Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

mention : Ingénierie et Recherche en Education

sur le thème :

Le rapport d'un professeur des écoles à l'erreur des élèves comme symptôme de la division du Sujet. Une étude de cas.

Céline CANARD

Année 2019-2020

Directeur de mémoire
Yves-Félix MONTAGNE
MCF 70ème section

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'aide et au soutien de personnes auxquelles je souhaite témoigner toute ma reconnaissance. Je leur adresse mes remerciements les plus chaleureux.

A mon directeur de recherches M.Yves-Félix Montagne, pour m'avoir permis d'approcher des réponses aux questions que je ne me posais pas, et m'avoir initiée « autrement » à en poser d'autres. Son accompagnement de près et de loin, les échanges riches et percutants ont une portée qui va bien au-delà de mes attentes universitaires. Pour son aide, sa bienveillance et sa confiance si précieuses dans ce travail, un merci très spécial emprunt d'un immense respect.

A Antoine, avec qui j'ai appris à mieux entendre ce qui se dit, dans ce qui est dit. Pour son accueil, les moments fructueux et les autres : tous étaient tellement signifiants !

A l'équipe de l'Inspé de Besançon, spécialement Nathalie Aubel, directrice adjointe chargée des études. Un merci très chaleureux à Pascale Delacroix, présente et efficace en toutes circonstances. Je n'oublierai pas ses mille petites attentions qui comptent.

Aux membres du jury du forum des enseignants innovants (FEI 11, Paris 2019) qui ont valorisé mon projet sur l'erreur. Aux « pépites ». A Yves Reuter pour ses mots encourageants qui m'ont tellement touchée et encouragée à poursuivre cette recherche.

Aux collègues et amis dont l'intérêt et les questionnements ont nourri les miens.

A mes proches, pour m'avoir soutenue malgré le temps consacré : ils m'ont « su portée ».

Merci à vous.

Sommaire

1. Introduction....1
2. Implication....4
2.1 Implication contextuelle : l'erreur à l'école....4
2.2 Implication structurelle : mon rapport à l'erreur....7
2.2.1 Mon implication dans le choix du champ épistémologique : la psychanalyse....9
2.2.2 Mon rapport au choix de l'objet de recherche....12
2.2.3 Mon rapport à l'objet de recherche....13
3. Pré-supposés....17
4. Question de recherche....19
5. Champ théorique....19
5.1 La psychanalyse....19
5.1.1 Définition....19
5.1.2 Le désir....21
5.1.3 L'inconscient....22
5.1.4 La première topique....23
5.1.5 La deuxième topique....25
5.1.6 Lacan et la parole....26
5.1.7 Réel, symbolique, imaginaire....28
5.2 L'erreur....30
5.2.1 Un thème universel et omniprésent....30
5.2.2 Définitions....32
5.2.3 Les préconisations....33
5.2.4 Le vrai, le faux....34
5.2.5 L'erreur selon les modèles pédagogiques....35
5.2.6 L'erreur à l'école, peurs et idées reçues....35
5.2.7 L'erreur, c'est à prendre : « O Felix culpa ! »....41
5.2.8 L'erreur n'est pas anormale....42
5.2.9 Vraie ou fausse erreur ?....44
5.2.10 L'erreur comme obstacle....46

5.2.11 Ce qu'en dit la recherche....47
5.2.12 La correction à l'école....49
5.2.13 Du bon usage de l'erreur en classe....52
6. Concepts de psychanalyse....56
6.1 Le sujet divisé....56
6.2 Le rapport au savoir....56
6.3 La jouissance....60
6.4 Le symptôme....61
7. L'erreur en psychanalyse....62
7.1 L'erreur comme révélateur....62
7.2 Oublis, lapsus, actes manqués : erreurs et doctrine freudienne....63
7.3 La méprise....67
8. Méthodologie....68
8.1 La méthode Clinique....69
8.2 L'entretien clinique de recherche....71
8.3 L'analyse de discours....75
8.4 L'implication du chercheur....77
8.5 Etude et construction du cas....81
9. Le cas Antoine....84
9.1 Ce qu'Antoine dit de lui en tant que sujet....85
9.2 Ce qu'il dit de lui en tant qu'élève....88
9.3 Ce qu'il dit de l'erreur....91
9.4 Ce qu'il dit de lui en tant qu'enseignant....97
9.5 Ce qu'il dit du bon et du mauvais enseignant....99
9.6 Ce qu'il dit des parents....100
9.7 Ce qu'il dit des erreurs des autres....101
9.8 Ce qu'il dit du savoir....103
9.9 Ecart entre ce qu'il dit et ce qu'il fait....104
9.10 Ce qu'il ne peut pas dire....111
10. Hypothèses interprétatives....113
10.1 « On revoit, on revoit et puis s'il faut revoir à nouveau, on reprendra. » Impossible erreur, et nourrissage des élèves....115

10.2 « On est plein de fusibles, si ça casse quelque part, c'est qu'il y a un problème ailleurs ». Tensions et défenses d'Antoine face à l'erreur source de danger.....118
10.3 « Si c'est mal fait ? Ca m'enrage ! Ca m'enrage ! » : l'erreur, une trace de l'insuportable d'Antoine.....121
11.Conséquences de ma recherche et perspectives professionnelles.....123
12. Implication d'après coup.....125
13. Limites de la recherche.....128
14. Conclusion 131
Bibliographie/sitographie.....133
ANNEXES.....140
Entretien 1 140
Retranscription de la séance filmée 153
Entretien 2.....165
Entretien 3.....183

1. Introduction

« Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur. Caractérisez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez. »

« Déception, malaise, coupable, honte, frustration. » sont les premières occurrences d'une enquête réalisée par Favre (1995) auprès de futurs enseignants à l'IUFM, mettant en évidence un rapport particulièrement négatif à l'erreur. Vingt ans plus tard, l'étude Pisa[1] révèle que les élèves français présentent le taux de non-réponse le plus élevé. Chargé des questions d'éducation au sein de l'OCDE[2], Charbonnier rapporte : « On s'est aperçu qu'ils répondent moins que les autres (élèves) aux questions ouvertes. Ils ne prennent pas le risque de répondre ».

Pour quelles raisons certains élèves ne prennent-ils pas le risque de l'erreur ? De quel risque est-il question ? Risque de quoi ? Par rapport à qui ?

Le rapport à l'erreur des enseignants aurait-t-il un impact sur celui des élèves ? Diamant (2010) y voit une responsabilité de l'école : « Si tu ne sais pas, mieux vaut te taire, voilà le message que l'on assène aux élèves durant toute leur scolarité. Il n'y a qu'une exception : quand on leur dit de ne pas rendre copie blanche au bac. » De son côté, Astolfi (2010) évoque le statut de l'erreur, vue comme « un raté d'un système qui n'a pas correctement fonctionné, et qui est sanctionné. » tandis qu'Attali (2010) alerte : « Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment. »

Le statut de l'erreur à l'école interroge et reste problématique, pourtant l'erreur concerne tout apprenant, tout enseignant. Qu'en savent-ils ? Qu'en font-ils ? Et surtout : que n'en font-ils pas, et pourquoi ?

D'après la définition du dictionnaire Larousse, l'erreur est « une chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle ». L'erreur dans le travail scolaire de l'élève, à laquelle s'intéresse cette recherche, ne se limite pas à un écart aux attendus si l'on s'en remet à l'évolution des mouvements pédagogiques, à la recherche, aux neurosciences, qui tous lui accordent une place cruciale dans l'acte d'apprendre. La commande institutionnelle relaie l'importance de son utilisation par les élèves de manière très explicite dans les programmes et le socle commun. « Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes : [...] identifier, expliquer, rectifier une erreur. ». Giordan (2013) souligne une contradiction forte entre savoir l'erreur utile en pédagogie, et

1 Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation.
2 OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques

sa non-utilisation : « Voilà cinq siècles que l'erreur est considérée comme inévitable dans l'acte d'apprendre. [...] La connaissance avance par un travail sur l'erreur. Il y a plus de 70 ans que Bachelard (1938) a synthétisé ces idées. Or, dans le cadre scolaire, l'erreur devient au mieux pour l'enseignant, une perle pour en rire, et pour l'élève, une faute souvent mal vécue et radicalement sanctionnée. Au point que souvent, ce dernier ne peut plus apprendre, se décourage jusqu'à en perdre la confiance en soi. »

Pour quelles raisons le statut de l'erreur en classe n'évolue-t-il pas malgré son utilité avérée et la forte commande institutionnelle ?

Enseignante depuis plus de quinze ans, je suis confrontée à « la peur de se tromper » des élèves, dont témoignent les récurrents silences, non-réponses, comme des formes « d'abstention ». Ces réactions m'ont souvent gênée et mise dans l'embarras. La crainte de se tromper des élèves, frein à leur engagement et à l'esprit de recherche, n'est-elle pas la trace d'un manquement dans la relation humaine, didactique, et pédagogique ? Que manque-t-il pour que les élèves « osent » se tromper ? Dès lors, je me suis interrogée sur une possible « remédiation » en classe, au sens étymologique du terme. En latin r*emediatio* signifie guérison, et c'est bien de guérir de « l'erreur-terreur », dont il est question, lorsqu'elle est source de tant de culpabilité et de malaise que les élèves préfèrent se taire plutôt que s'exprimer.

Cette confrontation chaque année à ces réactions d'élèves, le fait de devoir recommencer le travail de déconstruction et reconstruction du statut de l'erreur m'ont menée à une réflexion sur des actions en amont, susceptibles de faire évoluer le statut de l'erreur cette fois chez les enseignants. Ainsi, en lien avec un questionnement sur les postures enseignantes, j'ai choisi de mener mon travail de recherche professionnelle et d'action de formation sur ce thème dans le cadre du Cafipemf[3] en 2018.

L'élaboration d'un dispositif plaçant les enseignants en posture d'observation des élèves (groupes de négociation) m'a permis de constater qu'il leur était très difficile, voire impossible pour certains de ne pas intervenir lorsqu'ils étaient témoins d'erreurs des élèves d'une part, de les laisser se corriger de manière autonome d'autre part.

Ce besoin d'intervenir et de corriger les élèves pendant leurs phases de recherche et d'échanges a été un fait marquant, car, pour reprendre leurs termes: « ce besoin leur échappait ». Pourquoi la majorité des enseignants n'a-t-elle pas réussi à respecter les règles du dispositif ? Etait-ce par habitude ? Pourtant, certains d'entre eux n'étaient pas encore enseignants titulaires, et concédaient

3 CAFIPEMF Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Ecoles Maitre Formateur Admission 2018

que (corriger à la place des élèves) « était plus fort qu'eux ». Qu'est-ce qui était plus fort qu'eux ? Qu'est-ce qui leur « échappait » ? Que ne veut-on, ou ne sait-on pas supporter de l'erreur ? D'où cette résistance à laisser les élèves la traiter vient-elle ?

