

L'ERREUR

Extrait du site :

<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/vocabulaire/n1/index.html>

René Amigues
*Professeur des Universités,
Sciences de l'Éducation.*

L'erreur est généralement considérée de façon négative en pédagogie. Souvent assimilée à une "faute", cette dernière doit nécessairement être sanctionnée pour disparaître. En outre, le caractère relatif de l'erreur est souvent effacé par le caractère absolu du jugement qui l'accompagne (juste/faux ; exact/inexact). Aussi, convient-il de distinguer l'origine de l'erreur de son évaluation.

L'erreur, une question de référence

D'une manière générale, la notion d'erreur suppose simultanément celle de but et celle de choix opéré par le sujet. Par exemple un rat placé dans un labyrinthe à plusieurs branches peut commettre des erreurs pour atteindre un but (nourriture située au fond d'une branche). En revanche, le même rat placé dans une voie unique ne peut commettre d'erreur. L'erreur est généralement considérée soit comme un écart entre la performance réalisée (la réponse) et un but attendu (ou une norme définie), soit comme le processus responsable de cet écart. La question de la *référence* ici est essentielle pour caractériser le résultat de l'action ou le moyen de l'obtenir. Les indices et les critères pour évaluer l'écart seront différents dans un cas et dans l'autre. La définition de la *référence* suppose que la *tâche* soit précisément définie préalablement par le concepteur. En matière de pédagogie, c'est rarement le cas dans les exercices scolaires proposés aux élèves, parce que cela reviendrait bien souvent à leur "mâcher le travail". Il peut en aller autrement dans le domaine de la production où les opérateurs doivent exécuter une procédure particulière qui a fait l'objet d'une formation spécifique, notamment pour la sécurité ou la prévention d'accident. Dans ce dernier cas, on tente de distinguer l'*erreur humaine* du dysfonctionnement du système technique pour déterminer les causes et établir les responsabilités. *Erreur humaine et fiabilité* sont indissociablement liées.

Erreur et apprentissage scolaire

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Il en est ainsi, par exemple, avec la correction orthographique qui voit les fautes diminuées avec la scolarité ; ce qui témoigne d'une acquisition progressive de "règles". La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances.

Cependant, des erreurs peuvent survenir, parce qu'elles sont liées aux difficultés présentées par une situation particulière ou à des apprentissages non réalisés. C'est le cas d'une règle non apprise ou jamais enseignée. En mathématiques si l'élève ne maîtrise pas la table d'addition il connaîtra des difficultés ultérieurement pour apprendre la soustraction, la multiplication, la division. Il convient donc de distinguer des erreurs "profondes" liées à des "ratées" d'apprentissage ou des "non-acquisitions" et des

erreurs "contingentes" liées, par exemple, à un nouveau domaine de connaissances. Dans ce dernier cas, l'erreur témoigne que les connaissances mobilisées ne correspondent pas à celles qui seraient nécessaires pour réaliser la tâche. La réduction de ce type d'erreur serait alors le résultat d'un nouvel apprentissage.

La difficulté pour l'enseignant consiste à diagnostiquer le type d'erreur : répétitive et susceptible d'entraver des apprentissages ultérieurs ou contingente et transitoire, liée à la rencontre d'une situation nouvelle. Une difficulté pour les enseignants débutants consiste bien souvent à différencier une "bonne" erreur sur laquelle il convient de s'arrêter et une erreur "vénielle" qu'il convient de "laisser passer". Une autre difficulté réside dans le choix de la remédiation subséquente éventuelle, qui suppose un travail différent dans un cas et dans l'autre. L'erreur, comme l'apprentissage, doivent donc être envisagés dans le temps : long terme, moyen terme et court terme.

Le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques

- Selon le behaviorisme, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par exercice, répétition et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé). L'enseignement dit inductif, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception.
- Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuel (les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause). L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux conflit cognitif que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.
- Selon les conceptions issues de la théorie de l'information, les erreurs proviendraient d'un défaut de représentation de la situation, de stratégie de réponse ou d'un contrôle insuffisant.

