ruptures devraient être consommées :**

- passer d'une erreur à éviter, à une erreur qui fait partie de l'apprentissage ;
- accepter de suivre l'élève là où il est, lui l'élève, et non là où

La pratique d'évaluation formative demande un changement d'attitude face à l'erreur.

Et un changement d'attitude face à l'erreur demande un changement d'attitude face à l'apprentissage.

l'enseignant est, ou bien là où il aurait envie que l'élève soit ;

- passer d'une éducation méritocratique à une éducation démocratique.

« Dans l'éducation méritocratique, on recherche les meilleurs et on les récompense pour leurs mérites, dans l'éducation démocratique, on recherche l'accomplissement de tous ses membres : on croit que chacun peut apprendre en toute cir-

¹⁸ Id., p. 111.

¹⁹ Id., pp. 113-114.

²⁰ Id., pp. 116-117.

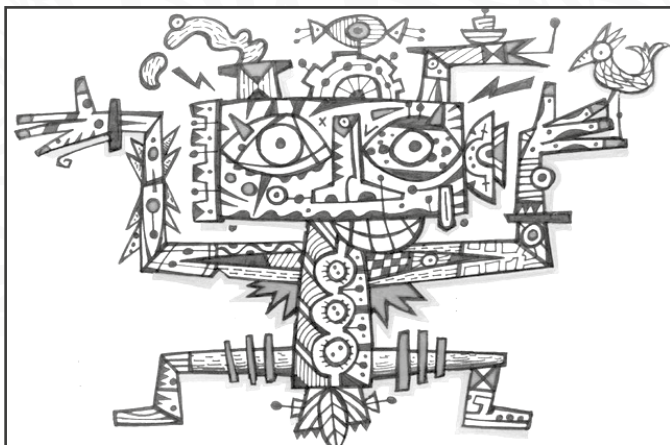
²¹ SCHULZ, K. (2012). *Op.cit.* p.39.

²² Nous rappelons que «é-valuer, c'est tirer la valeur de «l'é-valuation», c'est l'action de faire apparaître la valeur de, nous ne sommes pas loin de «é-duquer».

constance aussi longtemps que la vie existe. Les seules limites sont la sénilité ou la mort. » (d'après rapport de l'OCDE, 2002, Comprendre le cerveau.)

De l'évaluation formative comme voyage

Le mot qui revient le plus souvent pour définir l'évaluation formative est le mot « **Régulation** », il rend compte avec exactitude de la véritable visée de l'évaluation formative.



Que signifie-t-il ? Un exemple : le robinet ou le flotteur d'un réservoir, le thermostat, etc. sont des objets de régulation dans la mesure où ils adaptent, règlent le fonctionnement en fonction de certaines conditions et du résultat à obtenir : conserver une certaine quantité d'eau dans le réservoir, garder la température d'une pièce à 20 degrés comme souhaité.

Dans le contexte des apprentissages, nous aurons compris qu'il y aura régulation lorsque les élèves, face à une situation particulière, vont modifier, ajuster, confirmer ou restructurer les stratégies, les croyances, les connaissances... qu'ils ont utilisées jusqu'alors pour en appliquer de plus efficaces. La régulation appartient donc à l'apprenant mais c'est par les rétroactions qu'il donne que l'enseignant va aider l'élève à réfléchir, à analyser, à comprendre ce qui se passe dans sa tête : « *c'est là que l'évaluation formative prend tout son sens. Elle est l'instrument qui va permettre la régulation. En effet, c'est grâce à cette rétroaction que l'enseignant guide l'élève et lui permet de prendre conscience de ce qui lui arrive, lui offrant la possibilité de s'améliorer par la suite. Il est vrai que plus la rétroaction va se situer près de l'action, plus elle permettra à l'élève de s'ajuster rapidement, de réguler les apprentissages et de profiter des bienfaits de cette régulation.* »²³

Il s'agit donc bien d'une **régulation de l'apprentissage des élèves** accompagné par l'enseignant, en référence à des critères et des indicateurs, pour se représenter leur degré de maîtrise, afin d'atteindre une autonomie suffisante dans la gestion de leur formation.

