

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
MEEF	M2A ANGLAIS
Site de formation :	Croix de Pierre

MÉMOIRE

Dédramatiser l'erreur pour développer la prise de parole.

DAUMIÈRES Mélanie

Directrice de mémoire	Assesseur de mémoire
Mme Pascale Juan Formatrice INSPE	M. Rémi Weissberg Formateur INSPE
Soutenu le/..../2020	

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Pascale Juan, pour sa disponibilité ainsi que ses conseils précieux tout au long du processus de réalisation et d'écriture de ce mémoire.

J'adresse aussi un grand merci à ma famille pour leur soutien sans faille lors de cette période stressante ainsi que pour avoir toujours su trouver les mots pour m'aider à me relancer lorsque le doute reprenait le dessus.

Je tiens également à remercier ma tutrice, Stéphanie Attar, pour son soutien absolu et pour avoir toujours su me guider durant cette année tumultueuse de stage.

Enfin, un grand merci aux élèves de 6^e du collège X pour avoir accepté de participer à cette étude. Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans leur investissement.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation
Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

1. Le cadre théorique et institutionnel	4
1.1. L'erreur	4
1.2. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage	4
1.2.1. Le modèle transmissif	5
1.2.2. Le modèle comportementaliste	7
1.2.3. Le modèle constructiviste.....	8
1.3. La dédramatisation de l'erreur	9
1.3.1. Les facteurs de dramatisation de l'erreur	10
1.3.2. Les outils de dédramatisation.....	11
2. Le cadre méthodologique.....	13
2.1. Problématique et hypothèses	13
2.2. Contexte de recherche	13
2.2.1. La situation d'établissement.....	13
2.2.2. Classe expérimentale et classe témoin	13
2.3. Protocole	14
2.4. Recueil et analyse de données.....	15
2.4.1. La feuille de participation	15
2.4.2. Le pré-questionnaire et le post-questionnaire	16
2.4.3. L'inter-correction	18
3. Expérimentations et analyse des données recueillies.....	20
3.1. Résultats et analyse	20
3.1.1. Pré-questionnaire.....	20
3.1.2. Post-questionnaire	23
3.1.3. Fiche de participation	26
3.2. Facteurs limitants.....	33
3.2.1. Temps limité de l'enquête	33
3.2.2. L'âge des apprenants de la classe expérimentale	34

Table des illustrations

<i>Figure 1 : Ressenti des élèves lorsqu'ils font des erreurs avant travail sur l'erreur</i>	21
<i>Figure 2 : Ressenti des élèves lorsqu'ils font des erreurs après travail sur l'erreur</i>	24
<i>Figure 3 : Répartition du nombre de participations par niveau, sexe et phase</i>	27
<i>Figure 4 : Pourcentage de participation en fonction du sexe</i>	29
<i>Figure 5 : Pourcentage de participation en fonction du niveau</i>	30
<i>Figure 6 : Nombre de participations en fonction des phases</i>	31

Introduction

Durant cette année de stage en établissement, j'ai pu de nouveau être plongée en milieu scolaire et cela m'a permis de revenir sur une problématique qui m'avait toujours intéressée, autant en tant qu'étudiante qu'en tant qu'enseignante. La place qu'occupe l'erreur dans les apprentissages est en effet cruciale car elle semble au cœur de beaucoup de choses.

Afin de choisir un axe précis pour traiter de l'erreur et de l'une des nombreuses conséquences engendrée par sa perception, je me suis ancrée dans un contexte personnel. De ce fait, je me suis inspirée de mon propre cas lors de ma scolarité, allant du collège à l'université, compte tenu du fait que j'ai toujours été une élève sérieuse et timide. Ma participation à l'oral était pratiquement négative car je redoutais de prendre la parole devant mes pairs ainsi que mes professeurs et de me ridiculiser en me trompant. L'erreur avait pour moi une connotation entièrement négative. Elle visait à pointer du doigt quelque chose que je ne maîtrisais pas et à m'humilier publiquement face à des personnes possédant éventuellement cette connaissance. Cette perception de l'erreur était si ancrée en moi que je n'osais plus lever le doigt en classe et cela même quand j'étais sûre de ma réponse. Depuis le plus jeune âge, j'ai donc toujours été très sensible à la place que l'erreur avait dans notre société et par la façon que cela avait d'influencer notre propre représentation de l'erreur.

C'est pourquoi j'ai choisi d'orienter ma problématique vers l'erreur et les répercussions que celle-ci pouvait avoir sur la participation des élèves. J'ai souhaité concentrer mon travail d'étude sur les apprenants car c'est ma propre expérience en tant qu'étudiante qui a forgé mon envie de travailler ce sujet mais il aurait pu être tout à fait intéressant de faire une étude similaire sur la perception de l'erreur chez les enseignants.

Afin de mener à bien cette étude, j'ai émis les deux hypothèses suivantes :

1. La mise en place d'une fiche de participation développe la prise de parole de l'élève.
2. La dédramatisation de l'erreur favorise la prise de parole de l'élève.

1. Le cadre théorique et institutionnel

L'erreur ainsi que sa perception sont tous deux au cœur même de ce mémoire. C'est pourquoi dans cette partie, j'exposerai le cadre théorique sur lequel j'ai pu appuyer ma recherche et je définirai par la même occasion les concepts clés de mon sujet d'étude.

1.1. L'erreur

Le terme d'erreur provient du mot latin *error*, lui-même dérivé du verbe latin *errare*, qui signifie errer en français. Cette traduction est intéressante dans le sens où elle pourrait être interprétée ici comme le fait d'errer dans un océan de connaissances jusqu'à s'y fourvoyer ou jusqu'à faire fausse route.

D'après le Larousse, le terme d'erreur possède de multiples définitions et l'une d'elles se décline comme « état d'un esprit qui se trompe, qui prend le faux pour le vrai » ce qui me paraît attribuer à l'erreur un statut fermé et non-discutable. En effet, l'erreur est considérée comme entièrement à la charge de la personne l'ayant commise. Il y a le faux, il y a le vrai et l'erreur se situe dans la première catégorie sans qu'elle ne représente un pont pour atteindre le vrai.

Toutefois, si l'on tient à se pencher sur une définition de l'erreur dans un contexte scolaire, le Dictionnaire de pédagogie offre la suivante : « L'erreur est une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai. La représentation de l'erreur relève d'abord d'une adéquation de la vérité » c'est-à-dire que l'erreur est présentée comme quelque chose allant à l'encontre des normes démontrées par l'enseignant.

1.2. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage

Dans cette sous-partie, je vais démontrer que le statut de l'erreur ainsi que sa perception par notre société ont tous les deux ostensiblement évolué au fil des années. L'erreur a longtemps été perçue comme une non-maîtrise de la part de l'élève tandis que désormais, elle endosse le rôle d'indicateur d'un savoir incomplet, encore en construction dans l'esprit de l'élève. Cela vient rejoindre l'idée de Yves Reuter, qu'il a émise dans l'ouvrage *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*, lorsqu'il dit qu'« on apprend donc avec ses erreurs et non simplement contre elles et

c'est avec elles (en les faisant et en les pensant) qu'on se donne le moyen de les éviter »¹ qui reconnaît ainsi l'erreur comme une étape nécessaire à l'apprentissage de savoirs.

C'est au travers des différents modèles théoriques des apprentissages que je présenterai l'évolution du statut de l'erreur.

1.2.1. Le modèle transmissif

Le modèle transmissif définit l'apprentissage comme une simple reproduction du modèle présenté par l'enseignant. Il s'agit ici de considérer que l'élève arrive en classe sans rien savoir et que l'enseignant va se charger de combler ce manque en transmettant son savoir aux élèves par le biais d'explications. Cette idée se résume de la manière suivante : l'élève a la « tête vide » lors de la situation initiale mais celle-ci se remplit avec les savoirs transmis par l'enseignant. Ce dernier est donc le seul émetteur de savoirs, c'est-à-dire qu'il n'y a tout simplement plus rien à apprendre pour les élèves lorsqu'il s'arrête de parler. Il est exigé de l'élève d'être attentif afin qu'il puisse reproduire le modèle enseigné par imitation. Dans ce modèle, l'apprenant n'est pas perçu comme un être pensant. Pourtant, le philosophe Gaston Bachelard (1938) souligne que « quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte »² ce qui démontre explicitement que l'apprenant ne vient jamais la tête vide mais qu'il apporte bel et bien ses propres représentations avec lui, qu'elles soient correctes ou non. Cela pointe ainsi du doigt un facteur que le modèle transmissif ne prend pas en compte, à savoir l'expérience personnelle de l'individu qui va au-delà du cadre scolaire.

¹ REUTER, Yves. Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement. Presses Universitaires du Septentrion, 2013. p. 131.

² BACHELARD, Gaston. La formation de l'esprit scientifique. J. Vrin, 1938.

Au sein du modèle transmissif, l'erreur occupe une place que l'on pourrait décrire comme dérangeante. Il est davantage question d'une faute, ce qui lui confère un statut d'autant plus grave car la faute est souvent assimilée à quelque chose de sévèrement punie. L'erreur est donc rejetée. Il faut l'éviter à tout prix par peur que sinon l'apprenant la stocke en mémoire et l'intériorise. Dans ce modèle, l'erreur n'est par conséquent pas considérée comme un moyen d'apprendre.

Par ailleurs, l'erreur est mise à la seule charge de l'élève tandis que l'enseignant ne le perçoit pas lui-même comme un échec susceptible de venir de lui. L'erreur provient seulement de l'apprenant qui n'aurait donc pas été assez attentif lors des explications de l'enseignant ou qui aurait manqué d'intérêt et de motivation envers l'enseignement en question. Cette idée-là est largement remise en question par Yves Reuter dans l'ouvrage *Pour une autre pratique de l'erreur* lorsqu'il tient les propos suivants :

« L'erreur est une marque d'échec centrée sur l'élève. Ce qui exclut l'enseignant qui pourtant revendique la paternité des succès. Ce qui se marque dans le discours par des gradations possibles du type : « l'élève a été inattentif, distrait, n'a pas compris, ne veut pas comprendre, ne peut pas comprendre, est un imbécile ... ». »³

Il est bien question de délivrer une critique de la part de l'auteur au sujet de ce modèle et de l'entière responsabilité qu'il accorde aux élèves lorsqu'une erreur est commise. Yves Reuter souligne l'hypocrisie de l'enseignant qui s'accordera le mérite des réussites mais qui niera sa responsabilité quant aux échecs.

³ REUTER, Yves. *Pour une autre pratique de l'erreur*. Paris : ESF, 1984. p. 118.

