

Évaluer en faisant de l'erreur un outil d'apprentissage Histoire-géographie

Céline Borel , IA-IPR

Les évaluations pensées par les professeurs d'histoire-géographie visent traditionnellement à limiter ou à éviter que les élèves commettent des erreurs. Dans cette optique, de nombreux dispositifs de guidage et d'accompagnement aident les élèves à répondre au mieux à la consigne posée :

- Reformulation de la problématique pour éviter les malentendus sur le plan disciplinaire,
- Signalement de la compétence travaillée et de ses critères de réussite,
- Formatage des exercices formatifs proposés qui sont calés sur ceux de l'évaluation certificative (appelée « Alignement pédagogique¹ » par les didacticiens).
- Boîtes à outils qui permettent en cours d'activité de lever les obstacles et contribuent à la gestion de l'hétérogénéité des classes,
- Remédiations ciblées permettant aux élèves de progresser en définissant les axes à travailler prioritaires. Celles-ci sont prises en charge non seulement dans le cadre du cours d'histoire géographique mais aussi de manière transversale en accompagnement personnalisé quand c'est possible voire lors des « Devoirs Faits² »

Quels que soit les choix pédagogiques mis en place, le rejet didactique de l'erreur apparaît comme une constante de l'enseignement en France. Ainsi, l'erreur, pourtant accueillie avec bienveillance par les professeurs, parce qu'elle est constitutive de tout apprentissage et de l'engagement des élèves dans celui-ci, est rarement considérée comme la marque d'une activité intellectuelle authentique qui gagnerait à être prise en considération pour permettre à l'élève de progresser.

Comment donc, construire des évaluations formatrices, qui intègrent l'erreur au processus d'apprentissage ? ou plus simplement comment faire de l'erreur un « atout » d'apprentissage ?

Table des matières

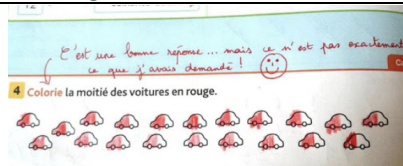
<i>Qu'est-ce qu'une erreur en évaluation ?</i>	2
<i>Faire de l'erreur en évaluation un outil d'apprentissage</i>	5
<i>Un nouveau statut de l'erreur durant le confinement ?</i>	7

¹ <https://cutt.ly/SyGMhuD>

² https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10655369/fr/accueil

Qu'est-ce qu'une erreur en évaluation ?

En général pour l'élève, le caractère plausible de sa réponse ne fait pas de doute. Pour autant, elle bascule immédiatement dans le champ de l'erreur quand elle ne correspond pas en tous points pour l'élève à celle du professeur. Raison pour laquelle les élèves effacent leurs productions alors qu'elles sont justes préférant recopier la « bonne réponse », attendent le corrigé modèle en construisant la réponse « dans leur tête », font valider leur réponse en amont par le professeur avant de prendre la parole devant toute la classe³ etc. La réponse de l'enseignant est dès lors considérée comme la seule issue possible de l'exercice. On corrige l'erreur sans chercher à en déterminer l'origine, qui peut être multiple⁴ :

Origine de l'erreur	Motifs	Exemples
Erreurs liées à la compréhension des consignes de travail	Les termes employés pour introduire exercices et problèmes ne sont pas si « transparents » qu'on l'imagine, et la compréhension du lexique de chaque discipline est semée d'embûches.	Les termes « hypothèse », « sommet », « milieu » ... en mathématiques ou en histoire-géographie ne signifient pas la même chose. Les verbes de consignes ont des sens différents (analyser, justifier etc.).
Erreurs liées à un mauvais décodage des attentes	Le professeur pose une question large appelant une réponse structurée et hiérarchisée.	L'élève répond de manière laconique en citant le texte. En classe, ces éléments sont visibles au travers des questions du type « il faut faire combien de lignes ? »
Erreurs liées aux conceptions alternatives des élèves	Elles perdurent tout au long de la scolarité et affleurent dans les productions de façon inattendue.	
Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	Celles-ci ne sont pas disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant (mobiliser ce qui a été fait précédemment).	Décortiquer le sujet, réaliser un brouillon préalable
Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Le transfert des compétences paraît naturel, alors qu'en réalité il ne l'est guère.	Les difficultés à comprendre les pourcentages et la proportionnalité pénalisent la compréhension des tableaux statistiques en HG.
Erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice	Les limites de la mémoire de travail sont drastiques et la charge cognitive de l'activité souvent sous-estimée	Le professeur pense avoir besoin d'une heure pour mener une étude de cas. Les difficultés des élèves non envisagées en amont conduisent à un allongement de la durée de la tâche.
Erreurs portant sur les	Le professeur s'attend à l'emploi d'une procédure	L'enseignant construit une évaluation, s'attendant à ce que les réponses aux questions

³ Voir Christophe Dierendonck, Even Loarer et Bernard Rey, *L'évaluation des compétences scolaires*, coll. Pédagogies en développement, Éditions de Boeck, 2014, page 170 *sqq.* « La France se caractérise dans PISA par un important taux de non-réponse aux questions ouvertes, qui appelle une réponse structurée et construite ».