Le second fait marquant a été un ensemble de réactions fortes, parfois violentes, lors des entretiens individuels, et en groupes de travail, qui ont suivi les séances. Les moments de parole sur leur rapport à l'erreur ont été des moments-clés, aussi riches en informations pour moi, que déstabilisants pour eux. Pour Charmeux (2012) « le droit à l'erreur passe par l'image que donne l'enseignant de ses propres erreurs. Il s'agit d'accepter de n'être pas parfait, y compris aux yeux des élèves. [...] La solution requiert des enseignants une formation importante qui ne se limite pas aux contenus ni à la pédagogie : être enseignant demande un travail sur soi, qui ne peut que difficilement se faire tout seul. »

Effectivement, évoquer leurs erreurs a mené les enseignants à des retours sur eux et des questionnements profonds, à des conflits internes ou des contradictions entre leurs conceptions et leurs pratiques, dont ils ont dit prendre conscience par le fait de les énoncer, par la parole. On peut s'interroger sur le rapport à l'erreur, sa nature, ses origines, sa construction. Evolue-t-il ? Se transmet-il ? En hérite-t-on ? Est-il figé ? Est-il déterminé par des événements ? S'inscrit-il dans la durée ? Avons-nous une forme d'accès et de pouvoir sur notre rapport à l'erreur ? Ou appartient-il au registre inconscient ?

Le rapport à l'erreur existe au moment des premières erreurs, c'est à dire dans la petite enfance, puis à l'école maternelle, primaire, et tout au long de la scolarité. Pour les enseignants, comment leur rapport à l'erreur d'élève évolue-t-il avec l'inversion du statut élève/maître devenu maître/élève ?

Propre à chacun, il fait appel à « soi » et à tout « ce qui échappe de soi », que nous pouvons entendre comme des phénomènes inconscients. C'est ce qui m'a donné envie d'explorer le sujet de l'erreur sous un autre point de vue, et d'en proposer une lecture plus précise et subjective, à travers cette présente recherche, dans le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse.

Qu'est-ce qui nous échappe, de nos erreurs ? De notre rapport à l'erreur ? Quel sens leur donner ? Qu'est-ce que nos erreurs disent et nous disent, de nous-mêmes ?

Parce que ce choix de thème n'est pas un hasard et que le rapport à l'erreur est une disposition intime, il s'agira ici de m'inclure dans cette recherche, à la lumière de cet éclairage nouveau qu'est pour moi la psychanalyse.

A travers l'étude du cas Antoine, professeur des écoles dans une classe de CE2-CM1, ce travail propose de questionner et analyser les effets de l'inconscient à l'oeuvre qui pourraient donner des pistes de compréhension, sur le fait qu'un enseignant ne permet pas aux élèves d'utiliser leurs

erreurs.

Après mon implication professionnelle et personnelle dans ce travail ainsi que mon rapport à l'objet, je poserai ma question de recherche, et ferai une présentation du champ à travers lequel j'y cherche un éclairage : la psychanalyse. Ensuite, seront présentés des apports théoriques sur l'erreur, que la psychanalyse permet de comprendre différemment, puis seront définis les concepts convoqués, tels la division du sujet, le désir, la jouissance, le symptôme. La méthodologie employée sera déclinée, puis le cas Antoine[4] sera présenté, mettant en évidence en quoi le rapport à l'erreur peut induire une division du sujet. Enfin, j'exposerai les conclusions de cette étude, ses limites, ainsi que les perspectives et ouvertures qui en sont issues.

2. Implication

Pour Perraut-Soliveres (2001) : « L'implication est le nœud des rapports de l'individu au monde dont il est issu et auquel il participe. Ceci englobe aussi la somme des fils qui l'attachent, conscients et inconscients, que les options passives et actives qui découlent de ses propres plis. Cet espace, entre intime et social, en glissements transductifs perpétuels, ne peut […] subir la moindre organisation, projeté dans un univers […] où aucune frontière stable ne peut être durablement installée. » Autrement dit, l'implication permet de faire le lien entre l'individu et ce qui se joue de lui dans son rapport au monde. S'interroger sur son implication personnelle dans un travail de recherche, c'est engager une réflexion sur l'origine de la recherche, ce qui la motive et en tirer une première distanciation permettant d'approcher son sujet avec une relative mais plus grande neutralité. C'est chercher à mieux comprendre son rapport à sa recherche, mieux s'y situer soi-même afin d'acquérir une meilleure disposition de chercheur.

Dans cette recherche, il s'agit de faire le lien entre mes « différents rapports » à l'erreur dans la sphère privée, quotidienne, professionnelle et inconsciente afin d'y trouver une relation dynamique qui fait sens.

2.1 Implication contextuelle : l'erreur à l'école

Mon implication concernant le thème de l'erreur a précédé ce présent projet de Master : c'est un sujet que j'ai d'abord traité dans le cadre d'une certification professionnelle[5] et d'un diplôme

4 Prénom d'emprunt choisi par l'enseignant participant à la recherche, afin de respecter son anomymat.
5 CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur.

universitaire[6], lors de ma reprise d'études il y a deux ans à L'Inspé de Besançon. J'avais alors proposé une formation et un dispositif qui consistait à faire évoluer la posture des enseignants, et réalisé un mémoire professionnel autour de cette problématique. Mais l'erreur est pour moi un questionnement plus ancien que ma reprise d'études.

Ma première année sur le terrain en tant qu'enseignante a consisté à assurer des remplacements courts et nombreux, dans différents niveaux de classe, en gardant un maximum de cohérence et de continuité avec les pratiques déjà mises en place. J'en garde des souvenirs de satisfactions, mais également celui d'un moment de malaise et de gêne concernant le passage à la correction des productions des élèves. En effet, j'ai été interpelée de retrouver systématiquement les deux modes de correction connus lorsque j'étais élève : la correction collective en groupe classe, qui consiste à donner la bonne réponse, valider ou invalider celle des élèves, et la correction des cahiers (donc des erreurs) par les enseignants eux-mêmes, après la classe. Il n'y avait pas de retour individuel sur les erreurs des élèves prévu, il n'y avait pas eu d'évolution du traitement de l'erreur, il n'y avait pas non plus de formations prévues pour « savoir comment faire ».

Avais-je une attente particulière concernant la correction ? Ces modalités m'avaient-elles posé problème lorsque j'étais élève ? Je n'en avais pas souvenir, pourtant il m'était impossible de « reproduire » cette pratique.

A posteriori, j'ai trouvé des explications pédagogiques à ce malaise expliquant mon importante et grandissante implication concernant l'erreur. Nous verrons dans la partie dédiée, une correspondance entre mes embarras pédagogiques concernant l'erreur et mon rapport à l'objet.

Tout d'abord, il y a la gêne provoquée par l'incohérence didactique et pédagogique, consistant à noyer les erreurs individuelles dans une correction collective, ou (pire encore) corriger à la place de l'élève. Evacuer l'erreur personnelle de l'élève, c'est ne pas lui permettre de chercher, ne pas le confronter à ce qui lui fait obstacle ni lui donner la chance de comprendre. C'est ne pas prendre en compte ses représentations, son cheminement. C'est ne pas lui permettre de trouver l'origine de son erreur pour l'amener à comprendre et apprendre de lui-même. C'est ne pas lui apprendre à apprendre. C'est ne pas accompagner l'élève. C'est aussi ignorer ses efforts, sa réflexion, son travail. Autrement dit, c'est l'ignorer lui, et empêcher une forme d'accès au savoir.

Mon implication ne viendrait-elle pas de cette non prise en compte de l'élève ? N'y aurait-il pas, dans la volonté qui est la mienne d'un apprentissage au plus près des besoins de l'apprenant,

6 DU2FA2E : Diplôme Universitaire, formation de formateurs et accompagnement des enseignants et des éducateurs.

l'expression du rejet d'une scolarité à dominante pédagogique transmissive, autrement dit d'une forme d'abandon de l'individu ? Quel sens donner à la satisfaction que j'ai, d'une confrontation à l'obstacle qu'est l'erreur ?

De même, la correction collective en classe m'évoque des moments de passivité imposée, d'ennui, de temps perdu, alors que l'étymologie du mot *corrigere* composé de *cum* « avec » et de *regere* « diriger », signifie littéralement l'inverse : « diriger avec », et correspond à l'image que je me fais d'un bon enseignement. La non prise en compte ou de retour sur l'erreur individuelle revient pour moi à une privation de recherche et d'accès au savoir actif, à une passivité concernant l'erreur. L'idée de ne pas permettre aux élèves de comprendre est pour moi un abandon d'autant plus important qu'il agit sur leur savoir et rapport au savoir. La perte de temps et l'absence d'efficacité tangible font partie de ce qui me gêne fortement dans le non-traitement de l'erreur.

Ne pas prendre en compte l'erreur des élèves, n'est-ce pas courir également le risque d'une perte d'implication, voire de décrochage ou de « résignation apprise », dûs au sentiment que l'erreur se répète inlassablement, et persistera ? Cette absence de retour et de contrôle qu'elle génère peut donner à l'élève le sentiment de se trouver face à des tâches incontrôlables, alors qu'on sait que c'est l'inverse qui permet d'entrer dans une dynamique de travail : identifier sa difficulté et la dépasser pour progresser. C'est aussi lui renvoyer l'image qu'il n'est pas apte à être bon, ni à accéder à autre chose.

Ignorer leurs erreurs ne revient-il pas à apprendre l'abandon aux élèves qui en font le plus : ceux qui réussissent le moins ? Finalement, n'est-ce pas ce qu'ils font (abandonner) lorsqu'ils refusent de se tromper et ne répondent pas ? Quelle égalité des chances est possible, si on n'agit pas sur les besoins de chacun ?

L'erreur est universelle et concerne chacun d'entre nous, c'est un sujet qui questionne le vécu et les pratiques. L'intérêt témoigné pour ce thème (élèves, enseignants, formateurs, IEN) ainsi que la volonté irrépressible d'agir m'ont menée à dépasser le cadre de la classe et de la formation. Ainsi, j'ai consacré beaucoup de temps et d'énergie à concevoir un dispositif,[7] proposant un traitement actif de l'erreur par les élèves, et dont l'objectif est de faire également questionner et évoluer les postures des enseignants pour y parvenir. La création d'un site en a permis une diffusion à grande échelle, de nombreux enseignants s'en sont emparé en France, parfois à l'étranger, et ce projet a été récompensé au Forum des enseignants innovants[8] à Paris, en novembre 2019. Cette reconnaissance « de la

7 ProblemaTwitt: ateliers de négociation et traitement de l'erreur en problèmes mathématiques, Cycles 2 et 3.
8 Forum des Enseignants Innovants #FEI11 organisé par Libération et le Café Pédagogique. 23/11/19 Prix décerné par les associations d'enseignants.

profession », dont celle du chercheur et professeur émérite Yves Reuter, spécialiste de l'erreur qui a nourri mes réflexions, m'a apporté la satisfaction d'être reconnue et encouragée dans ce qui est pour moi une sorte de « mission » de réhabilitation et d'utilisation de l'erreur. Elle s'est d'ailleurs accompagnée ce jour-là d'un vif intérêt concernant la notion d'inconscient inhérente au rapport à l'erreur.