Il s'agit aussi d'une **régulation de l'enseignement, de l'enseignant et de l'équipe** afin d'ajuster la pédagogie pour accompagner l'élève dans son auto-évaluation. Pour évaluer l'efficacité des procédés didactiques utilisés. Pour réajuster et affiner ceux-ci et, au besoin, différencier les procédures d'apprentissage.

On pourrait aussi parler d'une **régulation du côté de la direction** qui peut promouvoir une pédagogie interactive basée sur la communication, qui peut promouvoir la cohérence entre la pédagogie mise en œuvre et les attentes au niveau des programmes et référentiels de compétences.

Une dernière régulation pourrait concerner les parents.

Les moments privilégiés de cette régulation, c'est avant, pendant et après l'apprentissage.

- **La régulation proactive** : c'est une anticipation. L'élève prend conscience des critères de réalisation, devance ses actions pour en évaluer la pertinence. Elle est intéressante dans la mesure où elle permet d'assurer la motivation continue de l'élève et de le placer dans une situation de projet personnel. En effet, on peut se demander pourquoi un élève s'intéresserait à une rétroaction si celle-ci n'est pas resituée dans un nouveau projet. S'il n'y a pas de suite, l'élève orienté performance vs apprentissage ne sera pas motivé à approfondir les raisons de ses erreurs ; il lui faut de nouveaux objectifs à atteindre, de nouvelles étapes d'exigence, qui le rendent compétitif avec lui-même. Cet élève engagé cognitivement s'auto-critique, s'évalue, anticipe.
- **La régulation rétroactive** : c'est l'arrêt, on fait le point. C'est un retour a posteriori sur l'erreur (Les séances correctives sont largement répandues dans le monde scolaire). Cela demandera de la part de l'élève un travail réflexif encouragé, on peut l'espérer, par des annotations pas trop dissuasives, en tout cas pas « cassantes » ...
- **La régulation interactive** : elle se pratique en temps réel. Elle se distingue des deux autres par le fait qu'elle est intégrée dans l'apprentissage : ce sont des processus d'auto-évaluation ou d'évaluation mutuelle. C'est un dialogue, un ajustement constant et optimal entre les élèves et l'enseignant (l'enseignant observe l'élève pendant qu'il travaille, le questionne, pour mieux comprendre sa démarche ou les difficultés rencontrées, il intervient pour aider, ajuster, réorienter, proposer), entre les élèves (les pairs sont une source importante dans une recherche coopérative ou dans une confrontation constructive des démarches respectives), entre les élèves et le matériel (cours programmés, enseignement par ordinateurs – je pense à tous ces cours que l'on trouve sur YouTube souvent bien illustrés, qu'on peut arrêter, reprendre, qui renvoient à des explications antérieures, etc. – C'est une mine dont peu d'élèves se servent.). Toutes ces formes de régulation interactive sont des pratiques à valoriser : elles amènent une autonomie et une responsabilisation de l'élève.

Ces trois formes de régulations doivent avoir pour but que l'élève prenne en charge lui-même sa propre évaluation formative, ses propres activités de régulation. **Faire de l'évalua-**

²³ D'après : MORISSETTE, R. (2002) *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière, p.136.

tion formative un véritable objectif d'apprentissage, c'est une compétence importante, une habileté authentique à acquérir. Cette démarche d'autoévaluation est un outil puissant à mettre dans ses mains. **Les pratiques formatives sont des pratiques d'apprentissage !** Mais n'oublions pas que s'auto-évaluer s'apprend, ce n'est donc pas donné. C'est à travers des situations d'apprentissage adéquates que l'élève pourra y parvenir.