⁴ Ce tableau n'a pas vocation à être exhaustif.

démarches adoptées	canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève.	facilitent le travail de rédaction du développement construit. L'élève, lui cherche quelque chose de « nouveau » à écrire.
Erreurs causées par la complexité propre du contenu	La méconnaissance des auteurs, du contexte rend impossible la compréhension et l'analyse documentaire.	Le professeur donne à analyser un texte de Jaurès dans un ensemble documentaire sur le déclenchement de la première guerre mondiale. L'élève ne sait pas qui est Jaurès.
Erreurs dues au refus du « surplus didactique »	Ce que les élèves redoutent par-dessus tout, c'est qu'on leur « prenne la tête » avec un flot d'explications.	Les élèves recopient donc une réponse juste donnée par le professeur ou le camarade sans l'investir. L'erreur de l'élève est camouflée. Le professeur demande aux élèves s'ils ont compris ; tous répondent « oui » et les erreurs émergent à nouveau en évaluation.

Parmi les erreurs les plus fréquentes et les plus souvent citées en histoire-géographie on trouve notamment :

- L'absence de contextualisation en histoire : le contexte est indispensable mais souvent oublié.
- La paraphrase en analyse documentaire. Les élèves ne dépassent pas toujours ce stade de compréhension. Il faut dire que la polysémie du terme « analyser » d'une discipline à une autre n'est pas très aidante ...
- Le mauvais décodage des attentes. Exemple : la question sur trois points donne lieu à une réponse laconique quand celle sur un point est longue d'une page. Ceci signale le manque d'habitudes scolaires et de maîtrise du métier d'élève.
- Le déficit attentionnel et l'absence de décodage des petits mots un peu traîtres qui changent tout (et, dans, etc.)
- Les méthodologies non acquises, comme par exemple en géographie, les légendes de croquis non hiérarchisées, les figurés ineptes etc.

Le professeur se fait un devoir de matérialiser l'erreur sur la copie (souvent en biffant ou en soulignant en rouge), afin de faire remarquer qu'il a bien vu l'erreur, tout en sachant bien et en déplorant, que les élèves ne tiendront probablement pas compte de ses remarques pour leur apprentissage. Pourtant le professeur le fait quand même.

Pourquoi les erreurs sont-elles si tenaces ?

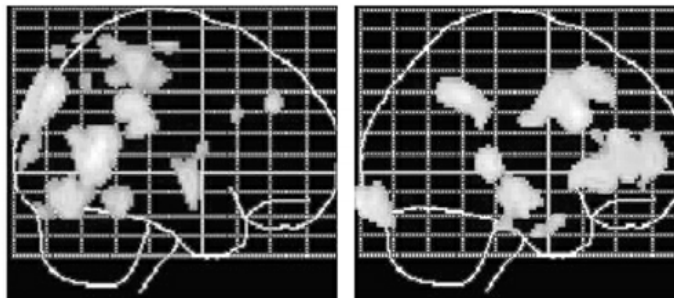
Les concepts d'inhibition cognitive⁵ ou de flexibilité intellectuelle sur lesquels a travaillé Olivier Houdé sont dans ce domaine très éclairants⁶. L'inhibition cognitive est la capacité à savoir dire « non » à ses propres croyances. Certaines erreurs sont persistantes chez les élèves et, afin qu'elles n'émergent pas à nouveau, il est important de développer l'inhibition cérébrale. Elle n'est pas facteur de restriction mais d'intelligence, elle se travaille.