L'appréciation d'une erreur selon la performance réalisée n'est pas nécessairement le meilleur moyen d'identification et offre peu de garantie pour en caractériser la nature. En effet, pas plus qu'une mauvaise réponse, une bonne réponse ne peut signifier que le raisonnement mis en jeu est celui attendu, ou que l'élève a compris la démarche mise en œuvre. En matière de conceptualisation, bien souvent la réussite précède la compréhension.

L'erreur est humaine... son analyse aussi

Cependant, dans les pratiques courantes, l'erreur est le plus souvent envisagée d'un seul point de vue, celui de l'élève. Auteur et responsable de l'erreur, celle-ci témoignerait des compétences mises en jeu, de défauts cognitifs plus ou moins chroniques et propres à chaque élève. C'est ainsi que des profils d'élèves fondés sur des classes de difficultés supposées sont souvent à l'origine de l'organisation de groupes de soutien ou d'aide proposés actuellement par l'institution.

Cette conception "internaliste" de l'erreur se fonde sur une philosophie substantialiste de la formation des connaissances et l'idéologie individualiste. Or, il est clair que

l'enseignement engendre des erreurs ou des apprentissages "mal montés" qu'il faudra nécessairement rectifier par la suite. De même que dans les dispositifs proposés aux élèves, il y a des erreurs "embarquées" que l'on retrouvera dans les actions réalisées par les élèves. Comme dans les systèmes techniques, les erreurs produites par les systèmes d'enseignement sont aussi le résultat d'actions humaines. Mais, comme les travaux ergonomiques ont pu le montrer dans divers environnements de travail, l'erreur est généralement réservée au "combattant de première ligne" et rarement à "l'état major".

Les seules caractéristiques de l'élève sont souvent insuffisantes pour comprendre les erreurs réalisées. L'origine de celles-ci est plutôt à rechercher dans *l'interaction élève-tâche* et, d'une façon générale, les erreurs sont à resituer dans l'environnement de travail de l'élève. L'erreur constatée dépasse le niveau individuel de son auteur. Elle est le signe d'une possibilité d'action humaine, c'est à dire réalisable par un autre individu que par celui qui la produite : comme beaucoup d'actions humaines, les erreurs se transmettent et se partagent aussi. Elles sont d'ailleurs à la base des regroupements d'élèves évoqués plus haut.

Il est toujours difficile de déterminer l'origine d'une erreur, car celle-ci doit être resituée à la fois par rapport :

- à la spécificité des domaines de connaissances (les difficultés d'apprentissage de la technologie, de l'anglais, de l'histoire, etc. sont de nature différente) ;
- aux *situations didactiques* de transmission de ces *savoirs* ;
- aux connaissances dont dispose déjà l'élève.

L'analyse de l'erreur est à replacer dans le contexte de sa production. Ce qui englobe les prescriptions ou les attentes du concepteur de la tâche, ses exigences d'enseignant, sur tel ou tel aspect de la réalisation. Elle est au cœur du *contrat didactique* qui régule les attentes respectives du professeur et des élèves, et de la négociation du *sens* de l'activité réalisée à propos d'un enjeu de savoir.

L'analyse de l'erreur fait référence à des situations concrètes dont les interprétations peuvent varier selon les points de vue (5, 6). L'analyse de l'erreur diverge selon les spécialistes (psychologue, didacticien, sociologue, ergonomiste), tout comme l'analyse du didacticien peut diverger de celle du praticien. L'analyse du professeur se distingue de celle de ses collègues : une erreur "grave" pour l'un est considérée comme "vénielle" par tel autre, extérieur à la situation ; l'analyse faite par le professeur, celle faite par l'élève ou par le *groupe-classe*, etc. sont autant d'interprétations qui supposent contacts humains et échanges sociaux.

Les deux facettes de l'erreur

Les faces positives et négatives ne sont pas traitées équitablement par les catégories du sens commun. En désignant l'erreur comme relevant de la responsabilité de l'individu, le langage courant met l'accent exclusivement sur la face négative de l'erreur alors que les causes peuvent être externes et liées au système didactique, par exemple. La face positive est alors systématiquement négligée. L'erreur est rarement envisagée comme le signe de ce dysfonctionnement qui renverrait à la fois à l'analyse du système et de

l'activité des élèves. Elle est encore moins envisagée comme un mode de régulation que se donne l'élève pour réduire le dysfonctionnement auquel il est confronté, pour fournir "malgré tout" une réponse à une situation qui le dépasse...