Selon Barus-Michel (1986) « Le chercheur est son premier objet de recherche. Que cherche-t-on, si ce n'est ce qui pose problème à soi-même ? (...) C'est son inquiétude, sa perplexité, sa curiosité qui le pousse à interroger l'objet qui le délimite dans la situation qu'il suscite. »

J'en viens à me questionner sur le rapport à l'objet de l'apprentie chercheuse que je suis. Dans ce profond investissement qui est le mien, quels sont les processus inconscients à l'oeuvre ? Pourquoi ce rapport à l'erreur passionné ? Pourquoi m'ériger « au nom de l'erreur » ? Pourquoi ce choix de recherche dans le champ de la psychanalyse ? Finalement, que signifie cet atypique rapport à l'erreur ?

« Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique » Beillerot (1996).

Comment pourrait-il en être autrement du rapport à l'erreur ?

2.2 Implication structurelle : mon rapport à l'erreur

Rapport à l'erreur et regard psychanalytique

L'étude Pisa en mettant en évidence la crainte de se tromper des élèves, ouvre la voie à un questionnement sociologique sur l'erreur comme le fait Charlot (1997) du rapport au savoir, dans un rapport social à l'objet, issu d'un ancrage sociologique. Néanmoins, propre à chaque individu le rapport à l'erreur se prête plus particulièrement à une lecture dans le champ de la psychanalyse puisqu'il questionne le rapport au savoir, et la part d'inconscient du sujet qui l'entoure.

« Le savoir comme un objet, au sens psychanalytique du terme, est un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes. » (Beillerot, 1989) N'en est-il pas de même si l'on considère l'erreur comme objet ?

Le savoir dans le champ des sciences de l'éducation représente le contenu et l'enjeu de la transmission. Le rapport au savoir est la valeur affective qu'un sujet pose sur le savoir. Comment

l'erreur advient-elle dans ce rapport ? Quelle relation existe-t-il entre le rapport au savoir et le rapport à l'erreur ? L'un détermine-t-il l'autre ? L'un précède-t-il l'autre ? Si le rapport à l'erreur précède le rapport au savoir, n'est-il pas à l'origine de l'engagement du sujet dans le savoir ? (du refus d'apprendre à l'épistémophilie) Comment cohabitent-t-ils ? Le rapport au savoir est un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » Beillerot (1996) Ne serait-il pas orienté par le rapport à l'erreur, dans le sens où le rapport à l'erreur pourrait lui-même prédisposer le rapport au savoir ?

L'équipe « Savoirs et rapport au savoir de Paris X », orientée en psychanalyse clinique, étudie les pulsions d'un sujet désirant apprendre en prenant le savoir comme objet au sens psychanalytique du terme, c'est à dire « en tant qu'investissement libidinal et affectif ». (Beillerot, 1989) Comme cette présente recherche s'intéresse au sujet désirant « faire apprendre » qu'est l'enseignant, il s'agira également d'investir l'erreur comme objet au sens psychanalytique du terme, à l'objet créé par le sujet, à la relation entre le sujet et l'objet.

Apprendre, c'est se confronter au savoir, à ses angoisses concernant le savoir. C'est se mettre face au savoir comme objet de désir. Dans la théorie freudienne, l'objet est ce par quoi la pulsion peut être satisfaite. « Dans la logique pulsionnelle le savoir est ainsi assimilable à une matière orale à ingérer ou à régurgiter pour obtenir satisfaction. Cette relation subjective et affectante renvoie à la relation d'objet telle qu'identifiée par Freud (1917) et précisée par Lacan (1994). Le savoir semble donc renvoyer à quelque chose de la saveur dont le mot s'origine en latin (*sapor, sapere*). C'est le goût intime que veulent continuer à apprécier la majorité des enseignants qui choisissent leur métier pour rester auprès de leur « triple » objet de désir (le savoir, l'apprentissage, le fait d'être savant) et pour transmettre ce rapport à la jouissance à d'autres. » (Montagne, 2021)

Comment les enseignants s'accommodent-ils de l'erreur pour conserver cette saveur et garder intact leur objet de désir ? L'erreur n'est-elle pas ce par quoi la pulsion ne peut pas être satisfaite ?

L'erreur comme « pas savoir » empêche l'appropriation du savoir comme objet à posséder, ralentit, réduit ou bloque l'acte d'apprendre, change l'image de l'enseignant savant, représentant du savoir. A ce titre, l'objet erreur pourrait se placer dans un rapport antinomique à l'objet savoir. Par extension, le rapport au savoir et le rapport à l'erreur pourraient être un désaccord ou en désaccord. Ne pourraient-ils pas être source de déséquilibres entre les instances psychiques du sujet ?

Rapport au savoir et rapport à l'erreur sont liés par ce qu'il y a d'affectif et d'inconscient dans « l'apprendre ». Ils sont donc à explorer du côté de concepts tels le désir, l'idéal du moi, l'identification ou d'autres concepts propres au sujet. Les étudier, c'est « entre voir » un rapport à l'objet, au monde et à soi-même, dans la subjectivité. En effet, le savoir pour la psychanalyse est celui de l'inconscient, il n'est pas de la même nature que le savoir savant. Ce savoir dont le Sujet ne sait rien (et ne veut rien savoir, qui ne peut être su, ou dit, qui est indicible et renvoie au Réel), peut transparaitre dans les paroles du sujet, à son insu.

C'est celui qu'il s'agit de questionner dans cette recherche, à travers la parole du sujet Antoine. C'est aussi celui qui « me » questionne : à quel savoir ai-je voulu me confronter par cette recherche, ou plutôt, à quel « pas savoir », en choisissant le thème de l'erreur ?

2.2.1 Mon implication dans le choix du champ épistémologique : la psychanalyse

Un désir d'investir l'inconscient autour de l'erreur

Une de mes motivations pour ce choix épistémologique vient du sentiment d'inachevé à l'issu de mon travail sur l'erreur dans le cadre de la formation. Les entretiens proposés aux enseignants ont donné lieu à une foule de réactions et propos faisant appel à des événements intimes, familiaux, au rapport à l'école, à l'image de soi. Ils ont rapidement dépassé des questionnements didactiques et se sont orienté vers l'erreur qui questionne, le rapport à l'erreur dans les souvenirs d'élèves, d'enfants, d'enseignants.

De mon côté, non seulement mon approche n'était plus uniquement didactique, mais je ressentais avec force qu'une formation à/sur l'erreur ne pouvait se passer d'un retour « en profondeur » sur le rapport personnel à l'erreur. Les moments de parole libre que je laissais aux enseignants et aux stagiaires, s'ils me semblaient extrêmement riches m'ont à nouveau parus insuffisants : pas assez structurés, je manquais de méthode et ne savais « qu'en faire » et comment faire avec cette parole et ce qui semblait échapper aux locuteurs.

Enfin, le fait que certains enseignants expriment explicitement des prises de conscience sur leur rapport à l'erreur, pendant, et suite aux entretiens, le fait d'être témoin du pouvoir de la parole et des évolutions qu'elle pouvait permettre tant au niveau personnel que professionnel m'ont donné envie de découvrir les concepts de psychanalyse. J'y ai vu l'opportunité d'évolutions personnelles et professionnelles possibles pour les enseignants, et pour moi.

L'inconscient : attirance, fuite et élément déclencheur

Le dictionnaire Larousse définit la psychanalyse comme : « une méthode d'investigation psychologique visant à élucider la signification inconsciente des conduites et dont le fondement se trouve dans la théorie de la vie psychique ». C'est une méthode et une volonté d'élucider que je n'ai jamais souhaitée, bien que fortement attirée par l'expression des manifestations de l'inconscient en général, notamment dans le domaine des lettres et des arts.

Pour Lacadée (2013) « La pratique poétique, la pratique de la lettre ne cessent de démontrer qu'à l'ère de la science, les ressources du poème comme celles de la littérature se réinventent sans cesse comme celles de l'inconscient, car le poète est toujours un peu prophète en ceci que son oreille s'ouvre au seuil de l'émergence du langage, là où nous appelons les choses avant de les nommer, là où sonne autre chose que le sens. » En choisissant un cursus universitaire littéraire et linguistique, j'ai cherché et trouvé dans la langue une résonnance particulière autour de l'inconscient à travers la poésie, Rimbaud, le mouvement surréaliste, l'écriture automatique, l'association libre, autrement dit les expressions de « l'autre côté, de ce qui échappe ». Cette attirance n'a jamais débouché sur une quelconque recherche du côté de la psychanalyse, au contraire le désir de ressentir l'inconscient comme une familiarité tout en gardant de l'inconnu, donc sans l'investir, était motivé par l'envie de conserver et ne pas altérer quelque chose de sacré.

C'est donc assez naturellement que je me suis intéressée aux effets de l'inconscient sur les pratiques enseignantes, et que j'ai choisi pour ce travail de recherche en Master le cadre de la clinique orientée par la psychanalyse. Tout aussi naturellement, je n'envisageais pas d'approche dans ce champ, autre que professionnelle.

Or la recherche questionne l'implication du chercheur et son rapport à l'objet, qui m'est alors apparu comme « m'échappant complètement ».

J'ai pu ressentir devant ce questionnement une tension entre la satisfaction à approcher quelque chose d'inconscient, et la crainte, voire la méfiance à franchir le pas de ce questionnement. Si j'y ai consenti, c'est pour revenir sur un point d'énigme perturbateur soulevé par Yves-Félix Montagne lors d'un cours de Master I.R.E[9] à l'Espé.

Questionnée « à l'oral » (l'écrire est important) pendant son cours sur mon implication et mon rapport à l'objet de recherche, je me suis entendue dire que j'étais « là » pour « me confronter », et que « je n'avais pas de craintes ». Or, j'ai précisément jusqu'à lors évité toute approche en psychanalyse à cause du sentiment inverse : une crainte à « me confronter » à ce qui m'échappe.

Confronter signifie : « Opposer, mettre face à face, se mettre face à quelque chose ou quelqu'un

9 Master IRE : Master ingénierie et recherches en éducation.

par rapport à quoi ou à qui l'on se situe. Face à face contradictoire »

En quoi ce travail de recherche sur l'erreur pouvait-il m'amener à une confrontation ? Ce point, questionné ce jour-là est resté au point d'énigme pendant la quasi-totalité de ma recherche. Après coup, je constate qu'il a fait partie intégrante de mon implication, de mon travail d'investigation et de recherche, même si c'était « à mon insu ».

Cette démarche inversée par rapport à une cure traditionnelle où l'analysant fait le pas vers l'analyste interroge sur les possibilités dans le champ de l'éducation. N'est-elle pas, pour tout enseignant et formateur, le moyen d'une mise en réflexivité par excellence ? Pour Perrenoud, (1999) « Si l'université accordait davantage d'importance au contexte de la conceptualisation et de la découverte, [...] elle développerait davantage la posture réflexive. Elle stimulerait l'imagination sociologique mais aussi didactique, pédagogique, psychanalytique dont l'enseignant réflexif a besoin pour « voir les choses banales et familières autrement », recadrer les problèmes, de déplacer mentalement, opérer des « ruptures épistémologiques ».

Le souhait d'être et rester ouverte à l'évolution et réflexive dans mes pratiques m'ont poussée jusqu'aux retranchements de l'accès à la sphère inconsciente. Accéder à une part d'inconscient à travers une recherche d'ordre professionnel mène à un retour sur soi qui dépasse ce champ. Si on considère que l'essentiel du processus éducatif échappe à la maîtrise des éducateurs et qu'ils sont régis par des motivations inconscientes, être initié à la posture clinique peut être une piste privilégiée pour répondre aux besoins propres à chacun, permettre une réflexivité basée sur la singularité, et inciter à la compréhension de soi et donc de ses actions.