1.2.2. Le modèle comportementaliste

Le modèle comportementaliste puise son inspiration dans la psychologie béhavioriste qui est née au début du XXe siècle aux États-Unis. Cette psychologie consiste à observer le comportement d'un individu plutôt que sa conscience. Selon le psychologue béhavioriste Burrhus Frederic Skinner, l'individu apprend en observant les conséquences de ses actes, de même qu'en recevant des renforcements. Si un comportement procure du plaisir alors il y aura reproduction à l'avenir tandis que si un comportement est source de déplaisir, il y aura abandon. Cette forme d'apprentissage est en fin de compte un apprentissage par conditionnement car on habitue les élèves à certains stimulus. Il y a une constance dans les réponses données à certains actes. Par exemple, les « bonnes » réponses seront systématiquement récompensées alors que les « mauvaises » réponses seront à chaque fois sanctionnées.

Au sein de ce modèle comportementaliste, l'erreur est considérée comme une faute mais plus précisément, elle est assimilée à un « bogue »⁴ qui, dans le langage informatique, fait référence à un dysfonctionnement. Cette erreur serait alors mise à la charge de l'enseignant contrairement au modèle précédent et serait due à une mauvaise adaptation au niveau réel des élèves. La spécificité de ce modèle réside dans le fait que le savoir est en fait découpé en plusieurs étapes afin de le rendre plus accessible aux apprenants. L'enseignant doit donc adapter ses connaissances, qui sont plus pointues, pour proposer des objectifs atteignables à ses élèves. Il est ainsi question de procéder par étapes au lieu de chercher à sauter des marches et à prendre le risque de tomber. L'élève doit réussir une étape avant de pouvoir passer à la prochaine, qui aura logiquement un degré de difficulté un peu plus élevé. Si une erreur est commise par un apprenant alors cela voudra dire que malgré la décomposition par

⁴ ASTOLFI, J.-P. L'erreur, un outil pour enseigner. ESF, 2006.

étapes réalisée, l'enseignant n'a pas réussi à s'adapter au niveau de l'élève, soit parce qu'il est allé trop vite, soit parce que l'étape était trop complexe.

Que ce soit dans le modèle transmissif ou dans le modèle comportementaliste, l'erreur demeure bel et bien comme quelque chose qu'il faut éradiquer par tous les moyens. Elle ne fait pas partie du processus d'apprentissage et par conséquent, elle doit être évitée. Le statut de l'erreur s'avère donc négatif.

1.2.3. Le modèle constructiviste

Ce n'est que vers les années 80 que les avantages de l'erreur commencent à être véritablement mis en lumière et que le modèle constructiviste contribue à lui conférer un statut moins péjoratif. D'après Astolfi⁵, l'apprentissage doit nécessairement passer par des instances de déséquilibres face auxquelles la réponse des élèves doit être de remplacer leurs anciennes conceptions, lesquelles sont erronées, par de nouvelles conceptions correctes. Pour cela, il faut que l'apprenant prenne conscience de ses erreurs ainsi que de son fonctionnement mental. Astolfi décrit également les erreurs comme des « indicateurs des processus intellectuels » des élèves. Cela veut donc dire que l'erreur n'est jamais rien. Cela témoigne bel et bien d'un effort de la part de l'apprenant, celui d'ajuster ses représentations. C'est la trace d'une réflexion ainsi que d'une logique. Fiard et Récopé (2012) soulignent aussi le fait que « l'erreur est le levier des apprentissages, tant pour les élèves que pour les procédures des enseignants » ce qui renforce l'idée déjà énoncée que l'erreur est une étape nécessaire dans l'acquisition d'un savoir. Elle ne tend à accuser personne mais fait au contraire partie intégrante du processus d'apprentissage.

⁵ ASTOLFI, J.-P. L'erreur, un outil pour enseigner. ESF, 2006.

Si l'erreur est une étape importante dans l'apprentissage, il est alors impératif de la part de l'enseignant de chercher à en découvrir l'origine afin de réussir à mettre le doigt sur la logique de l'apprenant. C'est l'idée que Jean-Marc Defays et Deborah Meunier défendent quand ils tiennent les propos suivants :

« Dans une perspective cognitive, l'erreur constitue d'abord une preuve que l'apprentissage est en progrès, puisque l'acquisition d'une langue suppose que l'apprenant élabore et vérifie des hypothèses sur son fonctionnement ; on ne peut pas apprendre une langue si on ne prend pas le risque de se tromper. Ces erreurs constituent la source et le matériau de l'apprentissage (approche « intégrative ») en fonction de la réaction de l'interlocuteur au cours de la communication, mais également en classe, quand l'enseignant profite des difficultés de ses apprenants pour développer la réflexion métalinguistique. »⁶

De ce fait, l'enseignant ne doit pas hésiter à s'emparer des erreurs comme d'un outil afin de faire progresser les élèves au lieu de s'escrimer à vouloir les éviter. Elles doivent se manifester pour que l'enseignant puisse tenter de décomposer la logique de l'apprenant et de l'aider à adapter ses conceptions. Si l'élève comprend l'origine de son erreur, il y a de fortes chances pour qu'il ne la commette pas à nouveau ou pour qu'il progresse vers la « bonne » représentation.

1.3. La dédramatisation de l'erreur

L'un des points clés de ma recherche s'appuie sur la dédramatisation de l'erreur. Mais en quoi cela consiste-t-il ? Pour cela, il faut d'abord se pencher sur les raisons possibles à une dramatisation de la dite erreur. Ensuite, il sera question de traiter rapidement de quelques méthodes possibles afin de « normaliser » l'erreur, c'est-à-dire de ne plus lui attribuer ce statut péjoratif jusqu'à en oublier son utilité.

⁶ Defays, J.-M., & Meunier, D. « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! ». Pratiques, 2015. p. 2.

1.3.1. Les facteurs de dramatisation de l'erreur

Dans la sous-partie précédente, j'ai développé l'évolution du statut de l'erreur dans les apprentissages au fil du temps. Il a été ainsi mis en évidence que la relation de notre société avec l'erreur avait quelque peu changé depuis le modèle transmissif. Il est toutefois indéniable que la représentation qu'on en a reste toujours ambiguë et complexe. Je vais notamment me concentrer sur les divers motifs pouvant expliquer cette perception dramatique dans un contexte scolaire, compte tenu du fait que c'est ce qui est le plus pertinent pour ma recherche.

Les deux facteurs les plus présents dans cette dramatisation de l'erreur sont selon moi le facteur familial et le facteur scolaire. En effet, l'être humain passe par un processus de socialisation obligatoire dès sa naissance. Il existe deux phases de socialisation, qui interviennent toutes deux à des moments différents de la vie d'un individu : la socialisation primaire dès le plus jeune âge et la socialisation secondaire à l'âge adulte. La socialisation primaire se poursuit tout au long de l'enfance, permettant ainsi à l'individu de se construire des repères sociaux, d'acquérir des normes et des valeurs⁷ ainsi que de se bâtir son identité sociale. Les deux agents socialisateurs primordiaux lors de cette phase sont la famille et l'école. C'est au sein même de cet environnement que l'individu va devoir se construire en s'appuyant sur les valeurs transmises par ces deux instances et en s'épanouissant en contact avec des pairs. C'est pourquoi la perception de l'erreur par la famille, de même que par l'école, se répercute directement sur la vision que l'élève a lui-même de l'erreur. Si un enfant redoute l'erreur, ce n'est pas parce que c'est inné. Cela relève plutôt du fait que lors de son processus de socialisation, on lui a inculqué que l'erreur s'apparente à une « bêtise » ou qu'elle est à éviter. La vision de la famille et de l'école participe ainsi à forger la vision que les élèves ont eux aussi de l'erreur.

⁷ Idée du sociologue français, Émile Durkheim (1858-1917).

Un autre facteur possible s'avère également lié au processus de socialisation dans le sens où il se situe au sein même de l'école, qui est aussi un lieu de socialisation avec les pairs. C'est effectivement là que l'élève va être mis en contact avec d'autres individus comme lui. Cet échange donnera lieu à la transmission de valeurs et de normes, parfois divergentes de celles inculquées par la famille, et l'individu tentera de s'ajuster afin de se « conformer » pour pouvoir appartenir à un groupe social. Cette idée-là prend alors en compte le pouvoir du regard des autres et l'influence que cela peut avoir sur les actions ou les pensées d'un élève. Ce dernier peut ainsi avoir peur que ses pairs se moquent de lui ou émettent un jugement sur sa personne s'il commet une erreur. Il décidera alors potentiellement de se murer dans le silence plutôt que de prendre le risque de se tromper.

1.3.2. Les outils de dédramatisation

Tout d'abord, il demeure important de noter que le processus de socialisation dont j'ai parlé ci-dessus est un processus sans fin. Il est donc toujours possible de modifier sa perception de l'erreur, de s'affranchir des idées de notre entourage et de se forger ses propres opinions. L'individu est en perpétuelle évolution.

Dans le milieu scolaire, l'une des meilleures armes contre ce « discours de l'erreur culpabilisant et anxiogène »⁸ d'après Yves Reuter reste de modifier notre propre posture ainsi que celle des élèves par rapport à l'erreur. Il ne s'agit pas alors de l'ignorer ou de l'éviter. Au contraire, Reuter insiste sur le fait qu'il faut la travailler avec les apprenants pour tenter de reconstruire la logique de l'erreur de l'élève. Il est primordial d'accorder de l'importance à cette logique, bel et bien existante, afin de se débarrasser de l'idée que l'erreur de l'élève est dénuée de sens.

⁸ REUTER, Yves. Pour une autre pratique de l'erreur. Paris : ESF, 1984. p. 118-120.

Il me paraît également nécessaire de faire un travail en classe sur l'erreur pour amener les élèves à relativiser sur tout ce qu'ils ne savent pas ainsi qu'à valoriser en contrepartie ce qu'ils ont réussi à acquérir. L'objectif est ainsi de faire accepter aux apprenants que ce n'est pas grave de se tromper, tant qu'ils font l'effort d'essayer et de prendre l'initiative de demander de l'aide quand ils en ont besoin. Toutefois, il me paraît complexe de conduire les élèves à ce cheminement de pensées sur le court terme compte tenu de la ténacité de certaines valeurs et normes inculquées dès le jeune âge. Il faudrait que ce travail s'étale sur des années afin que cela ait vraiment un impact sur leur mode de pensée et que l'erreur soit soulagée de cette connotation négative qu'on lui accorde.