L'erreur, ce n'est pas seulement ce qui ne répond pas à une norme, c'est aussi ce qui a été fait à la place d'autre chose, ce qui a été empêché de se faire. C'est le signe annonciateur de la réalisation d'une nouvelle action, c'est une ouverture sur ce qui aurait dû ou pu se faire, sur ce qui devrait se faire moyennant des changements, sur ce qui se fera ultérieurement. Pour le professeur, l'erreur ce n'est pas seulement l'écart à une norme, c'est aussi le signe que l'élève se fait sujet de la question posée, c'est le signe de son engagement dans la tâche, qu'il s'approprie la tâche pour mettre à l'épreuve son expérience et ses connaissances. Il met en œuvre ce qu'il ne sait pas encore faire pour s'inscrire dans un mode de questionnement, de pensée, de réflexion qui le dépasse actuellement et qu'il ne peut résoudre tout seul (voir la zone de proche développement).

Le diagnostic d'une erreur n'est pas chose facile car, bien souvent, il n'est pas aisé de distinguer la part qui revient à la situation et celle qui revient à l'élève ; d'autant que, son apparition s'inscrit dans le temps, dans une histoire didactique du groupe-classe : celle des situations et des expériences réalisées et à venir. C'est la raison pour laquelle, les aspects positifs et négatifs des erreurs relèvent généralement chez le professeur du "ressenti", de ces "choses informelles" qui lui sont précieuses pour organiser la suite des cours.

Pour que les aspects positifs de l'erreur soient reconnus encore faut-il que le système de formation y soit sensible et la considère comme un élément fondamental du processus d'apprentissage scolaire, c'est à dire qu'il soit "tolérant à l'erreur". Pour cela, la prise en compte de l'erreur se distingue de l'évaluation de la performance qui se ferait à l'aune d'une évaluation qui sépare action et connaissance et considère les savoirs achevés et non en devenir.

L'erreur comme analyseur du système de formation

L'institution propose de plus en plus de dispositifs susceptibles de prendre en charge les difficultés des élèves dans lesquels l'analyse des erreurs est fondamentale. Ces dispositifs sont organisés à côté des situations d'enseignement-apprentissage, de façon largement indépendante. La question qui se pose alors est de savoir quels rapports entretiennent ces dispositifs et ces situations ? Ce mode d'organisation pédagogique n'entraîne-t-il pas une segmentation sociale qui coupe l'élève de son groupe-classe où se réalise l'apprentissage du sens ? De même que l'on peut s'interroger sur le travail réalisé par le professeur dans un cas et dans l'autre ?

Ces dispositions institutionnelles récentes témoignent de plus en plus que les politiques scolaires sont "allergiques" à l'erreur. L'encadrement de l'action pédagogique par les divers dispositifs d'évaluation et la gestion du système scolaire par les objectifs en sont des signes patents. Cette perspective est contradictoire avec un système de formation générateur d'apprentissages spécifiques et de compétences, qui, par définition, doit être "sensible et tolérant à l'erreur". Ce qui ne signifie pas un "système laxiste", mais un système qui sait afficher ses "exigences".

Leur définition est un enjeu fort pour l'école et se situe au cœur du métier d'enseignant.

Jean-Pierre Astolfi, didacticien et professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, s'interroge longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages. Premier constat: l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse alors qu'en dehors de l'école (dans le domaine sportif par exemple) elle est davantage source de défi pour les jeunes. Le didacticien identifie ensuite les principaux types d'erreurs scolaires pour lesquelles il propose médiations et remédiations. Une manière de transformer l'erreur en tremplin afin de débloquer les démarches d'apprentissage.

Quel est le statut de l'erreur à l'école? Pour Jean-Pierre Astolfi, "l'aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun." Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, les erreurs ne peuvent être considérées que comme des "ratés" de l'apprentissage. Symptôme d'une incompétence quelconque, l'erreur est alors synonyme de "faute" ou de "bogue" au sens informatique.