Pour Blanchard Laville (2005), « Quand on se confronte à des situations soumises au temps, où s'enchevêtrent le sociétal, l'institutionnel et le personnel ; où [...] l'enjeu est de permettre que l'autre guérisse, accède au savoir, dépasse une difficulté handicapante, se dés-asujettisse ; où s'élabore ainsi, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension impliquée de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque du changement; où s'instaure une articulation théorie-pratique particulière, un lien entre connaissance et action, alors on se trouve dans un espace qualifié de « clinique ».

C'est en découvrant et expérimentant la démarche clinique à travers mon travail de recherche que j'ai pu me confronter à mon rapport à l'objet.

2.2.2 Mon rapport au choix de l'objet de recherche

C'est avec le désir d'explorer l'inconscient dans le rapport à l'erreur des enseignants et avec celui « de me confronter » au mien que j'ai donc engagé ce travail. Indéterminé, inexpliqué mais bien présent, le « point d'énigme » m'a mise en questionnement pendant des mois, sans que je ne me trouve d'autre implication que professionnelle. De surcroît, la difficulté que j'ai eue pendant les premiers entretiens à quitter la posture de formatrice, comme me le faisait d'ailleurs remarquer mon directeur de recherches, m'a confortée dans l'idée d'une implication exclusivement didactique et pédagogique.

Cette attitude a finalement été signifiante. Qu'est-ce qui faisait que j'adoptais cette posture de « formatrice à l'erreur » malgré moi ? Lorsque je m'efforçais d'adopter le discours de l'analyste, adapté à l'orientation des entretiens cliniques, n'était-ce pas également pour mieux amener le Sujet à la conscience de son erreur (de ne pas utiliser l'erreur) ?

Exposée à la mal-traitance de l'erreur et par extension celle des élèves, j'ai ressenti avec force le besoin de soigner, *furor sanandi* qui s'est exercée doublement : à un niveau pédagogique, et dans une visée thérapeutique.

« La psychanalyse nomme insight le processus par lequel un sujet se saisit d'un aspect de sa propre dynamique psychique jusque-là méconnu de lui. Il s'agit d'un moment très particulier de la cure analytique, où l'analysant prend conscience d'un aspect de sa propre conflictualité, d'un mouvement pulsionnel, d'un aspect de ses défenses jusqu'alors refoulé ou dénié, et dont le surgissement s'accompagne de surprise et du sentiment d'une découverte. » Friard (2012)

C'est en relisant la partie de ce mémoire concernant mon implication professionnelle que j'ai remarqué plusieurs occurrences des mots « abandon » et « perte », mots qui se sont révélés, non sans grande « surprise et sentiment de découverte » correspondre à deux erreurs déterminantes de ma vie, et de ce que je suis.

Ce moment de voir a été le moment de « me confronter », et c'est finalement par l'écriture morcelée, automatique, interrompue, laborieuse, repoussée, qu'est venu le moment de voir, et que s'est révélé à moi le lien entre mon implication et mon rapport à l'objet.

2.2.3 Mon rapport à l'objet de recherche

Incompréhension de l'erreur et abandon, un lien avec le non professionnel.

La première erreur déterminante survenue dans ma vie fait partie des erreurs aux conséquences graves. Il s'agit de la mort accidentelle de mon père lorsque j'avais un an, à l'âge « de le nommer ». Cette mort dûe à une erreur de pilotage et perte de contrôle n'a permis ni explication ni retour, et s'est ancrée en moi sous une forme d'incompréhension, peut-être même d'errance, associée à un manque. Ce drame familial a entrainé une stupeur et une douleur générale essentiellement exprimées à travers le silence, en faisant pour moi un sujet mystérieux, incompréhensible et tabou. Sans développer davantage, on sait que la mort du père entraine des bouleversements dans la construction psychique, le rapport à soi, aux autres, et me concernant : son origine est l'erreur. L'erreur manquement, l'erre heure hors du temps, l'erre heurt de l'accident.

A ma construction dans cette erreur vague « irréelle », (et tellement Réelle) inscrite dans un souvenir oublié, incompréhensible, s'est conjuguée la mort du père comme abandon.

Ne peut-on pas alors voir ici un lien avec mon soucis et ma recherche permanente que l'élève ne reste pas dans le vague de l'erreur, et ne soit pas abandonné, et abandonné à son incompréhension ?

N'y a-t-il pas le désir, me concernant, de briser le tabou qui entoure l'erreur, et de permettre aux élèves d'y avoir accès, de la voir, de la prendre à bras le corps ?

N'y aurait-il pas de ma part, l'expression du désir que l'erreur « n'échappe plus » ?

Neutraliser, analyser, comprendre l'erreur pour la traiter et la dépasser

La seconde erreur « de ma vie » correspond à la découverte il y a quelques années pour moi et certains membres de ma famille, d'une anomalie, erreur génétique trop rare pour que la recherche s'y consacre (ce qui peut être pris comme un nouvel abandon). Sa complexité et sa méconnaissance ne permettent ni retour, ni traitement de l'erreur, ce qui rend l'espérance de vie courte et aléatoire. Chaque cellule qui me constitue étant erronée, de la partie à l'ensemble, je peux me considérer comme étant une erreur. Issue de deux parents erreurs, (tous deux morts par l'erreur) la transmission de l'anomalie génétique par ma mère fait de moi une erreur par essence.

Alors, lorsque j'ai fait du traitement de l'erreur une priorité dans ma classe, lorsque je me suis érigée comme « représentante » et réhabilitatrice de l'erreur à l'école, en formation, lorsque je me

suis consacrée à mon dispositif avec passion, n'y avait-il pas un lien avec « ma gêne éthique » ?

Ce parallèle entre une anomalie génétique et l'erreur pédagogique peut sembler improbable tant leur nature est différente. Pourtant, n'est-ce pas dans le rapport à l'erreur que se situe la gêne ?

N'est-ce pas le rapport à l'erreur des élèves, en faisant écho au mien, qui m'aurait gênée au point de devoir agir et me consacrer à la problématique de l'erreur (avec autant de dévouement), pour tenter d'inverser le rapport à l'erreur et le rendre plus (éthiquement) acceptable ? Pour eux, et pour moi ?

En classe l'erreur-terreur[10], l'erreur sanction, l'erreur qui enferme, l'erreur comme obstacle, l'erreur négative, l'erreur qui fait mal, l'erreur comme écart à la norme et aux attendus, et même parfois, l'erreur qui fait pleurer les élèves sont autant de conceptions et de réactions dont je ne peux effectivement pas m'accommoder, et qui me renvoient toutes à ma propre « gêne génétique ».

Le rapport à l'erreur est lié à quelque chose de contextuel et renvoie au vécu du sujet. Sans rapport à l'erreur, l'erreur n'est qu'une donnée neutre, il n'y a pas de craintes ni de statut négatif. Or c'est précisément ce que je m'évertue à faire en classe avec les élèves, les stagiaires, et que j'ai relayé à travers mon projet sur l'erreur pour les enseignants : déconstruire les représentations négatives de l'erreur pour la neutraliser, dans tous les sens du terme : « rendre neutre, rendre inoffensive, annuler les effets toxiques « et en faire un objet » (d'apprentissage).

A travers cette présente recherche qui fait également de l'erreur un objet (de recherche) ne peut-on pas lire mon désir de la neutraliser ? N'est-il pas possible que j'aie intégré mes actions en classe comme étant « transposables », pour dépasser, moi aussi, ma propre erreur ? N'est-ce pas ce que je suis en train de faire ?

Dans ce qui me gêne et me touche particulièrement face au rapport à l'erreur des élèves, les notions de perte et d'abandon sont centrales, tout comme elles le sont au centre de ma vie. Le rapport à l'erreur des élèves en classe fait écho au mien. Voici les parallèles que j'ai pu constater :

- La peur de l'erreur qui entraine « la perte de la parole », qui fait se taire (taire soi).

- Le sentiment d'être faible, quand l'erreur fait perdre de la « valeur », quand la notion de performance se meut en défaillance.

- La perte de l'élan, de la motivation, de la confiance en soi.

- Le sentiment de perdre, au sens « J'ai perdu », « ne pas être apte », d'être en décalage avec ceux qui ne vivent pas l'erreur.

10 Erreur-terreur : terme utilisé par J.Fiard pour qualifier l'erreur des élèves face à un discours anxiogène.

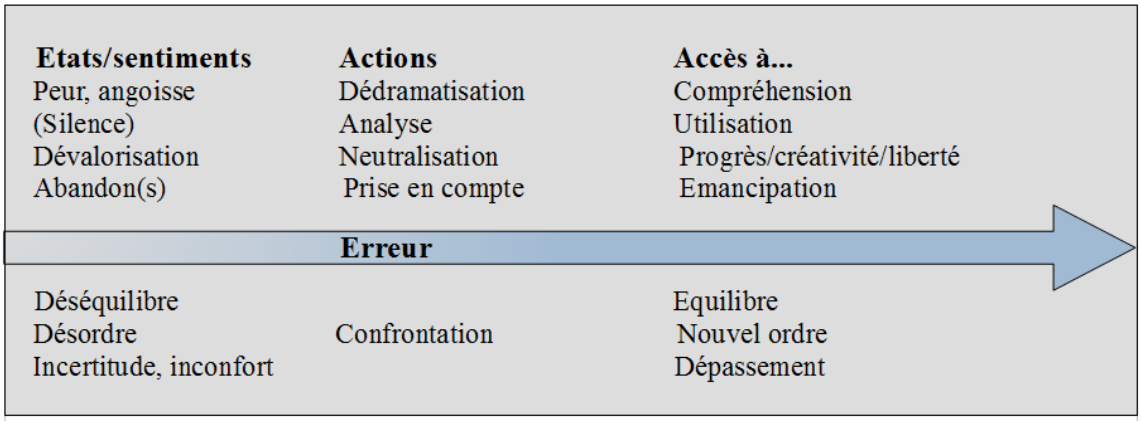
- Le sentiment d'être abandonné à l'erreur, sentiment de solitude face à l'erreur.

- Le fait d'abandonner soi-même, « laisser tomber ».

Le document suivant présente l'évolution du rapport à l'erreur d'élèves après dédramatisation et utilisation pédagogique en classe.

Une lecture parallèle concernant mon rapport à l'erreur personnel est possible : état initial, action par le travail de recherche que je mène actuellement, et désir d'accéder à un « au-delà de l'erreur ».

Document 1: Etapes pour une modification de la représentation et du rapport à l'erreur.



Au regard de ces constats et réflexions qui éclairent mon rapport à l'objet, je peux me demander :

- N'y aurait-il pas, dans la priorité que j'ai de ne pas laisser les élèves dans l'erreur, l'expression de mon désir d'échapper à l'erreur qui fige et persiste dans le temps ?

- N'y aurait-il pas également l'idée de sauver de l'erreur stigmatisante, de l'erreur insurmontable qui prive de moyens d'action et de progrès futurs ?