2. Le cadre méthodologique

Dans cette partie, je développerai la problématique choisie ainsi que les deux hypothèses à vérifier. En outre, il s'agira de se pencher sur le contexte dans lequel j'ai pu effectuer ma recherche sur l'erreur et ses effets. J'aborderai finalement le protocole instauré pour cette étude et le recueil de données sélectionné par mes soins pour procéder à mon analyse.

2.1. Problématique et hypothèses

Ce mémoire traite ainsi de la dédramatisation de l'erreur et du rôle que cela peut jouer en faveur de la prise de parole des élèves en classe. Pour ce faire, j'ai mis en place une étude afin de confirmer ou d'infirmer les deux hypothèses suivantes :

1. La mise en place d'une fiche de participation développe la prise de parole de l'élève.
2. La dédramatisation de l'erreur favorise la prise de parole de l'élève.

2.2. Contexte de recherche

Je vais désormais détailler le cadre général, puis spécifique, dans lequel j'ai mis en place ma recherche.

2.2.1. La situation d'établissement

L'établissement scolaire au sein duquel j'ai effectué mon stage cette année est un collège rural situé dans une petite ville à proximité de Toulouse. Pour l'année 2019/2020, le collège accueille environ 600 élèves qui sont répartis sur 24 divisions. Chaque niveau est composé de six classes.

2.2.2. Classe expérimentale et classe témoin

Les participants à ma recherche sont les élèves d'une de mes classes de sixième. Pour mon étude, j'ai fait le choix de prendre une classe expérimentale et une classe témoin afin d'évaluer plus précisément l'impact que le travail fait sur l'erreur aura eu sur la classe test. Les classes concernées font alors toutes les deux parties du Cycle 3. Il s'agit de classes de sixièmes dont les élèves viennent en majorité de la

même école primaire. Par conséquent, la plupart ont eu une expérience scolaire à peu près similaire. La classe expérimentale choisie est composée de 29 élèves au total dont 18 garçons et 11 filles. C'est une classe hétérogène avec des niveaux variés. Cependant, l'atmosphère de classe reste globalement agréable ainsi que propice aux apprentissages. Mais il est indéniable que le fossé creusé entre certains élèves contribue à une tension sous-jacente et à un sentiment de compétitivité. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place mon expérience avec cette classe-là, dans l'espoir que cela leur serve tout au long de leur scolarité et, de manière plus ambitieuse, tout au long de leurs vies.

2.3. Protocole

J'ai décliné le protocole envisagé pour cette étude sous forme de points de recherche et de méthodologie.

- Mise en place d'une fiche de participation des élèves à l'oral afin de recueillir leur taux de participation avant tout travail sur l'erreur.
- Création d'un pré-questionnaire et d'un post-questionnaire pour percevoir s'il y a eu une évolution quant à leur perception de l'erreur.
- Définir ce qu'est l'erreur dans l'apprentissage et les amener à voir que c'est un élément indispensable pour progresser.
- Mise en place de fiches de participation à l'oral sur des séances ciblées.
- Comparer le taux de participation des élèves lors des différentes phases d'une séance. Une séance se divise généralement en trois phases différentes. Le niveau de difficulté varie en fonction de cela et c'est pour cette raison-là qu'il serait intéressant de voir si c'est un facteur qui joue ou non en faveur de la participation des élèves.
- Gratifier chaque participation orale d'un commentaire appréciatif. Cela viendra ainsi compléter le travail réalisé sur l'erreur lorsque nous aurons vu sa définition avec les élèves.
- Faire un travail d'inter-correction avec les élèves lors de certains exercices à l'écrit. Il s'agira de former des petits groupes et d'amener les élèves à

se corriger les uns les autres, toujours avec bienveillance ainsi qu'en interdisant les justifications telles que « *parce que c'est comme ça* » afin de pousser les élèves à travailler sur l'origine de l'erreur et de neutraliser cette bulle négative autour de l'erreur en montrant que leurs camarades de classe sont là pour aider et non pour se moquer.

- Recueillir toutes les données, les comparer entre elles et mesurer les résultats.

2.4. Recueil et analyse de données

Afin de confirmer ou d'infirmer mes deux hypothèses de recherche, j'ai décidé de conduire différentes expérimentations au sein de la classe test : la feuille de participation, le questionnaire et l'inter-corrrection. Ce travail a été entrepris à partir de la rentrée de janvier 2020 et s'est achevé une semaine après le retour des vacances de février. Mon enquête s'est alors étendue sur six semaines.

Je vais maintenant détailler davantage les différents dispositifs instaurés dans ma classe afin de recueillir les données nécessaires à ma recherche.

2.4.1. La feuille de participation

Avant de rentrer dans le vif du sujet, j'ai tout d'abord mis en place une fiche de participation des élèves à l'oral qui s'est étalée sur deux séances de cours dans la même journée. Cette fiche de participation a été tenue par un élève volontaire qui devait mettre une croix à côté des prénoms des élèves participant à l'oral pendant le cours. Aucun travail sur l'erreur n'avait encore été fait. Cela m'a ainsi permis d'évaluer à l'avance le taux de participation qu'il y avait dans la classe. Suite aux questionnements de la classe lors de l'apparition de cette fiche, je leur ai affirmé que cela ne donnerait pas lieu à une notation afin de m'assurer que les participations n'étaient pas uniquement motivées par ça, tout cela dans l'optique de vérifier la véracité de mes deux hypothèses.

Une fois que le travail sur l'erreur a été fait lors d'une autre séance, j'ai pu instaurer tout au long de ma recherche une fiche de participation à l'oral. Toutefois, il ne s'agissait pas de la mettre en place à chaque cours mais de cibler les séances sur

lesquelles je relèverai la participation, c'est-à-dire des séances où les élèves avaient davantage l'occasion de s'exprimer à l'oral. Cette fiche a toujours été tenue par un élève volontaire. À chaque fin de cours, je vérifiais la feuille pour m'assurer qu'il n'y avait pas eu d'oublis.

Concernant la fiche de participation en elle-même, celle-ci obéissait à un code couleurs : la couleur rouge pour les participations lors de la phase 1 du cours, c'est-à-dire lors des rituels et de la correction des devoirs, la couleur noire pour les participations lors de la phase 2, c'est-à-dire lorsque les élèves sont en activité de découverte, lorsqu'il y a interprétation et reconstruction du sens par les élèves, et enfin la couleur bleue pour les participations lors de la phase 3 qui est la phase de travail d'expression et d'élaboration de la trace écrite. L'élève responsable de la fiche de participation suivait ce code sous mes directions. Ce travail m'a ainsi permis de prendre en compte la variation de la prise de parole mais également de voir lors de quelle phase du cours certains élèves participaient plus ou moins. C'est une donnée très intéressante à évaluer compte tenu du fait que certaines phases, notamment la phase 2, demandent une plus grosse prise de risque de la part des élèves.

2.4.2. Le pré-questionnaire et le post-questionnaire

Peu de temps après avoir instauré la fiche de participation à l'oral, celle où aucun travail n'avait encore été fait sur l'erreur, j'ai décidé d'effectuer un pré-test et un post-test (annexe 1) pour pouvoir jauger l'évolution ou non de la perception de l'erreur par les élèves. Je vais donc m'intéresser à la mise en place des questionnaires au sein de ma classe test afin d'approfondir leur utilité dans ma recherche.

Ce questionnaire a été introduit une première fois à la classe expérimentale sans qu'il y ait eu d'échange au préalable sur la question de l'erreur et de sa représentation. Il s'agissait par conséquent de recueillir leurs avis sur le sujet sans qu'ils ne soient influencés par ce que l'enseignant ou la classe auraient pu en dire lors d'une discussion ouverte. Il a bien été précisé aux élèves que ce questionnaire était anonyme, tout cela dans le but de libérer la parole de certains. En effet, j'ai pris ma liste de classe pour attribuer un numéro à chaque élève en suivant l'ordre alphabétique. Les élèves ont gardé le même numéro durant toute l'étude.

Comme il est possible de le constater en regardant le test (annexe 1), celui-ci se compose de cinq questions en tout. Toutes les questions ont d'abord été lues par l'enseignant afin de s'assurer qu'aucun élément ne posait de problème de compréhension pour les élèves. L'attention s'est surtout portée sur la première question car elle présente des adjectifs comme « indifférent » ou « honteux » qui ont instantanément interpellé la classe. Lors de la création de ce questionnaire, mon intention avait été de simplifier la compréhension de certains termes à l'aide de « smiley » pour mettre des images sur des émotions. Malgré tout, il a fallu s'étendre davantage sur ces sentiments pour être sûr que tout le monde les comprenait de la même manière. Le terme « indifférent » a été défini par l'un des élèves de la classe par le mot « neutre » qui s'est avéré plus éloquent pour le reste de la classe. Il est même allé jusqu'à rajouter que cela voulait dire qu'on était « ni content, ni triste » après s'être trompé. Pour ce qui est de l'adjectif « honteux » il a suffi de le rapprocher du nom « honte » pour que les élèves en assimilent le sens.

La troisième question avait pour objectif d'amener les élèves à réfléchir à la raison pour laquelle ils pourraient avoir cette vision péjorative de l'erreur. C'était aussi pour moi un moyen de vérifier si certains facteurs, comme le milieu familial ou le milieu scolaire, dont j'ai déjà parlé dans le cadre théorique, jouaient réellement un rôle dans la dramatisation de l'erreur et quels pouvaient être les autres facteurs. Les élèves étaient libres de noter une autre raison si celles présentées ne correspondaient pas à leurs situations ou de ne rien noter du tout si l'erreur ne réveillait pas d'émotions négatives en eux.

En ce qui concerne les deux dernières questions, je les ai choisies pour une raison similaire. Je me suis effectivement appuyée sur les différents statuts accordés à l'erreur au fil du temps, un statut changeant que j'ai explicité lorsque j'ai mentionné les différents modèles dans la première partie de mon mémoire, dans le but de déterminer si les élèves adoptaient une attitude plutôt négative ou plutôt positive vis-à-vis de l'erreur ainsi que de son rôle au cœur des apprentissages, d'où l'emploi du terme « grave » et du rapprochement entre apprentissage et erreur.

Cette analyse du questionnaire devait me permettre d'identifier précisément la relation que les apprenants de la classe test avaient avec l'erreur ainsi que de repérer l'origine ou les origines de cette potentielle relation conflictuelle afin de m'en aider pour

tenter de procéder à une dédramatisation de l'erreur, en adaptant à la fois mon discours et les différents moyens instaurés lors de mon étude.