- Lorsque l'erreur est assimilée à une faute, elle est à la charge de l'élève. Dans ce cas, le modèle sous-jacent de l'enseignant est un modèle transmissif.
- Quand l'erreur est assimilée à un "bogue", elle est à la charge du concepteur de programme qui ne s'est pas suffisamment adapté au niveau réel de l'élève ; le modèle sous-jacent peut alors être qualifié de comportementaliste.

Mais dès que l'erreur devient "indicateur de processus" et qu'elle intéresse l'enseignant, elle revêt un caractère nettement plus positif. Ici, le modèle pédagogique est constructiviste. L'erreur devient le "témoin des processus intellectuels en cours comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. L'erreur devient alors créatrice au lieu d'être destructrice.

Pédagogie différenciée

Sabine Laurent
Maître de conférences,
Sciences de l'Éducation.

Pédagogie différenciée, objectif pédagogique, groupes de niveaux, profils d'élèves.

La pratique de la *différenciation pédagogique* consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

Existe-t-il des dispositifs différents permettant d'atteindre un même *objectif pédagogique*, ou peut-on déterminer des profils d'élèves à qui certaines méthodes conviennent mieux que d'autres?

Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

Pourquoi parler de différenciation ?

La transformation du *système éducatif*, en particulier du premier cycle de l'enseignement secondaire (création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières en 1963, et du collège unique par René Haby en 1976) a placé les professeurs devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes : différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc...

Des expérimentations tendant à gérer ces différences ont été conduites dans les classes au cours des années 70, impulsées par l'*Institut National de la Recherche Pédagogique* et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, une réflexion s'est développée autour de l'idée de *différenciation pédagogique* chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand (1), André de Peretti (2) et Philippe Meirieu (3). Ce courant, représentatif des préoccupations pédagogiques de l'époque, privilégiait l'acquisition de méthodes par les élèves ; mais la prise en compte des difficultés liées à l'apprentissage de contenus de savoirs particuliers - le pôle "savoir" du *triangle didactique* - s'est peu à peu imposée par la suite.

Alors que l'enseignement primaire assume depuis le siècle dernier la formation de l'ensemble de la population, la *pédagogie différenciée* est apparue comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages. Dans le cadre de l'organisation en cycles de l'école primaire, les dispositifs de différenciation doivent permettre aux enseignants de gérer des groupes classes dans lesquels certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré. On retrouve donc au niveau d'une mesure institutionnelle des modalités d'organisation du travail en classe traditionnellement

mises en œuvre depuis longtemps dans l'enseignement primaire.

Il convient de souligner que pour les auteurs de la *pédagogie différenciée*, la classe homogène est un mythe - le mythe identitaire selon de Peretti -, puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité à partir d'un groupe homogène.

Qu'est-ce qu'un dispositif de pédagogie différenciée ?

L'enseignant, ou l'équipe d'enseignants :

- repère un objectif à atteindre pour l'ensemble du groupe d'élèves,
- choisit une grille d'analyse des difficultés des élèves,
- élabore des stratégies pédagogiques en fonction de ces difficultés,
- organise sur une ou plusieurs classes les activités en regroupant les élèves par type de stratégies (4).

Qu'en est-il des différences attribuées aux élèves ?

La question des différences entre élèves est diversement appréciée selon les auteurs et les acteurs :

- bons/moyens/faibles en mathématiques ou en français dans le dispositif dit des *groupes de niveau-matière*,
- auditifs/visuels pour A. de Lagaranderie,
- inductif/déductif,
- besoin de guidage ou d'indépendance,
- réflexif/impulsif,
- impliqué/détaché, etc.(3, 4)

Remarques :

D'un point de vue pratique, le choix de cette grille d'analyse est évidemment le point crucial : elle doit être à la fois pertinente à l'objectif et suffisamment simple pour être gérable.

D'un point de vue théorique, il est difficile d'y voir clair : au débat scientifique s'ajoutent des considérations idéologiques, certaines différences ne sont pas fondées scientifiquement, d'autres sont vivement discutées, d'autres encore relèvent de critères pragmatiques.

Comment adapter les stratégies aux "profils" des élèves ?

En faisant varier certaines caractéristiques du dispositif pédagogique :

- type de support (texte, image, schéma,...),
- de matériel,
- nombre, nature et ordre des questions posées,
- travail individuel ou en groupe,
- expérimentation libre ou guidée, etc.