Ce n'est pas seulement un devoir pour le formateur, c'est aussi un droit pour la personne en formation. C'est vouloir l'autonomie. C'est vouloir qu'il puisse jeter un regard critique sur ses propres productions. C'est vouloir l'altérité de l'élève. Nous sommes donc bien dans une dimension à la fois éthique et politique. Éthique parce que, par l'évaluation formative, on promeut la singularité et l'autonomie du sujet (finalité ultime de l'éducation) et politique, car il faut aussi apprendre à respecter des exigences, passer par des contraintes, des formes et des limites imposées par l'institution pour le vivre en société.

Dossiers d'apprentissage (portfolio), check-lists, feuilles de route, grilles d'observation, échelles d'appréciation, parcours individualisés, travail par situations-problèmes, développement des compétences, conseils de classes, pédagogie différenciée - la liste n'est pas exhaustive - peuvent constituer d'excellents outils pour parvenir aux fins décrites.

Quelques conditions doivent toutefois être réunies pour favoriser ce type d'évaluation.

- Encourager la réflexivité chez l'enseignant et chez l'élève pour qu'ils prennent leur propre fonctionnement mental, leur cheminement personnel, pour objet d'observation et d'analyse ;
- Penser le questionnement à plusieurs niveaux interconnectés : instrumental (la mise en œuvre, le côté pragmatique),

pédagogique (les effets produits, le pour quoi), idéologique (les valeurs prônées et défendues) ; affectif (bénéfices affectifs, développement personnel) ;

- Redonner le droit à l'erreur, « *l'erreur comme outil pour enseigner* » (Astolfi) ; « *en intégrant l'erreur comme une partie du processus de croissance de chaque individu et de la société* »²⁴ ;
- Intégrer l'autoévaluation, non seulement comme participation de l'élève à l'évaluation mais comme compétence à acquérir ;
- Valoriser l'élève, lui montrer les ressources qu'il a acquises, les progrès dans son apprentissage, le développement de sa personne. Cette valorisation lutte contre le sentiment d'incompétence acquise.

Emmener ses apprenants à travers la pratique de l'évaluation formative permettra de s'interroger : nous mène-t-elle à plus d'équité ? Plus de justice ? Entraîne-t-elle à plus de respect de la personne de l'élève ? Débouche-t-elle sur plus d'autonomie ? Conduit-elle à plus de démocratie ?

Probablement, les réponses à ces questions soutiendront-elles un désir de voyage en Humanité (« *errare humanum est* »), un besoin de cultiver une habitude enrichissante de l'erreur et de l'errance, de forger une attitude de résistance face à ce qui est trop lisse, trop conforme. En effet, l'atmosphère trop lisse de certains cahiers (d'exactitudes), de certaines classes (rangées) où les turbulences ne sont pas admises, cette atmosphère-là n'aide pas à développer cet esprit d'essai, d'hésitation, de saut, de doute, de curiosité, qui cherche, qui s'interroge, qui explore et qui expérimente.

Il ne suffit pas non plus de montrer l'erreur du doigt avec bienveillance et courtoisie pour qu'elle disparaisse...

6. Conclusion

Nous espérons que nous ne serons pas sanctionné d'avoir présenté l'erreur dans une telle dichotomie, d'une part une erreur sanctionnée et d'autre part une erreur profitable à celui qui l'a faite. La chose est plus complexe, bien sûr. Nous ne pouvons toutefois faire l'économie de cette réflexion tant est encore présente, à l'école comme dans la société, la peur de se tromper, tant l'évaluation formative reste aux yeux de nombreux enseignants une révolution (preuve en est de leur passage par « l'évaluation continue » où tous les points comptent et où on voit très bien la confusion entre l'erreur qui permet de comprendre, d'(in)former et l'erreur pénalisée par la note !) Le droit à l'erreur dans ce contexte est purement et simplement une injonction paradoxale ! Une réflexion s'imposait donc.