Après avoir recueilli les réponses des élèves au premier questionnaire, une mise au point a été réalisée avec la classe entière sur ce qu'est l'erreur. J'ai alors insisté sur le fait que l'erreur était une étape nécessaire à l'apprentissage et que, par conséquent, il n'y avait pas de raison pour qu'elle soit autant appréhendée. Suite à quoi, une conversation s'est ouverte sur le sujet avec les élèves, bien que le tout soit resté guidé par les questions que je leur posais à l'oral. Trois questions ont été posées au total : « Qu'est-ce qu'une erreur ? » « Pourquoi a-t-on peur de l'erreur ? » et « À quoi sert l'erreur ? ». Ainsi, j'ai pu récolter les réponses des élèves à l'oral et nous avons pu en discuter tous ensemble, éclaircissant parfois certaines zones d'ombres concernant le sens du mot « erreur » et son utilité en milieu scolaire ainsi qu'en dehors.

Finalement, le même questionnaire a été distribué à la classe au moment de clore mon étude. Il s'agissait bien de récolter leurs réponses dans le but de déterminer si le travail que nous avons fait en classe avait eu un impact ou non sur leur manière de gérer l'erreur ou de la percevoir.

2.4.3. L'inter-correction

Lors de la séance suivante, j'ai fait travailler individuellement tous les élèves sur des questions de culture générale et qui n'ont donc rien à voir avec la matière que j'enseigne. Une fois ce travail individuel réalisé, j'ai organisé la salle de classe de sorte à créer des petits groupes de 3 à 4 élèves. Ils ont alors échangé entre eux sur le travail effectué afin de comparer leurs réponses les uns avec les autres. Le but de cette activité étant de leur faire remarquer qu'il leur était bel et bien arrivé de faire des erreurs sur certaines questions mais que ce n'était pas grave et, surtout, c'était pour qu'ils se rendent compte que les personnes autour d'eux n'étaient pas là pour les juger mais qu'elles étaient là pour les aider.

Suite à cela, il est devenu courant que j'amène les élèves à ce type d'activité d'inter-correction après la réalisation de certains exercices. Je formais ainsi des petits groupes d'élèves afin qu'ils se corrigent entre eux tandis que je restais en retrait, tout en m'assurant que l'échange se faisait dans le respect et la bienveillance. Dès le début

de ce dispositif, la règle était simple : il était interdit de ne pas justifier une correction ou de la justifier par un « parce que c'est comme ça » sans développer davantage. Le but restait le même que celui donné pour l'activité avec des questions de culture générale, tout en bouleversant l'idée que l'enseignant était le seul détenteur du savoir dans une salle de classe. Ce dispositif d'inter-correction mettait en avant l'entraide et devait normalement jouer en faveur d'une vision moins anxiogène de l'erreur.

3. Expérimentations et analyse des données recueillies

Cette partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus grâce aux diverses expérimentations instaurées au sein de ma classe expérimentale. Je procéderai également à la comparaison de certains résultats. Ce travail me permettra alors de répondre à la problématique émise lors de cette recherche ainsi que de vérifier mes deux hypothèses. J'aborderai finalement les deux grands facteurs limitants de cette recherche.

3.1. Résultats et analyse

Dans cette sous-partie, je vais donc m'atteler à traiter les différentes données recueillies au cours de mon étude.

3.1.1. Pré-questionnaire

Au début du mois de janvier, un premier questionnaire a ainsi été rempli par les élèves de la classe test. Cette classe est constituée de 29 élèves dont 18 garçons et 11 filles. Toutefois, ce jour-là, seuls 27 élèves ont pu participer au questionnaire car deux élèves n'étaient pas présents. Les deux élèves absents étaient un garçon, qui ne suit mes cours qu'une fois par semaine car il est aussi accueilli par un Institut Thérapeutique Éducatifs et Pédagogiques, et une fille non-francophone qui n'est pas toujours présente car elle suit des cours de Français Langue Étrangère. Le questionnaire a donc été complété par 27 participants au total dont 17 garçons et 10 filles.

Lors de ma récolte d'informations, j'ai d'abord décidé de me focaliser sur les réponses données par les élèves à la première question. Il leur était demandé de choisir 3 émotions maximum pour décrire ce qu'ils ressentaient lorsqu'ils faisaient une erreur. Face aux multiples réponses fournies, il m'a semblé préférable de présenter les données sous forme de graphique (voir figure 1).

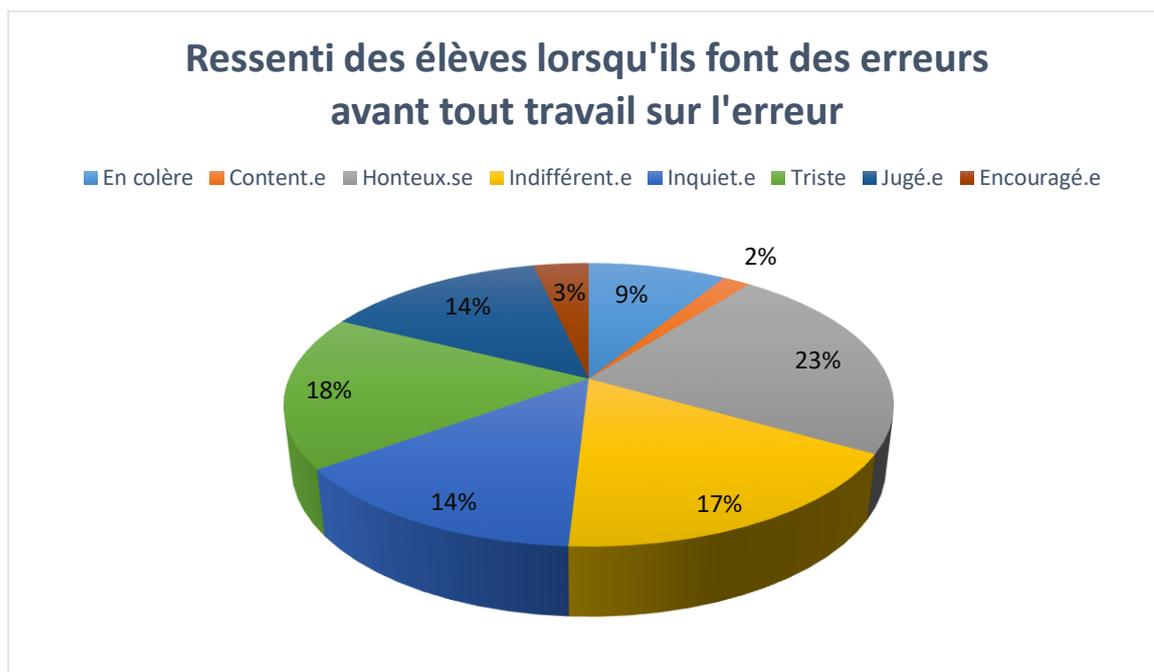


Figure 1 : Ressenti des élèves lorsqu'ils font des erreurs avant travail sur l'erreur

La première chose à sauter aux yeux lorsqu'on regarde ce graphique, c'est la dominance des émotions négatives face à l'erreur comparé aux émotions positives ou neutres. Effectivement, on peut voir que 78% des apprenants de cette classe éprouvent un sentiment négatif quand ils se trompent tandis que seulement 5% adoptent une attitude positive. Je tiens tout d'abord à m'intéresser à la minorité des individus qui ont entouré des émotions positives. Pour tenter de comprendre leur raisonnement, je me suis plongée dans les justifications que ces quelques élèves avaient donné dans la deuxième question. Aucune justification n'a été donnée pour expliquer le choix du sentiment « content » mais le sentiment d'encouragement a été justifié par certains élèves au travers de ces réponses-là que je cite : « ça ne fait rien parce que je réussirai la prochaine fois » « c'est pas grave parce qu'il y aura d'autres chances » et enfin « je me sens encouragée car quand on se trompe, les professeurs nous disent que c'est pas grave ». Ces élèves-là semblent avoir une prise de recul suffisante pour apprécier le statut bénéfique de l'erreur au sein des apprentissages. Ils voient cela comme un obstacle qu'ils sont capables de surmonter et qu'ils seront plus aptes à combattre la prochaine fois, une fois que leurs connaissances auront été ajustées. Toutefois, pour la dernière réponse donnée, il s'agit davantage d'un sentiment lié à l'image que les enseignants attribuent à l'erreur. L'absence de

jugement ou de critique de la part du professeur paraît jouer en faveur d'une erreur moins anxiogène aux yeux de l'élève, qui se sent alors encouragé par les propos tenus.

Désormais, je me penche sur le sentiment d'indifférence éprouvé par les élèves compte tenu du fait qu'il représente la troisième émotion la plus choisie parmi les huit proposées, avec un taux de 17%. Les élèves ont justifié ce choix par la définition que nous avons affilié à l'indifférence tous ensemble. Ainsi, ils ont dit que ça ne les rendait ni content ni triste de faire des erreurs. Certains ont même affirmé que ça leur était égal d'en faire parce que ça arrivait à tout le monde de se tromper et qu'on ne pouvait pas tout savoir. Une élève s'est exprimée en ces termes pour expliquer son choix : « *je suis indifférente car je suis triste de ne pas avoir dit la bonne réponse mais je suis contente d'avoir essayé* » ce qui montre que la notion d'erreur l'affecte tout de même mais que ça ne l'empêche pas pour autant de s'impliquer dans la classe ou de prendre le risque de participer.