Après de Peretti, beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive : deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues (5).

Soulignons pour terminer que la stratégie choisie par l'enseignant peut être conforme, ou contraire à celle que l'élève privilégierait spontanément: cela dépend de l'objectif que l'enseignant se fixe à un moment donné.

Peut-on connaître les caractéristiques des élèves ?

Les ouvrages sur la différenciation proposent des questionnaires ou des entretiens à mener avec les élèves sur leurs méthodes de travail. L'observation de leur comportement, l'analyse des questions qu'ils posent, de leurs erreurs, des demandes d'aides qu'ils formulent, constituent d'autres indices de leurs difficultés. Les contraintes temporelles qui pèsent sur l'enseignement et ce que nous avons dit précédemment des grilles d'analyse montrent les limites de ces investigations, mais l'instauration de ce questionnement entre le professeur et l'élève sur les modalités d'accès au savoir peut être très utile.

En conclusion

Les réflexions et les pratiques rapidement décrites ici ont produit une grande variété de situations pédagogiques à la disposition des enseignants, de la plus complexe (plusieurs groupes d'élèves travaillant en même temps dans des conditions différentes), à la plus simple en apparence (recommencer l'explication d'une notion mal comprise en changeant de méthode).

La *pédagogie différenciée* part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. La question est de savoir jusqu'où cette perspective peut-elle négliger des variables d'ordre didactique, c'est-à-dire spécifiques des contenus enseignés et de leur transmission? Elle ne peut pas non plus s'envisager sans référence aux pratiques d'évaluation.

Dans les trente dernières années, on est passé du constat de l'égalité d'accès de tous les élèves à l'enseignement à la nécessité d'optimiser leurs chances de réussite, d'où l'interrogation sur la nature des difficultés rencontrées et la recherche de solutions adaptées. C'est le sens du fameux passage de la loi d'orientation "l'élève est au centre du système

L'ERREUR : UNE TYPOLOGIE POSSIBLE ...

Apprendre, c'est oser commencer, se risquer, se remettre en cause. C'est oser échouer ou admettre l'hypothèse d'échouer.

Le statut de l'erreur a évolué. Bien analysée par l'enseignant, bien comprise par l'élève, cette erreur peut et doit être formatrice. Mais l'image de l'erreur culpabilisante reste encore bien présente. Voilà un écueil à surmonter.

Pour Philippe Meirieu, on peut attribuer l'erreur à :

- une non compréhension de la coutume scolaire.

« La classe est une sorte de société coutumière dans laquelle il existe des règles, le plus souvent implicites, auxquelles l'élève doit se soumettre pour réussir les exercices qui lui sont proposés. »

- une non maîtrise des outils et des situations auxquelles ils se rapportent.

« Nous croyons qu'il suffit de maîtriser les outils pour savoir les utiliser correctement dans toutes les situations. [...] Le contexte immédiat dans lequel le problème est apparu la première fois surdétermine l'identification du problème. [...] Il faut que ce soit la structure des problèmes, et non pas la surface des choses, qui détermine la mobilisation des outils permettant de les résoudre. »

- une difficulté de décontextualisation.

« Pour que les élèves apprennent autre chose, il faut que la décontextualisation des savoirs scolaires soit possible, c'est à dire que l'élève puisse utiliser les savoirs appris en classe dans d'autres situations que celles de la classe, où l'instituteur ne soit plus là, où le matériel didactique n'est plus présent, où le contexte n'est plus le même. »

- un mauvais usage des stratégies d'apprentissage.

« De nombreuses erreurs des élèves sont liées au fait qu'ils n'utilisent pas les bonnes stratégies personnelles et qu'ils ne savent pas travailler. [...] Il est donc important de rééquilibrer les situations d'entraînement au détriment des situations d'information. »

L'ERREUR EN PEDAGOGIE :

Il est nécessaire de situer les erreurs dans leur diversité, car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention seront diverses.

