

<https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article225>

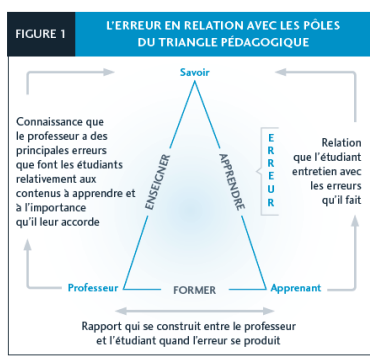


Circonscription
de Péron



L'erreur pour apprendre - Manon Brière

- Ressources pédagogiques - Méthodes et outils pour apprendre -



Source: Figure basée sur Houssaye (2000)

Date de mise en ligne : samedi 20 octobre 2018

Copyright © ARCHIVES de la Circonscription de Péron - Tous droits réservés

Étudier les erreurs : un processus novateur pour analyser sa pratique et mieux faire apprendre

Les erreurs, qu'elles soient inusitées ou récurrentes, s'avèrent un outil indéniable pour enseigner et apprendre. Elles constituent la substance, la matière première, à partir de laquelle se construit le dialogue sur l'apprentissage entre les étudiants et leur professeur. « L'erreur, par le discours qu'elle provoque, par le message qu'elle renvoie, par les repères qu'elle crée, est bel et bien le principal vecteur de la communication sur ce qui façonne pour l'essentiel de la relation didactique : enseigner, apprendre... et montrer ce que l'on sait. » (Ravenstein et Sensevy, 1993, p. 83)

Il est téléchargeable ci-dessous :

<https://gex-sud.circo.ac-lyon.fr/spip/local/cache-vignettes/L64xH64/pdf-b8aed.svg>

L'erreur pour apprendre - Manon Brière

Un article bref mais complet qui présente l'intérêt aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant de s'intéresser davantage à l'analyse des erreurs. Manon Brière propose dans ses travaux une typologie d'erreurs et des éléments de réflexion théorique transposables très pratiquement dans la classe, comme la typologie ci-dessous :

TABLEAU 1	
TYPOLOGIE DES ERREURS	
CAUSES D'ERREURS	EXEMPLES DE QUESTIONS DIDACTIQUES POUR TROUVER LES CAUSES D'ERREURS
1. CONSIGNES	- Les attentes concernant une tâche lors d'une activité ou d'une évaluation pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées dans la consigne ? - Des termes de la consigne (comme analyses, explique, interprète et indique) auraient-ils été mal compris ? - La consigne contenait-elle des sous-entendus disciplinaires que ne maîtrisent pas les étudiants ? - La consigne impliquait-elle plusieurs sous-questions ou sous-tâches qui pourraient avoir confondu les étudiants ?
2. COMPRÉHENSION DES ATTENTES	- Les attentes au regard d'une discipline et des objectifs d'apprentissage pourraient-elles ne pas avoir été clairement explicitées au début du cours ? - Les étudiants auraient-ils été confondus quant aux différentes attentes que formulent tous leurs professeurs ? - Les étudiants auraient-ils eu de la difficulté à détecter les aspects implicites de la situation ? - Pourrais-je avoir aidé de préciser la façon attendue de réaliser la tâche, parmi les différentes possibilités ?
3. CONCEPTIONS ALTERNATIVES OU REPRÉSENTATIONS ERRONÉES	- Y aurait-il des croyances ou des connaissances incorrectes/fausses chez les étudiants qui auraient pu entraver l'apprentissage d'une notion précise ? - Les étudiants auraient-ils pu être confondus avec un concept similaire ?
4. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	- Les étudiants auraient-ils confondu différentes opérations logiques impliquées dans la tâche d'ensemble ? - Les étudiants auraient-ils été embêtés par le niveau de difficulté d'un texte à lire ou par la nouveauté d'une opération à réaliser ? - Les étudiants s'accrocheraient-ils pas au raffinement l'occasion de se pratiquer avec une évaluation ? - Le matériel didactique utilisé aurait-il mal adapté aux besoins des étudiants et du contexte d'apprentissage ?
5. DÉMARCHE	- Y aurait-il une étape qui semble toujours poser problème aux étudiants ? - Y aurait-il une diversité de procédures possibles pour résoudre un problème ou réaliser une tâche, alors que je m'attendais à une façon de faire bien précise, à la stratégie « canonique » ? - La démarche mise en œuvre par les étudiants contribuait-elle vraiment une erreur ?
6. SURCHARGE COGNITIVE	- Aurais-je expliqué cette notion trop rapidement, espérant que les étudiants de bien comprendre ou de se pratiquer ? - Aurais-je présenté plusieurs concepts similaires dans un même cours, confondant alors les étudiants ? - Aurais-je présenté un exposé oral trop long pour le niveau d'attention des étudiants ? - La tâche demandée aux étudiants comportait-elle trop d'actions distinctes, occasionnant quelques confusions ? - Les étudiants auraient-ils manqué d'opportunités pour encoder l'information nouvelle ou pour associer leur expérience à l'information ? - Les apprentissages auraient-ils été facilités par une synthèse des notions, un schéma, un réseau de concepts, etc. ?
7. CONNAISSANCES PRÉALABLES ET TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	- Les étudiants auraient-ils été confondus par des similitudes de surface avec des concepts d'une autre discipline ? - Y aurait-il eu un écart de perception entre les intentions d'un étudiant pour s'approprier la notion et celles que j'ai envisagées pour soutenir son apprentissage ? - Les étudiants auraient-ils généralisé des notions indument ou en dehors de leur contexte ? - Les étudiants auraient-ils eu descriptif d'incertitudes ou de soutien pour s'assurer à transférer leurs apprentissages dans des situations différentes ?
8. COMPLEXITÉ DES CONTENUS	- Les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faire apprendre les contenus pourraient-elles ne pas avoir été adéquates au regard de leur complexité ? - Les contenus et les activités auraient-ils été mal hiérarchisés selon le degré de complexité ? - Les contenus présentés ne seraient-ils en dehors de la zone proximale de développement des étudiants ? - L'évaluation ciblerait-elle des notions non enseignées ou d'un niveau de complexité plus grand que ce que les étudiants ont pratiqué ?

Source: Typologie basée sur Astolfi (2003, p. 94-97)

Typologie d'erreurs - Manon Brière