Finalement, je vais m'intéresser à la majorité des élèves de la classe qui se sont tournés vers des sentiments néfastes pour parler de leur ressenti face à l'erreur. Je commence par me concentrer sur la colère ressentie par les apprenants quand ils se trompent car cela constitue 9% de leur ressenti, ce qui reste tout de même l'émotion négative la moins choisie parmi les cinq. Dans les réponses données par les élèves concernés, j'ai été forcée de constater qu'ils ne percevaient pas l'erreur comme un outil à part entière du processus d'apprentissage mais qu'ils la voyaient davantage comme une perte de temps ainsi qu'une source de frustration. En effet, ils disent être frustré de s'être trompé alors qu'ils avaient travaillé dur. Mais certains d'entre eux insistent aussi sur le fait qu'ils sont en colère parce qu'ils sont en compétition avec les « bons élèves de la classe » comme l'a précisé un des élèves. Cela dit, beaucoup expriment être en colère contre eux-mêmes. Ensuite, on peut voir sur le graphique que des émotions sont toutes deux à 14%. Il s'agit de l'impression de jugement et du sentiment d'inquiétude. Les élèves affirment alors se sentir jugé par leurs camarades et craindre leurs moqueries. L'une des élèves a dit et je cite : « *Je me dis que je suis nulle et dès fois, j'ose pas lever la main car j'ai peur que quelqu'un se moque de moi ou de décevoir le professeur* » ce qui témoigne que sa peur de l'erreur est bien liée à son environnement de classe et que cela impacte directement sur sa participation

orale, allant jusqu'à confirmer l'idée que la socialisation à l'école détenait un rôle clé dans la dramatisation de l'erreur. Pour ce qui est du rôle de la famille, elle semble également avoir sa place là-dedans car plusieurs élèves ont témoigné que leur inquiétude était liée à la peur d'être puni par leurs parents. Ainsi, ces différentes instances participent bel et bien à octroyer à l'erreur un statut anxiogène pour les apprenants. Enfin, je m'apprête à décortiquer les raisons données derrière les deux émotions les plus choisies parmi celles suggérées, à savoir la tristesse, à 18%, et la honte, à 23%. Pour commencer, le sentiment de tristesse éprouvé par les élèves a été expliqué à travers cette impression ressentie d'être nul, de n'arriver à rien et d'avoir échoué face au professeur qu'il tenait pourtant à ne pas décevoir, voire même à impressionner dans certains cas. Finalement, vient le sentiment de honte, l'émotion dominante de ce graphique. La plupart des justifications recensées vis-à-vis de cette réponse possèdent une forte similarité. Il est souvent question du regard des autres, que ce soit celui de la famille, des camarades de classe ou encore du professeur. Les élèves le redoutent car ils ont peur qu'on pense d'eux qu'ils sont « bêtes » ou qu'ils n'ont rien compris. Mais il n'est pas question que de cela. L'un des élèves a ainsi répondu : « *Je me sens honteux car je me dis que j'aurais pu donner une réponse juste (qui me semble évidente après mon erreur)* » et le problème ici réside davantage dans le fait que l'élève ressent une frustration par rapport à son savoir.

3.1.2. Post-questionnaire

Afin d'établir une conclusion plus parlante sur l'évolution ou non de la représentation de l'erreur par les élèves à la fin de ma recherche, j'ai opté pour faire un nouveau graphique avec les réponses récoltées lors du post-questionnaire (voir figure 2).

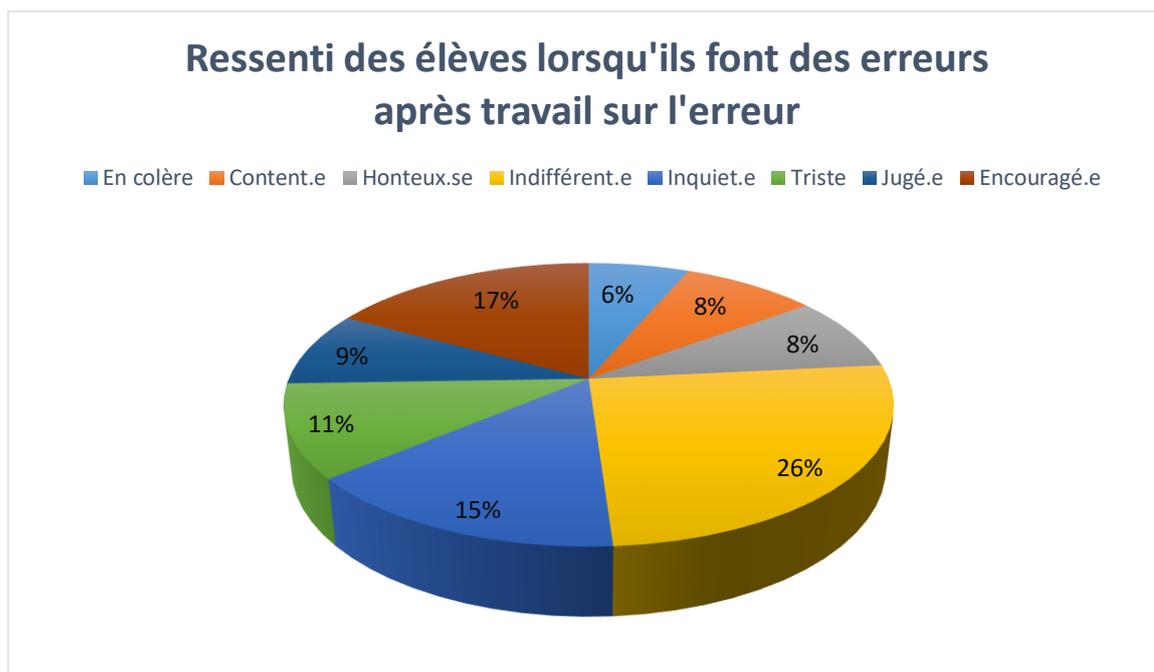


Figure 2 : Ressenti des élèves lorsqu'ils font des erreurs après travail sur l'erreur

Grâce à ce graphique, il m'est alors possible de comparer les réponses fournies par rapport au premier questionnaire. Ce qui interpelle dès le premier coup d'œil, c'est le changement des émotions dominantes choisies par les élèves. On peut effectivement voir que la honte et la tristesse ont été remplacées par de l'indifférence et de l'encouragement aux premières places. 26% des élèves ressentent maintenant de l'indifférence vis-à-vis de l'erreur. La majorité des élèves concernés ont répondu que ce n'était pas grave de se tromper parce que c'était comme ça qu'on apprenait. L'un des élèves a dit qu'il avait choisi indifférent en assurant que : « *quand je me trompe, j'apprends juste après et du coup la prochaine fois, je ne me tromperais pas et je comprendrais mieux.* » Si une minorité d'élèves semblaient d'ores-et-déjà saisir les enjeux liés à l'erreur, le chiffre a quelque peu gonflé, bien qu'on puisse tout de même observer dans le graphique que les émotions négatives sont loin d'avoir disparues. Les élèves comprennent et acceptent davantage que l'erreur soit importante et inévitable dans les apprentissages. Ils la considèrent finalement comme quelque chose qu'ils peuvent exploiter à leur avantage. Sur une même note, on peut constater que 17% des apprenants se sentent maintenant encouragés quand ils se trompent alors que cela concernait seulement 3% des élèves avant tout travail fait sur l'erreur. Les raisons données par certains élèves sont les suivantes : « *je suis*

encouragée car les professeurs disent souvent « au moins t'as essayé » ou « c'est pas grave » » ou bien « je suis encouragée car ça veut dire que je dois mieux apprendre et j'ai les capacités de réussir » ou encore « je me sens encouragé car la prof nous explique notre erreur, nous dit que c'est pas grave et on s'aide entre nous donc c'est le mieux. » Tout cela sert à montrer que 17% des élèves se sont emparés du travail qui a été fait en classe tout au long de mon étude afin de ne pas se laisser abattre par une erreur commise. Ils mettent en lumière dans leurs justifications que la posture de l'enseignant les aide à relativiser l'erreur ainsi qu'à s'en détacher un minimum pour en retirer du positif.

Toutefois, lorsqu'on observe à nouveau le graphique, il est évident que la tristesse occupe encore une place importante dans le cœur des élèves lorsqu'il s'agit de se tromper. Si l'on ne peut nier le fait que le pourcentage ait quelque peu baissé par rapport au premier recueil de données, passant de 18% à 11%, cela reste tout de même un ressenti très présent car il fait partie de ceux qui ont été le plus choisis par les apprenants. Il se situe juste derrière l'inquiétude qui représente 15% du ressenti de la classe. La plupart des élèves ont rapproché cette tristesse à la peur de décevoir leurs parents, notamment dans les cas où ils auraient révisé avec eux. Il n'est donc pas vraiment question du regard porté à l'erreur par la classe ou les enseignants mais plus par celui accordé par l'entourage de l'individu. La perception de la famille quant à l'erreur est elle-même influencée par celle de la société.

Je souhaite maintenant m'intéresser aux quatre émotions en-dessous du seuil des 10% car la présence de l'une d'entre elles est plutôt surprenante, bien que très encourageante. Il s'agit du sentiment de honte. Celui-ci désigne seulement 8% du ressenti des élèves alors qu'il s'élevait à 23% dans le premier questionnaire et se plaçait ainsi à la tête de toutes les autres émotions. Lorsque nous avons fait le point sur ce questionnaire, des élèves ont expliqué que le fait de chercher une logique derrière certaines erreurs qu'ils avaient pu commettre les avait aidé à se détacher de la honte qu'ils attribuaient à leurs « fautes » et que tout cela avait été renforcé par l'entraide formée avec les pairs grâce à l'inter-correction. Comme j'ai pu le démontrer lors de la partie sur le sentiment de honte lors du pré-test, cette émotion réside essentiellement dans le regard des autres sur soi-même. Grâce au travail fait en classe lors de l'enquête, certains élèves ont réussi à atténuer cette impression d'être jugé

pour ses erreurs et sont parvenus à une relativisation approximative. En ce qui concerne les trois autres émotions minoritaires, qui sont le jugement à 9%, la joie à 8% et la colère à 6%, il me paraît nécessaire de souligner qu'elles faisaient déjà partie de cette minorité lors de la récolte des données du premier questionnaire. Même si elles ne représentent pas une majorité, on ne peut les mettre totalement à l'écart. Il reste encore des élèves pour qui l'erreur est source de colère ou de jugement tandis que sur une note plus positive, elle peut également être source de joie. Dans le dernier cas, certains élèves assurent qu'ils sont contents parce que ça prouve qu'ils essaient d'avancer. L'un d'eux a ajouté dans sa réponse ceci : « *Je suis content parce que je fais des efforts même si je me trompe* » ce qui prouve qu'il a assimilé l'erreur à une étape primordiale de l'apprentissage et que, peut-être, il la perçoit bel et bien comme la trace d'une réflexion pour tendre vers la « bonne » réponse et non comme une perte de temps.

Après avoir mis en reflet les données recueillies lors du pré-questionnaire et du post-questionnaire, j'en conclus qu'il y a bien eu une certaine évolution au niveau de la perception de l'erreur par certains élèves de la classe. Cependant, il reste encore un certain nombre d'élèves pour qui l'erreur conserve ce statut anxigène.

3.1.3. Fiche de participation

L'une de mes hypothèses consistait à dire qu'établir une fiche de participation au sein de ma classe jouerait un rôle sur la prise de parole des apprenants. Cette hypothèse est elle-même liée à ma seconde hypothèse qui suggère que la prise de parole des élèves soit encouragée par la dédramatisation de l'erreur. J'ai pu entrevoir les résultats obtenus vis-à-vis de ma seconde hypothèse dans les deux sous-parties au-dessus, au travers des deux questionnaires, dont le dernier rendait compte de l'impact que le travail fait sur l'erreur avait eu sur les élèves. Désormais, je m'apprête à voir si ma première hypothèse est fondée ou non en observant les résultats de la fiche de participation à l'oral mise en place au sein de ma classe test.