⁵ <https://sciences-cognitives.fr/linhibition-definition-olivier-houde/>

⁶ Olivier houdé, *L'école du cerveau, De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, ed. Mardaga, Paris, 2018. In chapitre 2, 9^{ème} paragraphe traitant de « L'automatisation et le contrôle inhibiteur dans les apprentissages scolaires »

Quand on apprend, une conception antérieure ne disparaît jamais vraiment et c'est l'inhibition cérébrale qui prend le relais pour que la conception apprise puisse émerger face à la croyance. C'est le cas par exemple quand on demande aux élèves d'attribuer une date à un siècle. Instinctivement, 1349 appartient au XIII^e siècle ; l'élève inhibe sa réponse automatique et donne la bonne réponse le XIV^e. Ainsi apprendre, ce serait à la fois changer de conceptions mais aussi apprendre à contrôler les conceptions initiales pour arriver à une connaissance scientifique. Parfois, les erreurs ne proviennent donc pas d'un manque de connaissances mais d'une incapacité à inhiber une autre stratégie inadaptée. Ainsi, il peut être intéressant, plutôt que de demander à l'élève de trouver une réponse juste, de l'amener à identifier et trier les réponses pièges.

Lien : *Apprendre à résister*, Olivier Houdé : <https://cutt.ly/myAgWnv>



Exemple en neuropédagogie : Observation de ce qui se passe dans le cerveau d'un élève lors d'une tâche de logique, avant (à gauche) et après (à droite) un apprentissage de l'inhibition d'une erreur initiale de raisonnement, réalisé en interaction sociale avec un professeur⁷.

Les erreurs que commettent les élèves ne sont pas exemptes de valeur ni de « valeurs » d'ailleurs⁸.

L'erreur est le fruit de représentations sociales, elle touche à l'intime. Elle apporte quelque chose à l'élève quand elle est maintes fois répétées : un confort intellectuel, un refus d'absorber un surplus cognitif, de « se prendre la tête ». Elle est aussi le fruit d'une réflexion pragmatique : que va-t-il me coûter de rectifier l'erreur ? Surtout si le coût cognitif d'une capacité n'est jamais évalué de manière positive au bénéfice de l'élève, l'horizon du niveau satisfaisant étant l'unique curseur.

Inutile de le nier : l'erreur procure aussi un statut social, facilitateur d'intégration au sein du groupe (l'isolement du bon élève n'est pas un mythe). C'est sans doute pour cela que la continuité pédagogique a **révélé** certains élèves. La possibilité d'échanger directement avec le professeur sans avoir à subir le regard de la classe a libéré la parole de certains. Beaucoup de professeurs l'ont noté.

Dans ces conditions comment faire de l'erreur un outil d'apprentissage intégré au processus d'évaluation ? Un atout permettant aux élèves de progresser ?

⁷ Olivier Houdé *op.cit.* note 5

⁸ <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>, André GIORDAN, avec Daniel FAVRE et Armen TARPINIAN *L'erreur en pédagogie*, collectif changer de cap (décembre 2013)

Faire de l'erreur en évaluation un outil d'apprentissage

La répétition de ces erreurs remet en question les professeurs à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné et ce malgré un dévouement sans faille **pour les éviter** : heures de méthodologie, documents de cadrage des attendus par niveau de maîtrise des compétences construits en équipe disciplinaire voire pédagogique, corrections pointilleuses et personnalisées ... Autant de possibilités qui, certes, complètent le caractère formatif de l'évaluation, mais relèguent l'erreur au stade de la faute, d'un élément à corriger par la force du modèle : un beau corrigé, une dynamique réflexive sur la copie parfaite où le repérage de l'erreur commise est évalué sans pour autant que les modalités de dépassement de celle-ci soient au cœur de l'enjeu didactique.

Mettre l'élève en position de faire des erreurs et de conscientiser les obstacles constitue un premier moyen de conférer à l'erreur un statut positif. Plusieurs pistes pédagogiques peuvent centrer la progression de l'élève sur l'erreur.

Les consignes ouvertes avec des formes de rendus libres sont naturellement les plus efficaces, *a fortiori* si elles s'accompagnent d'un retour réflexif sur la stratégie de travail adoptée. Durant l'activité, l'élève commet des erreurs⁹. Celles-ci deviennent un point d'échange et de discussion avec le professeur, les membres du groupe, le binôme. L'autre signale l'erreur et déclenche la dynamique réflexive. L'élève peut alors accepter d'y revenir, de l'interroger à nouveau ou décider de contourner sa « zone d'ombre ». La prise en charge de celle-ci¹⁰ est naturellement une des objectifs de ces mises en œuvre (pendant : narration de recherches¹¹, après : feedbacks...). De formative, l'évaluation devient dès lors formatrice.