Autrement dit, permettre de dépasser l'erreur n'est-il pas l'expression de mon désir à vouloir m'en affranchir ?

Enfin, ces désirs de réhabilitation et d'utilisation de l'erreur manifestés à l'égard des élèves sont-ils la révélation de mes propres désirs, ou bien, mes désirs inconscients se sont-ils manifestés au contact d'un rapport à l'erreur problématique de la part de mes élèves ? En effet la correspondance entre les implications respectives est récurrente.

Document 2 : Interactions et répercussions entre mon rapport à l'erreur et mes pratiques professionnelles.

Implication professionnelle : **L'erreur des élèves**	**Implication personnelle** **Mon rapport à l'objet erreur :** **-l'erreur du père** **-l'erreur/anomalie génétique**
Ne pas abandonner les élèves Ne pas laisser les élèves dans l'incompréhension. Permettre aux élèves de comprendre l'erreur	(Erreur du père) Abandon du père Désir de ne pas rester dans l'incompréhension. Comprendre l'erreur
(erreur des élèves) Peurs, angoisse, silence Pour les élèves, abandon du « moi idéal élève » L'erreur crée un climat d'incertitude, d'inconfort. instabilité	(erreur/anomalie génétique) Peurs, angoisse, silence Abandon du moi idéal Climat d'incertitude, d'inconfort instabilité
Confronter les élèves à l'erreur obstacle : pour (Leur permettre un contrôle) -pour que les élèves la dépassent -éviter qu'elle se répète inlassablement -éviter qu'elle perdure dans le temps -sortir de la peur/angoisse -apporter motivation et l'implication confiance en soi	Pas de confrontation à l'erreur obstacle possible : donc (Contrôle impossible) -l'erreur ne peut pas être dépassée -elle est constante -perdure dans le temps -angoisse -perte de confiance/déséquilibre
Trouver l'origine de l'erreur, l'analyser, la comprendre...	
permet d'en sortir et d'apprendre	permettrait d'en sortir

L'absence de retour sur l'erreur...	
donne le sentiment à l'élève qu'elle est incontrôlable	fait qu'elle est incontrôlable
Notion de perte de temps	
Ne pas perdre de temps (correction collective, non traitement) action = évolution individuelle	Ne pas perdre de temps (car il est compté) action = vie

Après questionnement, j'ai pu mesurer l'impact (et l'interaction) de mon rapport à l'erreur personnel sur mon rapport à l'erreur en classe et mes pratiques.

Il s'agit dans cette étude de questionner le rapport à l'erreur d'un cas de la manière la plus neutre possible, c'est à dire en mettant de côté ce que l'on peut « supposer ».

3. Pré-supposés

D'après la définition du Cnrtl[11], un présupposé est : « Ce que l'on admet implicitement ou explicitement préalablement à un acte, une conduite, une démarche intellectuelle ». Autrement dit, c'est ce qui se conçoit et peut se concevoir avant de mener une investigation.

Afin de mener les entretiens de cette présente recherche dans un champ exploratoire et d'échapper à « ce que l'on admet préalablement » dans un esprit de vérifications et d'interprétations, il convient d'énoncer mes pré-supposés préalablement au recueil du matériau clinique. Le but est d'échapper à des a priori en répertoriant toutes les possibilités envisageables sans en privilégier aucune.

Pour être au plus près de la réalité du terrain, faire un état des lieux et étoffer mes propres présupposés, je m'appuie sur des entretiens informels réalisés auprès de groupes d'enseignants que je ne connaissais pas auparavant. Après avoir précisé qu'il s'agissait d'un travail de recherche et que leurs avis étaient enregistrés de manière anonyme, sans nécessité d'évoquer leurs propres pratiques, les enseignants pouvaient proposer des causes éventuelles de la non-utilisation de l'erreur individuelle des élèves, dans une classe hypothétique.

Il me semble intéressant de préciser que dans « l'hypothétique enseignant », chacun s'est reconnu et a dit « ne pas utiliser les erreurs des élèves », ou « ne pas les utiliser vraiment ».

<u>Ensemble des présupposés</u> :

•L'enseignant pourrait mettre dans le savoir un désir de performance (la sienne ou/et celle des élèves) que l'erreur viendrait perturber.

•Il pourrait entretenir du plaisir par l'acte d'apprendre aux élèves. L'erreur pourrait empêcher sa manière de vouloir apprendre aux élèves.

•Il pourrait placer dans l'acte d'apprendre un plaisir narcissique et/ou pulsionnel que l'erreur viendrait empêcher.

•L'erreur pourrait porter atteinte à l'image de l'enseignant idéal, de l'élève idéal (qui ne se trompe pas).

11 Centre national de ressources textuelles et lexicales

•L'erreur pourrait représenter un danger dans la relation avec l'autre désiré : en prenant en compte les erreurs, l'enseignant pourrait redouter de ne plus être désirable, rendre l'élève pas désirable.

•Il pourrait redouter perdre le désir d'apprendre de ses élèves en les exposant aux erreurs comme quelque chose de non désirable.

•L'erreur pourrait pour l'enseignant ne pas être compatible avec la bienveillance ou la relation à l'élève qu'il recherche.

•Culturellement, l'erreur est négative et à éviter, l'enseignant chercherait à éviter cette négativité en la traitant de manière neutre, en groupe classe.

•L'enseignant n'aurait pas été amené à utiliser l'erreur lorsqu'il était élève, et reproduirait ce qu'il a vécu.

•Il y aurait une incompatibilité entre des perceptions de l'erreur négative quand il était élève, et une utilisation de l'erreur qui la rendrait positive.

•L'erreur renvoie à l'échec de l'élève et de l'enseignant, donc à un sentiment d'incompétence qu'il pourrait chercher à éviter.

•Ne pas utiliser l'erreur des élèves permettrait de ne pas s'exposer à son propre rapport à l'erreur.

•L'erreur renverrait à un inconfort, une idée de chaos, au sentiment de ne pas savoir quoi en faire.

•La classe pourrait être un endroit d'ordre, l'erreur étant désordre, serait évacuée.

•L'enseignant verrait l'erreur comme un frein à ses attentes, de ce fait il éviterait d'en faire mention.

•En ne se confrontant pas à l'erreur des élèves, il n'aurait pas à investir un domaine de fonctionnement de l'élève qui renvoie à l'intériorité et qu'il souhaiterait éviter.

•Concernant les erreurs, l'enseignant pourrait appliquer à ses élèves ce qu'il pense que sa hiérarchie lui applique à lui-même.

•L'enseignant pourrait se sentir évalué (ou s'auto-évaluer) en fonction de la réussite de ses élèves, l'erreur se présenterait comme un manque de réussite, donc à ne pas voir, occulter.

•En empêchant l'élève de se corriger lui-même, il garderait une emprise sur lui et son savoir.

•L'enseignant pourrait ne pas savoir/vouloir identifier la nature des erreurs des élèves, et donc ne pas chercher à les investir.

•Il pourrait penser que faire un retour sur les erreurs des élèves prendrait trop de temps/ qu'il n'a pas le temps de le faire.

•La correction de groupe (sans retour individuel) donnerait à l'enseignant un statut de sachant et de pouvoir dont il ne voudrait se départir.

4. Question de recherche

Le thème de cette recherche est le rapport à l'erreur des professeurs des écoles.

Mon objet d'étude porte sur les causes de la non prise en compte de l'erreur des élèves par un professeur des écoles. Ainsi, la question de recherche de ce travail est la suivante :

Je veux savoir si pour un enseignant, la non prise en compte de l'erreur des élèves relève de causes inconscientes. Je veux savoir ce que révèle du Sujet, la non utilisation de leurs erreurs en classe.

Je veux savoir comment changer ou faire évoluer ce rapport à l'erreur.

5. Champ théorique

Après avoir établi la problématique et la question de recherche vont maintenant être présentées les théories, concepts clés et idées préexistantes en lien avec mon sujet afin de donner un cadre à ma recherche. Il apportera une justification scientifique et fera le lien entre les connaissances didactique, pédagogiques et scientifiques revues à travers le spectre de concepts psychanalytiques.

5.1 La psychanalyse

5.1.1 Définition

La psychanalyse est une approche qui se centre sur l'inconscient du sujet en étudiant ses dires. (Le concept d'inconscient et la notion de Sujet seront définis à la suite). La psychanalyse consiste en l'élucidation de certains actes, pensées ou symptômes en termes psychiques à partir du postulat de l'existence du déterminisme psychique : une idée qui se présente à l'esprit ou un acte ne sont pas arbitraires, ils ont un sens, une cause que l'exploration de l'inconscient permet de mettre au jour.

Fondée par Freud en 1896, cette discipline distingue selon Laplanche et Pontalis (1967) trois niveaux. « Psychanalyse est le nom :

- d'un procédé pour l'investigation de processus mentaux à peu près inaccessibles autrement ;
- d'une méthode fondée sur cette investigation pour le traitement des désordres névrotiques ;

- d’une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s’accroissent ensemble pour former progressivement une nouvelle discipline scientifique. »

Cette méthode d'exploration du psychisme, passant par la parole du sujet qui suit une analyse (appelé analysant) suit un protocole précis, dont la pratique a amené Freud à formuler sa théorie.

Ainsi :

- l'interprétation des rêves est selon Freud (1900) « la voie royale de la connaissance de l'inconscient ».

- A partir des lapsus énoncés par l'analysant au cours d'une séance, l'analyste, (ou le sujet lui-même) peuvent émettre l'hypothèse que l'inconscient se manifeste, et peuvent chercher à comprendre le sens de ce lapsus.

- L'analyse des actes du quotidien, et particulièrement les actes manqués, les oublis, les négligences qui traduisent un conflit psychique mettent en jeu une tendance consciente et une autre, pré-consciente ou inconsciente. L'observation de ces tendances contradictoires permet d'émettre l’hypothèse d'un conflit psychique inconscient.

Le Sujet en psychanalyse

Freud n’a pas élaboré de théorie du Sujet. C'est Lacan, dans le contexte de sa théorisation de l’inconscient structuré comme un langage, qui a été le premier psychanalyste à conceptualiser le Sujet. Le Sujet de Lacan ne requiert pas l’expérience subjective de soi-même. Il n'est pas le « Je », le « Moi », l'individu. Il ex-siste (se tient hors) de l’être humain. Rizzuto (2002) cite Evans (1997) : « Pour lui le sujet « n’est pas simplement équivalent au sentiment conscient d’être en train d’accomplir quelque chose, ce qui serait une pure illusion produite par le moi (ego). Le « sujet » de Lacan est le sujet de l’inconscient. »

Pour la psychanalyse, le sujet est un effet de langage. L’identité en psychanalyse est une identité placée au niveau du dire du Sujet. C’est la partie de l’homme qui lui échappe et pourtant le détermine. « Le Sujet surgit donc du discours ou des actes (au sens psychanalytique du terme) d’un être humain, ceci par effet de signification subjective, car la signification n’est pas un effet mécanique d’association de signifiés, mais un effet dû à l’écho affectif que produit un discours sur celui qui l’écoute. » (Montagne, 2021) Il s’agit de « comprendre un Sujet comme ce qui de l’être

humain affecte quelque chose chez un autre être humain. [...] L'existence du Sujet ne peut se faire qu'en fonction de ce que l'autre représente pour lui. »

5.1.2 Le désir

Désirer vient du mot latin *desirare* qui signifie littéralement « cesser de contempler l'étoile, l'astre », d'où constater l'absence de, avec une forte idée de regret. Mais l'idée première « regretter l'absence » a tendu à s'effacer derrière l'idée positive et prospective de chercher à obtenir, souhaiter.