Afin d'avoir une vue globale des résultats de cette fiche, j'ai décidé de commencer par créer un histogramme très général avec toutes les données mélangées, telles que le sexe, le niveau et les différentes phases du cours (voir figure 3).

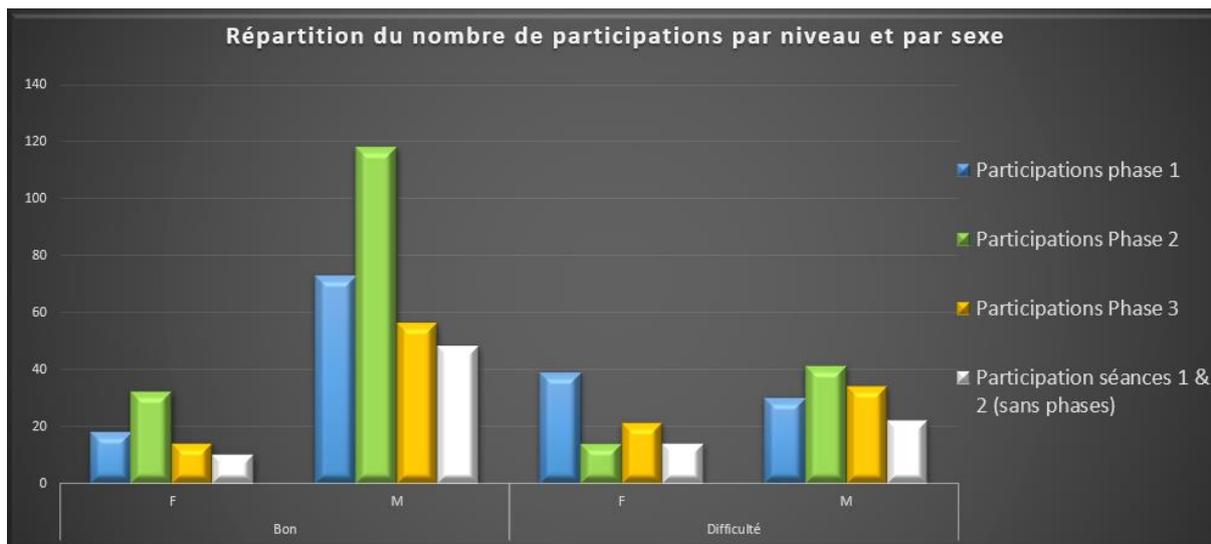


Figure 3 : Répartition du nombre de participations par niveau, sexe et phase

Tout d'abord, je vais me pencher sur une vision divisée de ce graphique en traitant séparément les deux niveaux exprimés ci-dessus pour finalement les confronter l'un à l'autre. Je m'intéresse en premier aux « bons » élèves. En effet, on peut d'ores-et-déjà remarquer qu'il y a une plus grande participation de la part des garçons que des filles, toutes phases comprises. Les filles ne dépassent pas le seuil des 40 participations au total tandis que les garçons ne passent jamais en-dessous. Toutefois, si l'on regarde de plus près, il est possible de noter des similarités entre les deux. Les filles et les garçons participent tous deux le plus lors de la phase 2 d'une séance de cours. La participation des filles s'élève à un peu plus de 30 participations alors que celle des garçons atteint quasiment le seuil des 120 participations. Puis, ils participent ensuite tous plus lors de la phase 1, faisant de la phase 3 la dernière. Ces résultats s'avèrent très intéressants car ils m'apparaissent comme inattendus. Lors de la mise en place de cette fiche de participation, j'avais décidé d'ajouter la distinction entre les différentes phases d'une séance de cours avec quelques attentes à l'esprit. Il est vrai qu'il me semblait logique que les élèves aient tendance à participer davantage lors des phases 1 et 3 car ce sont les phases qui demandent une prise de risque moins importante que la phase 2 vu qu'elles reprennent toutes deux des éléments déjà travaillés et demandent le plus souvent une reformulation de la part des apprenants ou un rebrassage. Pourtant, lors de mon enquête, la classe m'a prouvé le contraire. Bien qu'il me soit difficile de trouver une raison certaine à cela, je peux

toutefois émettre l'hypothèse que les élèves aient moins peur de prendre le risque de se tromper face à des éléments nouveaux, grâce au travail fait constamment sur l'erreur qui vise à la rendre moins pesante pour eux. Il a été effectivement vu lors de la sous-partie sur le post-questionnaire, qu'un certain nombre d'élèves abordaient l'erreur avec plus d'indifférence, dans l'optique qu'ils seront encouragés quoi qu'il arrive, bien que ces sentiments ne fassent pas l'unanimité au sein de la classe. Mais peut-être est-ce intéressant de le confronter justement à la participation des élèves en difficulté. Je peux constater que les élèves en difficulté participent bien moins que les « bons » élèves de manière générale car ils ne dépassent jamais le seuil des 40 participations, autant chez les garçons que chez les filles. Cela peut potentiellement s'expliquer par la raison suggérée au-dessus qui émet l'hypothèse que l'erreur soit encore source d'inquiétude ou de tristesse pour eux, ce qui restreindrait ainsi leur prise de parole à l'oral par peur de se tromper et de « *passer pour un nul devant les bons élèves* » comme l'a exprimé l'un des élèves en difficulté dans son questionnaire. Cependant, il me paraît indispensable de souligner qu'en ce qui concerne les filles en difficulté, elles participent davantage que les « bonnes » élèves lors de la phase 1 et 3 avec un total respectif de 39 et de 21 participations contre 18 et 15. Cela rejoint finalement mon idée de base quand j'exprimais ma surprise de voir la tendance renversée chez les « bons » élèves vis-à-vis des phases et cela me conforte dans l'hypothèse émise un peu plus haut, voire même dans ma deuxième hypothèse de recherche. En effet, les filles en difficulté participent plus lors des phases où il s'agit de prendre moins de risques tandis qu'elles restent plus en retrait lors de la phase 2 qui est plus complexe car elle comporte des choses nouvelles et non-intégrées. Si la raison derrière le nombre de participations élevé des « bons » élèves s'avère être une dédramatisation de l'erreur efficace, peut-être que la raison derrière le nombre de participations des élèves en difficulté relève du fait que cette dédramatisation n'a pas encore été totalement acceptée ou que les élèves estiment que les obstacles à surmonter sont bien trop grands au vu de leurs niveaux, ce qui les retient de participer en classe. Pour appuyer cela, on peut bel et bien constater que les garçons en difficulté participent également beaucoup moins que les garçons plus à l'aise en classe, toutes phases confondues.

Suite à l'étude de cet histogramme, je me concentre dorénavant spécifiquement sur le taux de participation des élèves en fonction du sexe (voir figure 4).

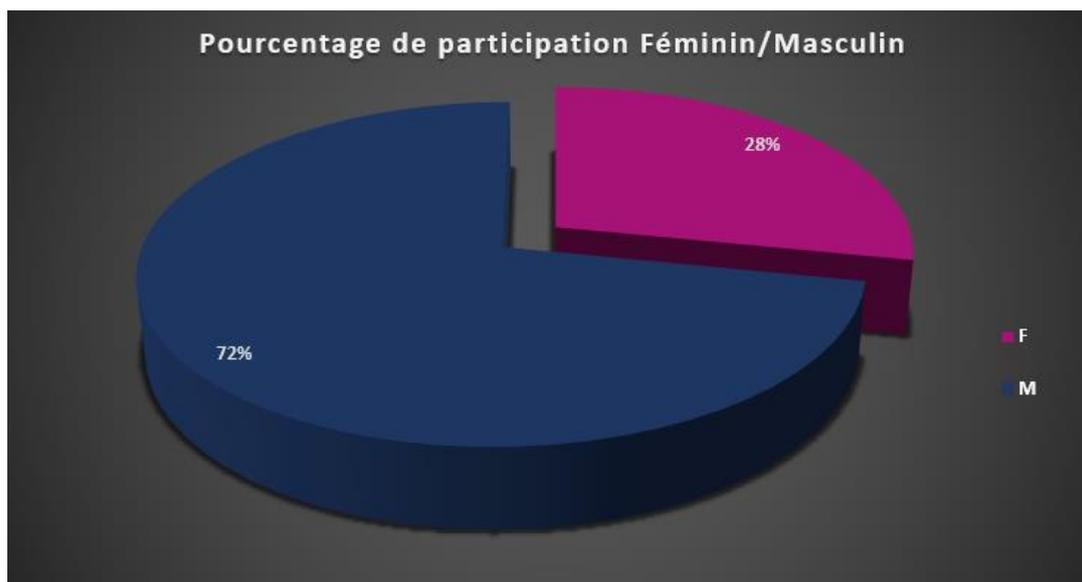


Figure 4 : Pourcentage de participation en fonction du sexe

Le contraste entre le taux de participation des filles et des garçons est très marqué. Le graphique ci-dessus montre bien que 72% des participations sont assurées par des garçons tandis que seulement 28% des filles lèvent la main pour prendre la parole en classe. Il est toutefois utile de rappeler que la classe test est composée de 18 garçons et de 11 filles, bien que ça n'invalide pas pour autant les chiffres. J'ai moi-même pu remarquer que les filles demeuraient un peu plus en retrait que leurs camarades masculins lorsqu'il s'agissait de participer. Souvent, il faut attendre un peu plus longtemps ou attendre qu'un élève se soit lancé une première fois pour que de nouvelles mains se lèvent et que certaines filles se jettent à l'eau, le plus souvent des filles avec des difficultés dans la matière comme il a été démontré plus tôt mais pas seulement. Ce fossé entre les filles et les garçons m'amène à me demander si le rôle de la femme dans la société ainsi que la manière dont elle est perçue, même si tous deux ont évolué au fil du temps, n'auraient pas leur rôle à jouer dans le manque de participations de certaines filles. Si c'est bien le cas alors ma seconde hypothèse serait insuffisante car une dédramatisation générale de l'erreur ne serait pas forcément adaptée à tous et à toutes. Il faudrait que ce soit renforcé par un travail sur l'égalité homme-femme ainsi qu'en donnant l'opportunité aux filles de s'exprimer autant que les garçons en classe.

Désormais, je souhaite traiter du taux de participation en fonction du niveau des élèves, indépendamment du sexe ou des différentes phases du cours (voir figure 5).