Les esprits chagrins diront que l'erreur est tout de même faite pour être dépassée... qu'il faut savoir corriger ses erreurs... Evidance quand tu nous tacles !

Dans le tableau présenté en annexe, nous espérons avoir montré que la logique de régulation est très différente de la logique de contrôle ; leurs finalités sont différentes et complémentaires. Et leur coexistence est nécessaire.

Pratiquer l'évaluation formative, donner à l'erreur un statut différent est une évolution, une révolution. « *Toute révolution passe par ces trois étapes : elle est d'abord ridicule, puis dangereuse, et enfin évidente.* »²⁵

²⁴ FOUREZ, G. (2003) *Revue Nouvelle*, mai-juin, pp.84-85.

²⁵ ABERKANE, I. (2018) *L'âge de la connaissance*. Traité d'écologie positive. Paris : Laffont, p. 45.

Les erreurs

(la première voix est ténorisante, maniérée, prétentieuse ; l'autre est rauque, cynique et dure.)

*Je suis ravi de vous voir bel enfant vêtu de noir.
- Je ne suis pas un enfant je suis un gros éléphant.*

*Quelle est cette femme exquise qui savoure les cerises ?
- C'est un marchand de charbon qui s'achète du savon.*

*Ah ! Que j'aime entendre à l'aube roucouler cette colombe !
- C'est un ivrogne qui boit dans sa chambre sous le toit.*

*Mets ta main dans ma main tendre je t'aime ô ma fiancée !
- Je n'suis point vot'fiancée je suis vieille et j'suis pressée
laissez-moi passer !*

Jean Tardieu

Moha le 10 juin 2019
Luc Fauville

Annexe. Comparaison entre évaluation formative et certificative.

Evaluation formative	Evaluation certificative
A une fonction pédagogique : elle débouche sur des décisions afin de réguler :	A une fonction administrative, sociale : elle débouche sur des décisions concernant le parcours de l'élève. Elle certifie l'apprentissage (elle décerne un diplôme, informe les parents des élèves, décide de l'avancement ou non dans le cursus scolaire)
• l'apprentissage de l'élève, le faire progresser, pour lui proposer une remédiation en le prenant là où il se trouve. • l'enseignement	Elle vérifie le degré de maîtrise d'une compétence
Elle est centrée sur l'élève : modèle orienté par l'apprenant, par le processus : l'élève est donc le partenaire de son propre apprentissage aidé par ses pairs et l'enseignant comme personnes-ressources	Elle est centrée sur une norme : modèle orienté par l'enseignant, par le produit (programme, niveau d'études, matrices d'évaluation, pré-requis pour l'année suivante, niveau de groupe, repère extérieur). L'enseignant évaluateur cherche à mettre en évidence un rapport de conformité.
Les erreurs sont perçues positivement : elles sont considérées comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, l'erreur est un levier, un outil d'apprentissage. L'enseignant travaille aussi avec l'élève la composante affective de la relation à l'erreur.	Les erreurs sont perçues négativement , elles sont pénalisées.
Elle se situe avant, pendant et après l'apprentissage.	Elle se situe après une séquence d'apprentissage ou à des moments clés de l'année ou en fin d'année.
Elle incite l'élève à réfléchir sur lui et sur son fonctionnement cognitif : il est impliqué dans la mise en œuvre des décisions. L'élève y développe sa capacité réflexive , s'auto-évalue sur la base des informations apportées par l'enseignant ou par les pairs.	
Elle vise à faire sens chez l'élève et à lui donner une image positive d'une évaluation tournée vers l'avenir .	
L'interprétation est souvent critériée .	L'interprétation est souvent normative .
Elle utilise divers instruments : questionnaires, grilles d'observation, échelles d'appréciation, fiches d'autoévaluation, conseil de classe, dossier progressif, etc.	Elle utilise différents moyens : épreuves portant sur des tâches complexes d'intégration et de réinvestissement, examens-synthèses, échelles d'appréciation, tâches complexes, dossier progressif, etc.