Pour Freud (1900) on ne peut désirer que ce que l'on a déjà connu, le désir serait issu d'une trace laissée par un ancien vécu de plaisir. Il nous mène sur les traces de l'infantile et de la sexualité infantile, de la satisfaction absolue liée à la fonction de la mère nourricière et aimante.

Devant cette satisfaction absolue, le désir ne peut plus être satisfait, même s'il tend à s'accomplir et à se réaliser. C'est pourquoi, en étant issu d'un mouvement de retrouvailles d'un objet à jamais perdu, il est étroitement lié au travail du rêve, à la théorie du refoulement et du fantasme. De ce fait, Laplanche et Pontalis (1967) définissent le concept comme étant « dans la conception dynamique freudienne, un des pôles du conflit défensif : le désir inconscient tend à s'accomplir en rétablissant, selon les lois du processus primaire, les signes liés aux premières expériences de satisfaction ».

Autrement dit, le désir est un mouvement qui correspond à un souvenir d'expérience de plaisir et de satisfaction passées impossible à retrouver qui renvoie au fantasme. Il y a dans le désir la marque du manque, conjointement à une dimension de quête, de recherche. Le désir implique donc une attente qui doit être satisfaite.

Dans cette perspective, les souvenirs de moments de réussite en classe lorsqu'ils étaient élèves pourraient-ils renvoyer les enseignants à des souvenirs de plaisir recherchés et fantasmés une fois devenus enseignants ? A ce titre, l'erreur exclue des souvenirs heureux pourrait-elle être exclue de sa pratique pour conserver cette image de plaisir fantasmée ?

Les enseignants, en occultant l'erreur des élèves et en corrigeant à leur place, n'exprimeraient-ils pas le désir d'un enseignement lisse, heureux, sans encombres rappelant le plaisir procuré par la mère nourricière aimante ?

Le désir d'une classe sans erreur ne pourrait-elle pas être l'expression d'un désir d'être un « bon » enseignant dont les élèves réussissent ?

L'erreur ne viendrait-elle pas comme une trahison du « désir de savoir » ?

5.1.3 L'inconscient

Freud est le premier à utiliser le terme inconscient. A l'origine, il conçoit le concept de métapsychologie dont le préfixe *méta* qui signifie « après » renvoie à une notion de connaissance théorique, dont l'objet se situerait « au-delà » du champ de connaissance accessible par l'introspection du sujet conscient.

Dans sa pratique de médecin et l'expérience de sa pratique clinique, il reçoit des patients dont les symptômes ne peuvent être lus dans les termes de la psychologie introspective traditionnelle. Le préfixe *méta* s'entend donc dans sa dimension latente, cachée à la conscience, et constituant les soubassements du psychisme à la manière dont les fondations qui soutiennent un édifice sont enfouies dans le sol et ne sont pas visibles. Cette image archéologique est utilisée par Freud pour rendre compte de son travail de psychanalyste. « Ce fut là ma première analyse complète […] Elle me permit de procéder pour la première fois, à l'aide d'une méthode que j'érigerai plus tard en technique, à l'élimination, par couches, des matériaux psychiques, ce que nous aimions à comparer à la technique de défouissement d'une ville ensevelie. » (Freud, 1895)

On peut voir dans cette métaphore le principe de la psychanalyse qui investit ce qui n'est pas visible, pas conscient, inconnu, insaisissable, intangible (et pourtant agissant) en procédant à l'élimination de « couches » pour accéder à l'inconscient de l'être, à ce qui est le plus en profondeur.

L'inconscient est le siège des activités psychiques inaccessibles à la conscience, parce que des forces de refoulement s'y opposent. Le sujet repousse les idées ou les images qui représentent les pulsions inconscientes. Une censure très forte le sépare du reste du psychisme (le préconscient et le conscient), l'accès à la conscience en est bloqué. Il fait trou, est une interruption, un chapitre censuré, dans la continuité du discours conscient. Si les sentiments, désirs ou actes cherchent à revenir à la conscience, ils sont refoulés par la censure.

L'inconscient est souvent le siège de désirs frappés d'interdits, de même qu'il est régi par la recherche de satisfaction des désirs ou des pulsions. En cela, il est une catégorie du psychisme qui se caractérise par son intemporalité : tout y est actuel. Il n'admet pas de contradiction et ignore le jugement. Son processus primaire est l'association d'éléments qui se ressemblent, sans chronologie, ce qui implique une mobilité des investissements et une absence de logique rationnelle.

Quels désirs inconscients, refoulés peuvent donner lieu à un rapport à l'erreur de l'enseignant qui lui fait exclure l'erreur de ses pratiques en classe ? Quelle pulsion le rapport à l'erreur peut-il activer

au point d'aller contre les préconisations qui dictent une utilisation active de l'erreur ? Quelles satisfactions inconscientes l'enseignant peut-il retirer à l'évacuer l'erreur ?

Enfin, quelles résistances doit-il surmonter pour la voir, l'entendre, l'investir en classe ?

En posant comme possible que le rapport à l'erreur de l'enseignant repose sur des bases inconscientes, il conviendra de chercher, en tenant compte « du fait que les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison, mais aussi des êtres parlants passionnels et que cela les divise dans leurs conduites corporelles comme dans leur pensée » (Labridy, 2006) le sens de l'acte enseignant qui est de ne pas utiliser l'erreur des élèves.

Par la définition de la psychanalyse comme une méthode de recherche qui consiste à mettre en évidence la signification inconsciente des paroles, des actions, des productions imaginaires d'un sujet, Freud place l'inconscient en position centrale de l'investigation psychique. Concernant un Sujet enseignant, Postic (1979) avance que « la psychanalyse offre la possibilité d'interroger ce qui se passe dans le champ pédagogique et engage l'éducateur à se découvrir dans son rapport à l'élève».

Il s'agira dans cette recherche d'amener à la conscience du chercheur « le psychisme refoulé » de l'enseignant en utilisant sa parole pour l'amener à en savoir plus sur lui, ce qu'il ne sait pas de son propre rapport à l'erreur.

C'est la recherche des déterminants inconscients dont le « Sujet n'est pas maître », à travers le spectre du regard psychanalytique, qui va nous permettre d'avoir une compréhension « à peu près inaccessible autrement » Laplanche et Pontalis (1967) du rapport à l'erreur du Sujet.

Reste que le psychisme et l'inconscient ne sont pas monolithiques.

5.1.4 La première topique

Freud aborde le psychisme selon 3 points de vue étroitement liés et qui fonctionnent ensemble.

-Dynamique, concernant l'étude des forces et des conflits psychiques.

-Economique, s'agissant de l'énergie psychique qui circule.

-Topique, c'est le psychisme organisé en territoires et en systèmes.

En quelque sorte, l'appareil psychique agit sur l'énergie qui le traverse par un jeu de forces et de conflits. Dès 1900, Freud conçoit une théorie des lieux psychiques appelée topique, du grec topos qui signifie « lieu », et qui suppose la différenciation de l'appareil psychique en un certain nombre de systèmes doués de fonctions ou de caractères propres à chacun, et disposés dans un ordre des uns par rapport aux autres. C'est dans son ouvrage l'interprétation du rêve qu'il présente sa première topique.

La première topique (1900-1920) distingue trois systèmes : le Conscient (Cs), le Préconscient (Pcs) et l'Inconscient (Ics). Chacun de ces systèmes a une fonction propre et un mode de fonctionnement particulier, entre lesquels il y a des frontières, ou censure, qui ont pour mission d'inhiber ou de contrôler le passage de l'un à l'autre.

Le Conscient est chargé d'enregistrer les informations venant du monde extérieur. Comme l'écrit Freud (1938) : « l'accès à la conscience est lié avant tout aux perceptions que nos organes sensoriels reçoivent du monde extérieur. » Il consiste également à percevoir les sensations intérieures de plaisir ou déplaisir. Il est le lieu des processus de pensée ou processus secondaires tels le raisonnement ou les souvenirs. C'est en quelque sorte la partie visible de l'iceberg qu'est l'appareil psychique. Le rapport entre « perception et la conscience » amène Freud à associer ces deux principes vers le système du préconscient.

Le préconscient est introduit par le philosophe Von Hartmann (1868) qui popularise le terme de « préconscient », concept forgé au départ par Vital Troxler durant la première décennie du XIXe siècle pour décrire le très bas niveau de conscience du corps biologique, à la limite de l'inconscient. Freud (1896) reprend ce terme alors qu'il travaille la notion d'appareil psychique.

Le préconscient est une sorte de sas de sécurité entre le conscient et l'inconscient. Il est formé par l'ensemble des processus disponibles, provisoirement inconscients, mais accessibles à la conscience. Ils sont « implicitement présents dans l'activité mentale, sans être posés pour autant comme objet de conscience ». (Laplanche et Pontalis, 1967).

Dans le sens du conscient vers l'inconscient, il va filtrer les perceptions, les représentations extérieures et « envoyer » certaines dans l'inconscient. Dans le sens inverse de l'inconscient vers le conscient, le préconscient se chargera non seulement de filtrer les perceptions internes du sujet, mais aussi les représentations refoulées trop amassées dans l'inconscient.

Autrement dit, l'inconscient regroupe tous les éléments qui ne sont pas présents à la conscience de l'individu à un moment précis, mais qui sont accessibles, et permet à la conscience de se concentrer sur certaines tâches, sans être parasitée par des éléments indésirables à ce moment. Il permet de s'adapter à la réalité du monde extérieur, de supporter l'insatisfaction et de remettre à plus tard des actions ou des désirs.

De ce fait, on peut se demander de quelle nature sont les causes qui empêchent les enseignants d'utiliser les erreurs de leurs élèves (ou de leur permettre de le faire). Etant donné la récurrence des préconisations, de la commande institutionnelle, de la recherche qui prouve l'utilité de son usage par l'élève, sa faible ou non-utilisation ne relèverait-elle pas plutôt de résistances plus profondes, située dans l'inconscient ?

5.1.5 La deuxième topique

Cette seconde théorie de Freud (1920) vient étayer la première et fait intervenir trois instances : le Ca, le Moi et le Surmoi.

- Le ça est l'instance première dans le développement de l'individu, le pôle pulsionnel de la personnalité. Il représente le monde des instincts, des pulsions (de vie, de mort ou sexuelles), de la satisfaction des besoins quelles qu'en soient les conséquences. Il a également pour rôle la récupération du matériel refoulé tel les souvenirs ou les émotions.

Le Ca ne connaît ni règle de temps ou d'espace, ni interdit, ni logique, il ignore les jugements de valeur, le bien, le mal, la morale et ne tient pas compte de la réalité. Il correspond à l'Inconscient dans la première topique, même s'il ne représente pas tout l'inconscient.