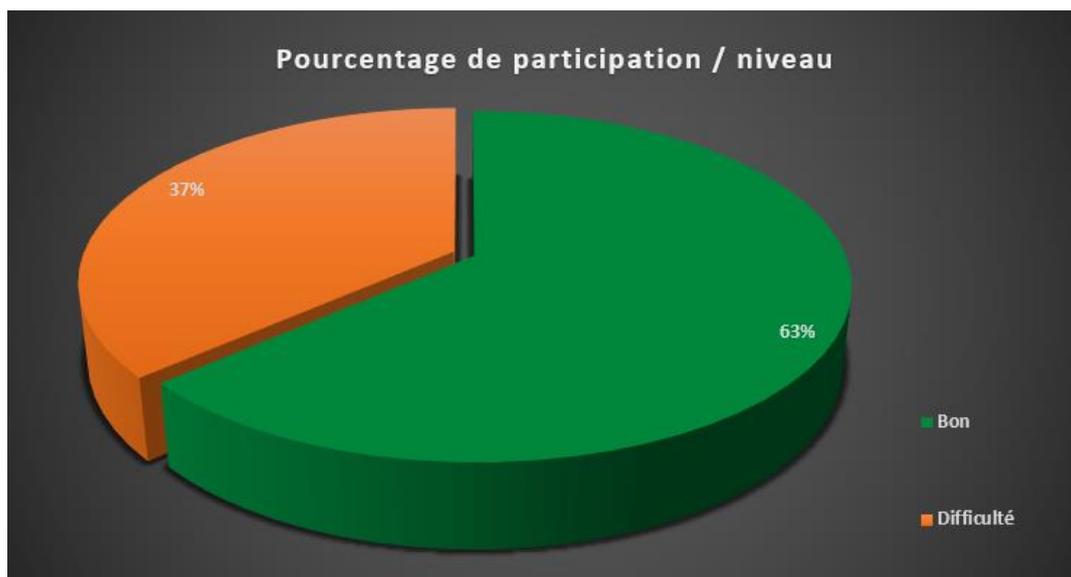


Figure 5 : Pourcentage de participation en fonction du niveau

Avant toutes choses, je me permets d'ajouter que la classe test en question se constitue de 12 élèves très à l'aise dans la matière ainsi que de 17 élèves avec de plus grosses difficultés, parfois spécifiquement dans cette matière et parfois de manière générale. Sur le graphique, je remarque immédiatement que la couleur verte domine en comparaison du orange. Je peux ainsi voir que les « bons » élèves ont un taux de participation en classe s'élevant à 63% tandis que celui des élèves plus en difficulté s'élève à 37%, ce qui nous démontre qu'il y a une tendance à participer davantage chez les élèves à l'aise dans la matière. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a moins d'obstacles à franchir pour ces élèves et que la prise de risque est ainsi limitée lorsqu'ils lèvent la main pour prendre la parole. De plus, les élèves avec des difficultés peuvent avoir besoin de plus de temps pour assimiler le sens d'une question ou la consigne donnée, ce qui peut donner lieu à des mains levées un peu plus tardivement par rapport aux « bons » élèves et diminuer ainsi les occasions en classe. Ces chiffres sont intéressants car on peut voir que la classe est composée de plus d'élèves moins à l'aise dans la matière que d'élèves à l'aise. Cela nous montre que la peur de l'erreur peut influencer la prise de parole. Comme il a été possible de le voir, dans l'esprit de certains élèves en difficulté, l'erreur est synonyme d'un manque de connaissances qui va se traduire négativement aux yeux des camarades et de l'enseignant et qui va laisser place à un sentiment d'humiliation. Si cette appréhension de l'erreur ne concerne, certes, pas uniquement les élèves les moins à l'aise, elle est tout de même

souvent omniprésente. En effet, dans les réponses que j'ai pu récolter chez les « bons » élèves, la peur de l'erreur venait du regard des autres, c'est vrai, mais elle s'ancrait surtout dans un contexte de notation plutôt que dans un contexte de participation à l'oral en classe. Certains élèves disaient que l'erreur était naturelle mais qu'elle était gênante quand c'était en évaluation. Ce point sur le taux de participation en fonction des niveaux me ramène ainsi à ma première hypothèse. Si la fiche de participation instaurée en classe favorise parfois bel et bien la participation des élèves les plus à l'aise dans la matière, elle n'a pas réellement de valeur aux yeux des élèves en difficulté. Elle ne leur apporte rien de particulier. Toutefois, ma seconde hypothèse est la plus porteuse de sens pour eux car il est effectivement primordial d'amener ces élèves-là à ne plus percevoir l'erreur comme leur ennemi mais à leur apprendre à s'en servir à leur avantage. Sur ce point-là, je ne considère donc pas ma deuxième hypothèse comme un échec total car il y a tout de même une participation de 37% de leur part, ce qui représente bien plus de mains levées que ce que j'avais de septembre à décembre et encore bien plus de mains levées qu'au sein de ma classe témoin, tous niveaux confondus.

Finalement, je tiens à me pencher sur le nombre de participations des élèves en fonction des différentes phases de cours (voir figure 6).

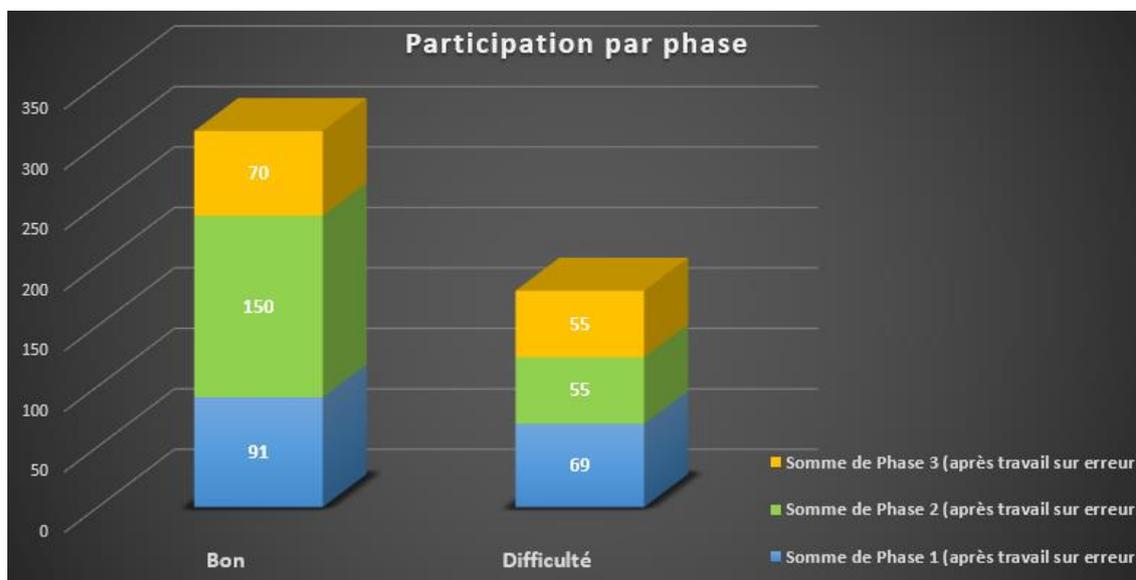


Figure 6 : Nombre de participations en fonction des phases

Dans cet histogramme, j'ai décliné les trois différentes phases de cours en fonction du niveau des élèves afin d'approfondir le travail réalisé au-dessus. Je vais d'abord commencer par me focaliser sur les participations venant des élèves en difficulté. Il est possible de voir que le nombre de participations est le même lors de la phase 2 et 3, montant ainsi jusqu'aux 55 participations. De plus, ces élèves moins à l'aise dans la matière participent davantage lors de la phase 1 avec un total de 69 participations. Il me semble naturel qu'ils choisissent de prendre la parole lors de la première phase car c'est une phase qui ne demande pas de mobiliser des choses nouvelles, non-maîtrisées. C'est une phase de rebrassage ou de correction de devoirs, c'est-à-dire des choses sur lesquels ils ont pu réfléchir ou travailler au préalable. Les élèves se sentent sûrement plus à l'aise et plus confiants à l'idée de prendre la parole car la prise de risque est diminuée. Cependant, ce qui est plus surprenant, c'est qu'il y ait autant de participations lors de la phase 2 que lors de la phase 3 car cette dernière phase s'avère moins complexe étant donné qu'elle reprend des éléments vus lors de la séance et consiste en fait à une phase de reformulation. Malgré tout, les élèves en difficulté ont tout autant participé lors de la phase 2 qui implique pourtant une prise de risque plus grande car c'est une phase de découverte qui présente ainsi de nouveaux éléments. Peut-être que le travail fait sur l'erreur aura été efficace à ce niveau et aura réussi à ôter une couche anxieuse accordée à l'erreur lorsqu'on prend la parole. Pour ce qui est des « bons » élèves, j'ai déjà constaté un peu plus tôt que ces élèves-là participaient davantage par rapport aux élèves moins à l'aise. L'idée est toujours la même ici. En effet, les « bons » élèves prennent plus la parole lors de toutes les phases par rapport aux élèves plus en difficulté, bien que je puisse tout de même souligner que l'écart soit moins grand entre les deux niveaux lors de la phase 3 car le nombre de participations des élèves plus à l'aise s'élève à 70 tandis que celui des élèves en difficulté grimpe jusqu'à 55, ce qui fait seulement 15 participations de différence. La phase 3 se révèle être la phase où les « bons » élèves participent le moins, sans doute car elle est moins stimulante pour eux. Le nombre de participations monte jusqu'à 91 lors de la phase 1 et jusqu'à 150 lors de la phase 2. Ces chiffres témoignent du fait que la prise de risque ne représente pas un obstacle pour tous les élèves et qu'ils n'ont pas peur de participer à l'oral. Lorsque j'ai pu interroger la classe lors d'une mise au point vers la fin de ma recherche, certains élèves ont admis que leur participation n'était pas motivée par la fiche mise en place mais qu'elle était plutôt

favorisée par ce qui avait été dit et fait sur l'erreur ainsi que par les « ateliers » de correction par groupes d'élèves lors d'exercices. J'en viens ainsi à me demander si l'existence d'une notation liée à la fiche de participation aurait été un facteur de motivation pour certains apprenants ou non. Toutefois, je reste persuadée qu'il était préférable de faire sans dans le cadre de mon étude car celle-ci porte sur la perception de l'erreur et je crains que l'influence d'une note n'ait faussé les résultats. Les réponses récoltées me permettent ainsi de voir que cela invalide ma première hypothèse comme quoi la fiche de participation développerait la prise de parole des élèves. La seconde hypothèse aura été plus efficace, de même que le travail d'inter-correction qu'il faudrait ainsi approfondir.