- ASTOLFI L'erreur, un outil pour apprendre ESF
 BARUK S. L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématique SEUIL
 BENTOLILA Les entretiens Nathan " L'école : diversités et cohérence" NATHAN
 BRUNER J. Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir faire PUF
 CARDINET A. Pratiquer la médiation en pédagogie DUNOD
 DE VECCHI Aider les élèves à apprendre HACHETTE
 FIJALKOW Entrer dans l'écrit
 GILLIG J.M L'aide aux enfants en difficulté à l'école DUNOD
 MEIRIEU Apprendre...oui, mais comment ESF
 MEIRIEU Enseigner, scénario pour un métier nouveau ESF
 OBERVATOIRE DE LA LECTURE Apprendre à lire O.JACOB
 LEPLAT, J. ET PAILHOUS, J. (1974). Quelques remarques sur l'origine des erreurs.
Bulletin de psychologie, 27, 13-14, 729-736.
 REASON, J.T. (1993). *L'erreur humaine*. Traduit par J.M. Hoc. Collection le Travail Humain. Paris : P.U.F
 PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.
 AMIGUES, R. (1990). L'apprenti, l'erreur et le système, *Interactions Didactiques, xx*, 9-25.

Des types d'erreurs	Quelques pistes pour les pallier
<p>Erreurs relatives à la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - un exercice différent de ceux auxquels l'enfant est habitué (Certains manuels de lecture par ex proposent toujours les mêmes types d'exercices) - représentation erronée de la tâche à effectuer - situation connue mais contraintes importantes (tps limité, ex plus complexes, mobilisation d'un grand nombre de connaissances ou de stratégies dans des domaines différents. 	<p>⇒ varier les présentations, les supports, les types d'exercices ; ne pas enfermer l'enfant dans un schéma répétitif, où la réponse attendue par l'adulte va de soi.</p> <p>⇒ Aider les enfants à utiliser plusieurs stratégies, méthodes de travail (ex : s'il y a plusieurs exercices, commencer par celui qui semble le plus facile)</p>
<p>Erreur relative à la consigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les verbes ne sont pas compris - consigne double - problème de lecture, l'élève recrée une consigne et juxtaposant des mots - la consigne est mal formulée ou le support peu lisible. - vocabulaire insuffisant (confusion lettre et mot par ex). sens des mots dans leur contexte (encadrer un mot ≠ encadrer un nombres..) - manque d'autonomie, peu ou trop d'anticipation, oubli de la consigne. 	<p>⇒ la lecture de la consigne doit être considérée comme un moment important, réaliser des fiches outils permettant de comprendre et de visualiser le sens des verbes. Faire reformuler, vérifier en cours de tâche.</p> <p>⇒ Inverser les habitudes en proposant une réponse et en demandant quelle était la question</p> <p>⇒ Proposer des supports adaptés, clairs. Soigner la formulation des consignes, proposer plusieurs formulations d'une même consigne.</p>

<p>Erreurs relatives aux opérations intellectuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la conceptualisation : passer de l'appréhension d'objets ou d'événements particuliers à leur représentation générale et abstraite (ex de l'observation de l'environnement proche à la réalisation d'un plan. - Transférer des règles apprises dans un domaine ou une situation concrète pour les mettre en pratique dans un autre domaine. - L'exploration : extraire un élément particulier d'un ensemble donné et caractérisé, trouver une information. - La mobilisation : utiliser des acquis antérieurs pour répondre à une question (par ex : question qui ne sont pas reformulées en employant les mots du texte de référence mais des synonymes - Réinvestissement : transférer les connaissances d'une situation connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle : déchiffrer un mot inconnu, la multiplication (méthode additive) 	<p>⇒ Aider les élèves à se projeter dans la situation à se créer une représentation mentale de la tâche à accomplir.</p> <p>Multiplier les activités de tri, classement comparaison, favoriser le transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, et interdisciplinaire.</p> <p>Concevoir des outils méthodologiques avec l'enfant.</p>
<p>Erreurs relatives à l'acquis antérieur : partiel, insuffisamment consolidé et/ou incorrect.</p>	<p>⇒ reprendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations (mauvaise orthographe d'un son : passer par la comptine oralisée, puis écrite, croiser phonème et graphème, en tirer des règles, faire un aide mémoire (tableau). Multiplier les manipulations / compléter un mot avec des syllabes, reconstruire un mot...</p> <p>Donner à l'enfant les moyens de corriger ses erreurs grâce à des ex de complexité croissante, à des outils créés avec lui.</p>