L'erreur signale la priorité cognitive. L'élève réussit ce qui est accessible pour lui. Cet élément est la base de sa progression future. L'évaluation ancre ces points d'appui, montre ce que l'élève a réussi comme ce qu'il a délaissé (ses erreurs). Intégrer l'élève dans le processus évaluatif est donc une nécessité. **Il faut partir de l'élève** et lui faire déterminer ce qu'il estime être le niveau satisfaisant (l'attendu de l'institution). Le laisser hiérarchiser le niveau de maîtrise ambitionné et donc la compétence sur laquelle l'erreur est permise facilite son engagement dans la tâche. Énoncer en fin d'activité le défi cognitif de la prochaine fois personnalise les progressions et parachève le dispositif de différenciation pédagogique. Le professeur suit cette implication au fil de l'eau sans s'épuiser à lever tous les obstacles pour que l'élève « fasse juste » du premier coup. **L'erreur est de ce fait intégrée à l'apprentissage comme structurelle de celui-ci (et non pas accidentelle).**

Ressource : Samira Nougé, formatrice collègue, propose deux pistes pédagogiques permettant de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. L'erreur est intégrée dans l'évaluation sur le temps long, la correction des erreurs est progressive et les priorités de travail (la stratégie) déterminée par l'élève avec le soutien du professeur.

<https://cutt.ly/UyGM8ef>

<https://cutt.ly/zyG1d7X>

⁹ Les réponses à des questions fermées cachent souvent les erreurs de compréhension des élèves.

¹⁰ Par le professeur et par l'élève, seul ou par pairs.

¹¹ Narrations de recherche : <https://cutt.ly/KyDr1yF> ; feedbacks : <https://cutt.ly/NyDrN8C>

Si l'on reprend Gaston Bachelard pour lequel « *L'erreur n'est reconnaissable qu'après coup. C'est le passé de la raison qui se retourne sur elle-même pour se juger.* »¹², il peut être intéressant de construire des séquences centrées sur les erreurs des élèves. D'exercice en exercice, l'élève repère ses erreurs (seul, en binôme, en groupe) et les comble au fur et à mesure. Il nourrit ainsi un regard réflexif sur les critères de réalisation et s'approprie la méthodologie au fil de son propre cheminement. Il peut dans le même ordre d'idée choisir le moment où il est évalué.

Ressource

Didier Larnac, formateur académique lycée, propose une séquence sur le croquis. Les élèves ont à construire plusieurs types de productions graphiques : schéma, analyse d'image, schéma diachronique puis finalement croquis de géographe sur l'urbanisation du monde. Les élèves construisent une méthodologie progressivement en portant un regard réflexif sur leurs productions, comparant avec celles de leurs pairs

Lien : <https://cutt.ly/uyG1EEa>

S'appuyer pédagogiquement sur l'erreur implique de comprendre combien **l'erreur signale la façon dont l'élève travaille**. Substituer une méthode de travail, une stratégie identique pour tous, calquée sur la façon dont l'enseignant a réussi dans la discipline n'est pas réaliste. La place de l'erreur interroge au plus profond les modalités de l'évaluation.

Ainsi, le rendu d'une production au format Word dans laquelle le professeur signale les erreurs avec la fonction commentaire est un moyen efficace de gérer l'erreur de manière positive. L'élève reprend, corrige (merci l'outil informatique qui évite de tout réécrire) et efface le commentaire du professeur un fois qu'il est pris en charge. Cela donne de très bons résultats, en termes de prise en charge de l'erreur. L'évaluation intervient dès lors *in fine*. Elle est une évaluation positive qui valorise un élève qui a su surmonter ses erreurs.

Ainsi, l'évaluation prend en charge l'erreur si :

Elle place l'erreur au centre du contrat didactique

- Elle lève l'implicite de la consigne et des intentions d'apprentissage (les compétences travaillées) et de ce qui est attendu en termes de niveau de maîtrise.
- Elle permet à l'élève de se fixer un objectif personnel d'apprentissage dans le cadre d'une progression individualisée. C'est ce que l'enseignant dit à l'élève en présentiel comme en distantiel quand il lui affirme « commence par faire cela ». Il fixe un objectif réaliste, à la portée de l'élève pour mieux l'aider à terme à surpasser ses propres attentes. L'élève peut aller plus loin en toute sérénité, l'erreur étant autorisée et consentie de part et d'autre. Elle est positive car elle signale la volonté de l'élève à progresser. L'évaluation qui accepte l'erreur met l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur la performance.