- **Le Moi** émerge à partir du ça, grâce au contact avec la réalité extérieure à partir d'identifications et de gratifications successives et devient autonome. Il est la partie la plus consciente de la personnalité, en contact avec la réalité extérieure. Il regroupe le Conscient et le Préconscient de la première topique.

Le Moi s'efforce de faire régner l'influence du monde extérieur sur le ça. Il est en relation de dépendance avec les autres instances et doit composer avec les exigences pulsionnelles du Ca, les contraintes de la réalité extérieure et les exigences du Surmoi. C'est un médiateur chargé d'assurer la stabilité et l'identité de la personne. Il trouve des compromis visant l'abaissement des tensions crées par les conflits internes entre le Ca, le Surmoi et la réalité extérieure. Il est en grande partie conscient, mais une partie se trouve dans l'inconscient : ce sont les processus stratégiques de

compromis appelés mécanismes de défense.

Le surmoi est l'instance psychique, le plus souvent inconsciente, qui a un rôle de juge ou de censeur à l'égard du Moi et du Ca. Il a une fonction morale, de censure, et de formation d'idéaux. Il se constitue par intériorisation des exigences et interdits parentaux et du rapport à la loi. Il entre en conflit avec les pulsions en entraînant la culpabilité. C'est le symbole du monde de la censure.

A ces trois instances psychiques Freud (1921) ajoute l'Idéal du Moi, instance de la personnalité qui se situe au confluent du narcissisme et des identifications aux idéaux collectifs. C'est aussi le substitut de la toute-puissance de l'enfant qui de « Je peux tout » voudrait « tout pouvoir ». Le Moi se compare et se construit par rapport à un idéal, à une référence permettant au sujet de se dépasser. Cet idéal personnel se forme progressivement au cours de l'enfance par identification aux personnes proches (souvent les parents) aimées et admirées. C'est ce que le sujet veut être de mieux quand il sera adulte.

L'embarras face à l'erreur, son exclusion de la classe par l'enseignant ne peuvent-ils pas être liés à un conflit entre ces différentes instances ? Les contradictions ne pourraient-elles pas être trop fortes entre pulsions, morale et narcissisme, au point que trop embarrassé, il « s'en débarrasse » ?

Le statut négatif de l'erreur en opposition à la réussite n'impacteraient-il pas le développement d'un Surmoi écrasant, rejetant l'erreur comme enfreinte à l'ordre et à la règle ?

Enfin, l'erreur ne porte-t-elle pas atteinte à l'idéal du moi au point que l'enseignant développe une résistance à la voir (l'avoir) ?

Dans le cadre de ma recherche, l'articulation entre les deux topiques de Freud sera envisagée pour établir la structure psychique du cas Antoine. Je m'appuierai également sur la structure psychique telle qu'elle est définie par la théorie lacanienne, à savoir une mise en relation de la structure de l'inconscient et du langage et de la structure psychique du sujet, qui s'organise autour de l'articulation entre « Réel », « Symbolique » et « Imaginaire ».

5.1.6 Lacan et la parole

Lacan approfondit et réoriente la construction freudienne de l'Inconscient. L'importance avec Lacan est donnée au langage qui devient une clé du fonctionnement psychique, point de départ de toute son approche. L'être devient Sujet avec la théorie Lacanienne : Sujet qui parle qui n'est pas

pour autant l'auteur de ses paroles. Car ce sujet de l'inconscient est justement parlé par un discours qui lui revient de l'Autre et à laquelle la clinique psychanalytique cherche l'accès. Avec Lacan, l'exploration du psychisme passe par la parole du sujet. Le désir conscient doit être différencié du désir inconscient. Le désir est par définition inconscient, il provient des strates les plus profondes du psychisme.

« L'inconscient est un langage. » (Lacan, 1955) dit-il. Il est donc à déchiffrer. Pour lui, le langage est une faculté de symboliser, il est le produit d'une activité cérébrale invisible qui comporte un sens au-delà de ce que dit la langue. « Voyez les hiéroglyphes égyptiens : tant qu'on a cherché quel était le sens direct des vautours, des poulets, des bonshommes debout, assis, ou s'agitant, l'écriture est demeurée indéchiffrable. C'est qu'à lui tout seul le petit signe « vautour » ne veut rien dire ; il ne trouve sa valeur signifiante que pris dans l'ensemble du système auquel il appartient. Eh bien ! les phénomènes auxquels nous avons affaire dans l'analyse sont de cet ordre-là, ils sont d'un ordre langagier. » Lacan (1957)

En ce sens, le psychanalyste est un linguiste : il apprend à déchiffrer l'écriture qui est là, sous ses yeux, offerte au regard de tous, mais qui demeure « indéchiffrable tant qu'on n'en connaît pas les lois, la clé » et l'agencement. Aux lois dégagées par Freud au-delà de la dimension de la signification prêtée aux phénomènes inconscients, Lacan donne une autre portée en montrant qu'on peut appliquer au psychisme les lois du langage et de la parole.

Ceci modifie profondément la conception que l'on peut se faire du langage et de ses rapports à l'être. En effet, ce n'est plus l'être qui est premier, mais le langage en tant qu'il détermine le sujet avant toute histoire, tout événement, toute réalité. Cette approche qui permet d'entendre ce qui n'est pas pris en compte dans d'autres discours rend possible une pratique non pas explicative mais interprétative de la parole du sujet, qui permet de prendre en compte les manifestations du « Réel » en tant qu'impossible à dire, comme une « tentative d'inscrire l'ininscriptible, de dire l'indicible » (Porge, 2000).

Le courant lacanien s'inscrit dans un ancrage de parole, donc linguistique. Saussure (1916) révolutionne la linguistique en considérant la langue comme un système, un ensemble cohérent et autonome de signes. Le signe est divisé en deux parties complémentaires et indissociables : le signifiant, correspondant à la forme concrète, matérielle, visible ou audible du signe, et le signifié qui renvoie au concept. Lacan revisite l'œuvre freudienne à l'aune de ces références linguistiques : l'efficience de la psychanalyse est lié au fait de parler, elle est une expérience de parole. Melman (2001) affirme dans un ouvrage de témoignages : « En premier lieu, il s'est agi pour Lacan de

souligner ce que Freud n'a pas pu ou n'a pas osé faire, à savoir montrer combien le langage est ce qui ordonne notre rapport au monde aussi bien qu'à nous-mêmes. »

Dans cette théorie, le signe, le Signifiant (Sa) appartient au domaine du symbolique. C'est la trace porteuse de sens. Le Signifié (Se) est du domaine de l'imaginaire. C'est ce à quoi la trace renvoie, comme l'agressivité envers quelqu'un, l'amour, etc. Le Référent est du domaine du réel.

Pour Lacan, un signifiant considéré isolément ne signifie rien, il ne prend sens que de son rapport avec un autre signifiant, la chaîne toute entière ne se comprenant qu'à partir de son dernier terme. Ainsi, cette structure de chaîne, qui est celle par quoi le sujet peut être représenté, est ce qui produit des effets de signifié, les deux fonctions venant à s'articuler au point que l'on peut identifier ici effet de signifié et effet de sujet. Autrement dit, c'est la structure de la chaîne du signifié, l'association des mots, la combinaison des sons, qui guide vers le sens et donne accès au sujet.

Dans cette recherche, la rencontre en paroles de la chercheuse et du Sujet sera ainsi organisée.

La pensée de Lacan pourrait être définie comme une théorie structurale du désir et du langage. Théorie du désir, parce que l'essence de l'être humain est le désir, théorie du langage, parce que c'est par celui-ci que l'on a accès à l'inconscient. Théorie structurale également du fait que le langage répond à des logiques internes. Or, la structure, pour Lacan, est à la fois ce qui produit et ce qui est la réalité de l'inconscient. En effet, l'inconscient n'est pas un stock de non-conscient, il correspond à un ensemble de processus actifs.

Concernant cette recherche et l'étude de la parole du sujet, une partie sera plus particulièrement consacrée au signifiant « dire » et ses effets de dévoilement du Sujet Antoine. (Cf partie 9.11 « Ce qu'il ne peut pas dire »)

5.1.7 Réel, symbolique, imaginaire

Ces trois registres distingués par Lacan et repris par les psychanalystes d'orientation lacanienne sont regroupés dans le schéma RSI : « Réel, Symbolique, Imaginaire » auquel il a consacré son séminaire de 1974-1975.

Le Réel ne doit pas être confondu avec la réalité au sens traditionnel, il s'appréhende dans son rapport aux catégories du « Symbolique » et de l'« Imaginaire ». C'est une part de la réalité qui nous échappe. Le Réel, dit Lacan (1974) dans son séminaire 22, « c'est ce qui est strictement impensable.

[...] a un statut particulier, du fait que l'on ne l'atteint pas. Le réel est inaccessible ».

Il écrit que « le réel, c'est l'impossible », insistant sur le caractère informalisable du réel, sur son hétérogénéité, sur son caractère de déchet, de rebut : le sujet met dans le réel tout ce qu'il ne peut pas mettre ailleurs, tout ce qui n'entre pas dans le filet du langage et des représentations imaginaires, autrement dit tout ce qui ne fait pas sens (le sens étant constitué du nouage de l'Imaginaire et du Symbolique) : entre les nœuds du sens, le réel fait un trou, dans le tissu symbolique il se manifeste comme trou, comme manque, même si lui-même n'est pas trou, mais se manifeste au contraire comme consistance brute, comme plénitude d'un contenu.

La recherche de réussites des enseignants eux-mêmes à travers celle de leurs élèves ne pourrait-elle pas faire de l'erreur un impensable, un non-sens, un trou dans le tissu de l'apprentissage en classe ? Par tout ce que peut représenter l'erreur de l'élève, ne pourrait-elle pas être un objet impensable et indicible ?

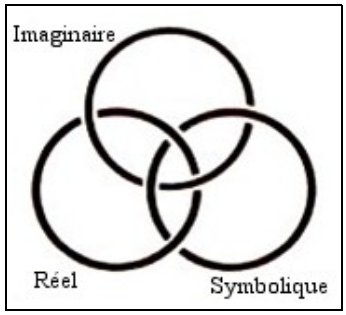
Le symbolique est du domaine des signifiants, qui sont eux-mêmes à différencier des mots. Saussure, dans son Cours général de linguistique (1912) présentait le signifiant comme une image acoustique. Après lui, Lacan nous dit que le signifiant est ce qui s'entend. Il insiste donc sur le pendant de la phonétisation propre au signifiant. Néanmoins il s'écarte de la conception de Saussure, car il désapprouve le lien arbitraire entre signifiant et signifié, au contraire il soutient que le signifiant a des effets de signifié.

Qu'entend un enseignant du signifiant erreur lorsqu'il est lié dans sa structure à une part de Réel et d'imaginaire ? En quoi l'erreur renvoie-t-elle au réel d'un sujet ?

L'Imaginaire renvoie aux images, aux représentations, aux phénomènes d'identification, à ce qui relève de la signification imagée du monde. L'Imaginaire est le champ par excellence du narcissisme.

A ce titre, l'erreur ne pourrait-elle pas être vécue par l'enseignant comme une blessure narcissique de son échec d'enseignant ? De son Moi idéal enseignant ?