3.2. Facteurs limitants

Dans cette sous-partie, je vais aborder les deux grands facteurs limitants de ma recherche car il me semble nécessaire de les mettre en lumière afin de nuancer les résultats obtenus dans la sous-partie précédente.

3.2.1. Temps limité de l'enquête

Le premier facteur limitant s'avère être la durée de la recherche car je tiens à le rappeler, elle s'est déroulée sur 6 semaines à partir du mois de janvier. C'est un temps plutôt court pour une tâche de cette ampleur. Je reste convaincue que pour que ce travail sur l'erreur soit réellement efficace, au niveau de la perception et de l'influence sur la prise de parole des élèves, il faudrait que ce soit étendu à toute la société. Nous l'avons vu dans la partie sur le cadre théorique, la famille et l'école sont des instances de socialisation qui jouent un rôle primordial dans le développement de l'individu. Ces deux instances-là sont elles-mêmes influencées par la société et par le regard qu'elle porte sur certains éléments qui la constituent. C'est pourquoi changer l'opinion des élèves ainsi que des personnes autour, même celles des enseignants, est une tâche des plus complexes et des plus délicates. Toutefois, je suis persuadée que quelques semaines ne suffisent pas à mettre en place un réel travail sur l'erreur. Pour voir moins grand qu'à l'échelle de la société, je pense qu'il faudrait au moins que cela s'inscrive à l'échelle scolaire. Le travail aurait besoin de s'étaler sur plusieurs années et que de nombreux enseignants soient impliqués dans cette dédramatisation de l'erreur pour

que cela ait un impact dans l'esprit des apprenants. Cela permettrait également d'assurer une continuité pour que le travail réalisé sur l'erreur ne se dissipe l'année suivante parce que les enseignants ne tiendront pas le même discours ou parce que le message n'aura pas été suffisamment intégré par les élèves.

3.2.2. L'âge des apprenants de la classe expérimentale

Le deuxième facteur limitant se révèle être l'âge des élèves de la classe test. J'ai trouvé le fait que cette étude intervienne au sein d'une classe de sixième comme une limite en soi. Les élèves sont effectivement encore très jeunes et très « malléables » d'une certaine façon car ils acceptent de suivre la direction de l'enseignant sans toujours la questionner. J'ai donc eu face à moi des élèves très curieux, très enclins à partir dans la même direction que moi. Aucun élève n'a fait preuve de réticences quant à ce travail sur la représentation de l'erreur. Il m'a paru alors évident que c'était la période idéale pour mettre en place un tel travail car les élèves sont en pleine construction de leur identité. C'est également une année où ils arrivent au sein d'un nouveau milieu scolaire et social où le maître ou la maîtresse est remplacé.e par de multiples enseignants qui ont tous des méthodes différentes ainsi que des perceptions différentes. L'école primaire et le collège me semblent être les meilleures années pour assurer un travail sur l'erreur. Toutefois, le fait de n'avoir que deux classes de sixième représente tout de même une limite. Mon intention originale était de demander à l'une de mes camarades de Master si elle pouvait relever les participations orales d'une de ses classes de troisième lors d'une ou deux séances. Je trouvais intéressant de mettre en reflet la participation orale d'une classe de sixième par rapport à une classe de troisième. Cependant, il m'a été impossible de mettre cela en place au final. Le mieux aurait été que je puisse faire le même travail sur l'erreur avec une classe de troisième afin de comparer les deux. En effet, les élèves de troisième, ainsi que les lycéens, ont généralement une attitude différente vis-à-vis de l'erreur comme j'ai pu l'observer à la fois en tant qu'étudiante qu'en tant que stagiaire. Ces élèves-là semblent encore plus restreints à cause du regard des autres et des « attitudes normatives » qu'ils ont pu intérioriser au cours de leur expérience sociale, à la fois au sein de la famille et au sein de l'école. C'est pourquoi j'aurais trouvé intéressant de confronter les deux. En outre,

cela m'aurait certainement permis d'avoir des résultats plus nuancés car l'échantillon aurait été plus grand et plus varié.

Conclusion

Au cours de ce mémoire, j'ai pu valider l'hypothèse selon laquelle une dédramatisation de l'erreur favoriserait la prise de parole des élèves. En validant cette hypothèse, j'ai également été en mesure de valider la problématique choisie pour aborder ce vaste sujet qu'est l'erreur dans le milieu scolaire car ces deux-là sont étroitement liées. Effectivement, il m'a été donné de voir que les nombreuses discussions que nous avons eu avec les élèves sur l'erreur ont été bénéfiques à une grande majorité, bien que j'ai pu parfois constater que certains donnaient des réponses un peu contradictoires lorsqu'il était question de s'exprimer sur la gravité d'une erreur. Toutefois, ces réponses contradictoires peuvent trouver leur origine dans le fait que l'expérience a été de courte durée. Il est possible que si le temps de ma recherche s'était étendu sur une durée plus longue, certaines réflexions mitigées se soient atténuées voire dissipées. Mais la fin des six semaines consacrées à cette étude ne signe pas pour autant la fin de tout ce qui a été dit ou fait car je poursuis ce travail avec eux en dehors de ma recherche maintenant que j'ai vu que cela commençait à porter ses fruits. Toutefois, grâce à ce mémoire, j'ai également pu nuancer ma première hypothèse qui disait que la fiche de participation développait la prise de parole des élèves. Si cette fiche s'est avérée être un excellent moyen de recueillir mes données, son utilité a été plutôt limitée. Elle n'a pas réellement servi à alimenter la prise de parole des élèves. Les élèves n'y ont pas accordé le même intérêt une fois qu'il leur a été dit qu'aucune notation n'y serait affiliée. Ce mémoire m'a ainsi permis de réfléchir à ma pratique ainsi qu'à ma posture en tant qu'enseignante. Je compte bien mettre à profit ce que j'ai appris lors de ma recherche pour que cela me serve tout au long de ma carrière. Lutter contre les discours anxiogènes sur l'erreur est maintenant devenue une composante centrale de ma pratique d'enseignante. Ce mémoire m'aura donné la chance de m'emparer le plus tôt possible de certaines méthodes qui, je le sais, pourront m'aider à achever cet objectif. Cependant, cela ne m'empêchera pas pour autant d'essayer d'en découvrir d'autres et d'adapter mes méthodes en fonction du public en face.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P., & Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. *ASTER*, (25), 193-216.

Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, (44), 117-126.

Astolfi, J.-P. (Ed.). (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner* (7^e éd.). Paris : ESF.

Leeman-Bouix, D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?* France : Seuil.

Vygotski, L.-S. (2003). *Pensée et langage* (3^e éd.). France : La Dispute.

Blanc, C. (2013). La perception des erreurs chez les élèves (Mémoire). Consulté à l'adresse http://doc.rero.ch/record/255934/files/md_bp_p18087_2013.pdf

Defays, J.-M., & Meunier, D. (2015). « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! ». *Pratiques*, (167-168).

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion.

Deval, K. (2000). L'Erreur : un obstacle à analyser (Mémoire). Consulté à l'adresse https://fradet.net/img_g/memoires/memoire_pe1.pdf

Contributeurs aux projets de Wikimedia. (2014, décembre 18). La Sociologie et son domaine scientifique. Consulté le 22 mars 2020, à l'adresse https://fr.wikisource.org/wiki/La_Sociologie_et_son_domaine_scientifique

Table des annexes

Annexe 1. Pré-questionnaire et post-questionnaire	39
---	----

Annexe 1. Pré-questionnaire et post-questionnaire

NUMÉRO ANONYME :

Q1 : Comment te sens-tu quand tu te trompes ? Entoure le ou les smileys correspondant à ta réponse (3 réponses maximum).



En colère



Content.e



Honteux.se



Indifférent.e



Inquiet.e



Triste



Jugé.e



Encouragé.e

Q2 : Peux-tu expliquer ta ou tes réponses à la question précédente ?

.....
.....

Q3 : Souligne des raisons parmi celles citées pour lesquelles tu peux te sentir inquiet.e / triste / en colère quand tu fais une erreur.

- J'ai peur de décevoir le professeur.
- J'ai peur de décevoir mes parents.
- Je me sens jugé.e par mes camarades de classe.
- J'ai travaillé dur ma ou mes leçons.
- J'étais sûr.e de ma réponse.

Q4 : D'après toi, est-il grave de faire des erreurs ?

.....
.....

Q5 : D'après toi, peut-on apprendre sans faire d'erreurs ?

.....
.....

Mélanie DAUMIÈRES

Dédramatiser l'erreur pour développer la prise de parole

Dedramatizing mistakes in order to encourage the pupils to speak

Résumé :

Une dédramatisation de l'erreur peut-elle favoriser la prise de parole des élèves ? Afin de vérifier mes hypothèses, j'ai mené une expérimentation au sein d'une classe de sixième. Un pré-test et un post-test ont été proposés aux élèves afin de déterminer quelles étaient leurs représentations de l'erreur et si celles-ci avaient évolué ou non au cours de l'étude. Il a aussi été question d'instaurer une fiche de participation sur des séances ciblées ainsi que de mettre en place un système d'inter-correction en classe. Une fois l'analyse des résultats accomplie, j'en suis arrivée à la conclusion que dédramatiser l'erreur a bien un effet bénéfique sur la prise de parole, plus précisément grâce aux discours déculpabilisant sur l'erreur, aux commentaires appréciatifs ainsi que grâce à la mise en place de moments d'inter-correction en classe. Beaucoup d'élèves ont entrepris de courir le risque de se tromper plutôt que de ne rien tenter. Cela traduit ainsi un changement de comportement par rapport au début de l'année.

Mots-clés : dédramatisation, erreur, prise de parole , représentation, inter-correction.

Abstract :

Does dedramatizing mistakes encourage the pupils to speak in class ? In order to verify my assumptions, I have led an experiment with 6th graders. A pre-test and a post-test were given to this class to check what was their perception of mistakes and whether or not their perception had evolved during my research. I have also set up a participation sheet for specific lessons, as well as an intercorrection system in class. Once the results were analyzed, I came to the conclusion that dedramatizing mistakes does encourage the pupils to speak in class, specifically thanks to positive speeches about mistakes, appreciative comments and multiple phases of intercorrection in class. Many pupils have taken the risk to make a mistake rather than do nothing at all. This shows that there is a change in their behavior compared to the beginning of the year.

Keywords : to dedramatise, mistake, speaking, perception, intercorrection.