Elle est un temps de dialogue et d'accompagnement :

¹² https://www.scienceshumaines.com/gaston-bachelard-apprendre-de-ses-erreurs_fr_37201.html

- Pendant l'évaluation, l'erreur peut être signalée, l'obstacle peut être levé. Les aides sont possibles. L'élève qui sollicite une aide affirme son désir d'aller plus loin, accepte de se confronter au difficile. Pourquoi attendre le retour de la copie indiquant les correctifs qui permettront de réduire l'écart entre le stade où l'élève est rendu et celui où il doit se rendre ? Reconnaître ses erreurs rétrospectivement n'est pas chose aisée : c'est autant valable pour les élèves que pour tout le monde !
- L'objectif d'un commentaire en évaluation est bien de mettre l'accent sur une « rétroaction de progression » qui vise essentiellement à aider tous les élèves à corriger leurs erreurs. Pourquoi dès lors ne pas laisser ouverte la possibilité de refaire ? L'évaluation est positive : on évalue quand c'est réussi : De nombreux professeurs ont travaillé de la sorte avec leurs élèves durant le confinement.
- Cette période si singulière a conduit à développer la pratique de l'évaluation orale dialoguée. L'élève décrit sa manière de travailler au fur et à mesure de l'activité lors de classes virtuelles menées par l'enseignant ou d'échanges de mail, fils de discussion etc. L'erreur¹³ de l'élève révélée en temps réel, est plus facilement admise de même que la remédiation proposée. Ce type d'évaluation formatrice centrée sur les processus de réflexion qui conduisent à l'erreur consolide les progrès des élèves et nourrit l'estime de soi.

Un nouveau statut de l'erreur durant le confinement ?

Le confinement a finalement beaucoup dit de nos pratiques pédagogiques. Il a montré notamment combien les élèves avaient besoin d'une explicitation de la consigne, parfois un nombre de fois étonnant. Si, en classe, la parole du professeur lève l'implicite, comment expliquer que toutes ces « levées d'implicite » n'aient déclenché que si peu de réflexes scolaires chez nos élèves ? Combien de fois a-t-il fallu, au cours de cette période, pour les professeurs d'histoire-géographie, aider les élèves non seulement dans la réalisation de la tâche, mais aussi dans la mobilisation de ressources dont l'élève dispose déjà¹⁴ !

Tout ce qui a été appris durant le confinement sur la façon dont raisonnent nos élèves, sur toutes les erreurs qu'ils commettent en cours d'apprentissage constitue un matériau de réflexion pédagogique auquel il s'agit aujourd'hui de donner sens collectivement.

Si l'on admet facilement que l'erreur est constitutive du processus d'apprentissage, la continuité pédagogique a montré que l'erreur de l'élève est aussi liée à la conception de la situation d'évaluation. La sanction de l'erreur y est souvent de mise (par une pastille de couleur, une note, une appréciation), ce qui n'est guère incitatif.

Lors du confinement, les professeurs ont vu faire les élèves au fur et à mesure de l'activité. La période a rendu plus saillantes les erreurs des élèves (notamment procédurales). Les enseignants ont dès lors cherché à adapter l'évaluation pour la rendre plus formatrice : la remédiation instantanée, la possibilité de refaire, l'aide à la demande sont devenues plus communes dans les pratiques de « classe ». Observer comment l'élève travaille puis gérer

¹³ L'évaluation dialoguée par Marjorie Lejeune : <https://cutt.ly/KyG8hk8>

¹⁴ Dans son cahier notamment

l'erreur qui en découle a aidé à déterminer ce qui a été compris, par qui cela a été compris. L'erreur a indiqué ce sur quoi il s'agissait de se concentrer ensuite. La place de l'erreur dans l'évaluation est devenue incontournable.

Bibliographie indicative :

Jean-Pierre Astolfi, L'erreur un outil pour enseigner, 12^{ème} édition, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditions, 2015.

John Biggs *Enhancing teaching through constructive alignment*, Higher Education, Octobre 1996, vol. 32 pp. 347-364. Téléchargeable via le lien suivant :

<https://cutt.ly/9yG13eX>

Eric Debarbieux, L'école face à la violence, *Décrire, expliquer agir*, Armand Colin coll. U, Paris 2016.

Daniel Favre, Cessons de démotiver les élèves, *19 clés pour favoriser l'apprentissage*, seconde Edition, Dunod, 2015.

Jonh Hattie, L'apprentissage visible des enseignants, *Connaitre pour mieux maitriser le rendement des élèves*, coll. Éducation intervention, Presses universitaires du Québec, 2017

Olivier houdé, L'école du cerveau, *De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, éd. Mardaga, Paris, 2018

Jean-Philippe Lachaux, *Les petites bulles de l'attention, se concentrer dans un monde de distractions*, coll. Science illustrée, Odile Jacob, 2016.