Lacan représente l'articulation des trois registres sous la forme des nœuds borroméens pour représenter l'intrication du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire.



Ce noeud particulier où trois les trois anneaux sont liés entre eux de sorte à ce qu'aucun ne puisse être retiré sans briser la structure et libérer les deux autres, fait qu'ils sont constitutifs de la structure en interdépendance et à part égale. La relation qu'entretiennent les trois registres n'en reste pas moins « énigmatique », selon Lacan lui-même.

L'erreur comme objet ne fait-elle pas particulièrement écho à ces trois registres pour s'imbriquer elle-même dans une relation énigmatique ? Cette complexité dans la structure ne pourrait-elle pas être une cause d'un rejet inconscient de l'erreur par les enseignants ?

L'analyse de la parole dans ma recherche permettra de cerner ce qui se passe à l'insu du Sujet Antoine, et tentera de mettre en évidence les causes qui font qu'il ne peut pas utiliser l'erreur des élèves en classe, qu'il ne peut ni la voir, ni l'entendre dans la parole de l'élève.

Penser qu'il y a de l'impossible dans l'erreur pour les enseignants, c'est poser le postulat qu'il y a quelque chose de l'erreur qui est du côté du Réel. Inversement s'il y a pour Lacan du pulsionnel dans le langage, une jouissance qui échappe au Sujet, le rejet de l'erreur ne pourrait-il pas correspondre au plaisir de détenir la bonne parole ? La « parole erronée » des élèves ne ferait-elle pas barrage à cette jouissance ? Que signifie la « prise de parole » (des élèves) par l'enseignant, au sens prendre la parole de l'autre (en corrigeant à sa place, par exemple) ?

N'est-elle pas l'expression de cet impossible, du Réel de l'erreur ?

5.2 L'erreur

5.2.1 Un thème universel et omniprésent

Le thème de l'erreur et plus particulièrement du droit à l'erreur est présent depuis plus de deux millénaires dans des dizaines de citations, maximes et proverbes. *Errare humanum est perseverare diabolicum (*L'erreur est humaine, (y) persévérer est diabolique) locution attribuée à Sénèque au premier siècle, trouve de nombreuses équivalences, telles celles de Cicéron, Saint Jérôme, ou Saint Augustin respectivement: « C'est le propre de l'être humain de se tromper, seul l'insensé persiste dans son erreur.», « Puisqu'avoir commis une erreur est humain, admettre l'erreur est le propre des gens prudents.», « L'erreur est humaine, mais persister dans l'erreur par arrogance, c'est diabolique ». L'idée existait déjà sous la plume de Ménandre, auteur grec du IVe siècle av. J.C. : « Commettre deux fois la même faute, ce n’est pas le fait d’un homme sage ».

Ces maximes mettent en avant la faillibilité de la nature de l'homme, dont l'erreur en est ainsi

expliquée et admise, à condition d'en sortir. Jugements, valeur morale, éthique ou théologique, rester dans l'erreur vient comme l'avertissement d'un danger ou d'une faute condamnable.

L'erreur interprétable. L'erreur occupe toute la dimension de l'humain : dans son quotidien, dans le champ professionnel, familial, de l'oubli des clés, d'une date, au mauvais chemin emprunté, elle débusque manques et faiblesses. Erreur, faute, morale, renvoient à la culpabilité et à la sanction. Elle peut être considérée en observant l'intention de celui qui la commet, sa cause, ou ses répercussions, elle peut être d'estimation, de mesure, d'exécution, d'appréciation, d'orientation, de compréhension, de choix. Une erreur « d'exécution », un « raté » peut être considéré comme étant plus ou moins grave selon son issue, et différemment selon son auteur et sa répétition.

Quand l'empathie fait que certaines sont dites « compréhensibles », d'autres ne sont pas tolérables. Gravissimes ou bénignes, elles sont la plupart du temps regrettables et regrettées, parfois reconnues utiles : « on apprend de ses erreurs ».

Mise en opposition à ce qui était attendu, à la performance ou à la réussite, elle peut perdre le statut d'erreur à l'instant où elle est ramenée à un simple fait ou à une action neutre. On devine les enjeux de cette lecture lorsque le sort d'un prévenu est entre les mains d'un jury et que l'affectivité entre en compte. Car une erreur peut être lue de bien des manières différentes selon le point de vue de celui qui en est témoin, l'observe, la vit, l'analyse ou la subit. L'erreur est affaire d'interprétation, d'appréciations, de ressentis.

Autrement dit, c'est dire qu'elle est liée à la perception du sujet, à son vécu et à son histoire. Dans notre recherche, il s'agira d'analyser ce qui peut orienter la perception du sujet et le diviser, c'est à dire visiter son rapport à l'erreur à l'aune des concepts de psychanalyse.

Dans la religion chrétienne, le péché originel d'Eve a été jugé comme une déficience pour certaines confessions, comme une faute par d'autres. Ces conceptions différentes ont abouti à des différences significatives dans la théologie du salut, notamment en ce qui concerne le libre arbitre et la grâce.

Cette problématique se retrouve et fait l'enjeu du droit : à partir de quand est-on coupable ? Si la loi dit « qu'il faut être reconnu pénalement responsable pour répondre de ses actes délictueux et exécuter la peine qui en découle » la notion de culpabilité suppose « la commission d'une faute (intentionnelle, imprudence, négligence) constituant l'élément moral de l'infraction ».

L'imputabilité correspond à la possibilité de mettre la faute au compte de celui qui l'a commise, supposant donc une conscience et une volonté libre (d'où l'exclusion en cas de troubles psychiques).

Elle ne prend donc existence qu'à partir du moment où il y a prise de conscience et accord sur le fait qu'elle est une erreur. D'ailleurs, comme le dit Gandhi (1948) : « Ce qui est vérité pour l'un peut être erreur pour l'autre ».

De ce fait, l'existence de l'erreur, si elle est subjective, ne peut-elle pas être à l'origine d'écarts de perception, d'appréciation et d'incompréhensions entre le maître et l'élève à l'origine de détermination et conflits identitaires inconscients ?

La réputation, la carrière, l'avenir, la vie même peut dépendre d'une erreur, la sienne, ou celle d'un tiers. Elle peut être niée, mise en scène, utilisée au détriment d'autrui : c'est l'erreur tromperie. Un être peut être réduit et incarner l'erreur qu'il a commise : c'est à dire qu'il est possible d'incarner une erreur d'après les conceptions et représentations qu'elle porte et véhicule: l'erreur appelle le jugement. Elle peut également mettre en évidence les failles et informer sur l'auteur. Une erreur d'anachronisme révèle par exemple la structuration du temps d'une personne, son souvenir, des associations d'événements qui sont autant d'informations : des erreurs, on apprend de l'autre et sur l'autre. On peut se demander : ne pas investir l'erreur des élèves ne serait-il pas l'expression du désir de conserver un statut enseignant qui détient le savoir ?

L'erreur est une notion subjective qui s'inscrit dans diverses interprétations, doctrines, traditions et héritages culturels ou religieux. Son statut évolue selon les cultures, les contextes, comme en témoigne sa définition.

5.2.2 Définitions

D'après le dictionnaire historique de la langue française et le Robert.

Erreur : Action, fait de se tromper, de tenir pour vrai ce qui est faux et inversement. Emprunté au latin *error*, *erroris* proprement « action d'errer çà et là » et par figure « incertitude, ignorance », d'où « méprise », « illusion », « faute », et en latin chrétien « hérésie ». Dérivé de « errare » : au sens figuré de se tromper. Erreur a signifié « imposture » (fin Xe s.) avant de désigner l'action de se tromper. (v.1123) De ce sens viennent les locutions aujourd'hui usuelles : faire erreur, par erreur, sauf erreur, il y a erreur. Le mot se dit dès l'ancien français (v.1200) d'une action regrettable, maladroite, et spécialement d'un écart de conduite. Erreur est ensuite un terme de droit (1549) courant dans erreur judiciaire, il prend dans l'usage général le sens « d'inexactitude, faute ». A la fin du XVIème siècle, (1585, erreur de calcul), d'où par erreur « en se trompant par ignorance, par étourderie » et des emplois particuliers en physique (erreur relative, absolue). Au XVIe siècle, le mot est en conflit homonymique avec un dérivé de errer « voyager » et erreur peut correspondre

alors à errance. Cet emploi a disparu en français classique. La fréquence de « erreur », devenu sémantiquement le substantif correspondant à se tromper, à influencé tous les mots issus du latin *errare*, dont la valeur de « voyage » s'est effacée au profit de celle de fait de se « tromper ».

Errance, dérivé de *errer*, est attesté au XIème s. (v.1180) au sens de « voyage, chemin » (1er quart XIIIème s., être en errance « se promener »); le mot a été repris (1856, Barbey d'Aurevilly) d'après *errant*. D'usage littéraire, il s'emploie pour « action d'errer ça et là » et par figure (XXème s.), le plus souvent au pluriel au sens de « hésitation », sous l'influence de *errer* « se tromper ».

La **faute**, du bas-latin *fallita* est le fait de manquer à une règle, qu'elle soit morale ou technique ; il y a aussi une idée de défaut, de manque.

Le terme **échec** qui vient du persan *shah*, du jeu d'échec, renvoie à un insuccès, à un manque de réussite.

Les trois termes se comprennent uniquement par rapport à leur revers : l'échec renvoie au succès escompté d'une action, l'erreur à la vérité, la faute à un code moral ou éthique.

« Trois substantifs, donc, mais aussi trois verbes : échouer, errer, fauter, donc trois actions, trois dynamiques ». Or, à l'école, lieu d'apprentissage par excellence, ces trois dynamiques se mêlent souvent en une seule : celle d'incapacité, malgré la commande institutionnelle qui met en avant son utilité et sa nécessaire utilisation pour les élèves.

On peut se demander : quelles sont les causes de l'image négative de l'erreur à l'école, lieu d'apprentissages ? Qu'est-ce qui détermine le rapport à l'erreur des élèves ? L'usage (et le non-usage) en classe ne serait-il pas déterminé par des désirs inconscients de l'enseignants ?

5.2.3 Les préconisations

Le traitement de l'erreur apparaît en effet clairement dans les programmes de 2015 et 2018.

L'erreur y est intégrée comme faisant partie du processus d'apprentissage, à utiliser comme tremplin d'apprentissage : « Manipuler, explorer plusieurs pistes, procéder par essais et erreurs. » « analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. » « Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes : (...) identifier, expliquer, rectifier une erreur. »[12], « L'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignements pour tous.»

La volonté de donner à l'erreur un statut nouveau lié à l'apprentissage, l'évaluation positive, la

12 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Domaine 2 : Méthode et outils pour apprendre.

bienveillance inscrites dans les programmes s'inscrivent au cœur d'une dynamique de renouvellement de l'enseignement. Ce pourrait être, comme le dit Giordan (2013) « une révolution culturelle qui ferait passer d'une pédagogie intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante ».

Au regard d'une commande institutionnelle forte et de préconisations scientifiques, on peut s'interroger sur la nature des résistances, relayées par les études, à faire évoluer son statut, et par extension, son utilisation.

5.2.4 Le vrai, le faux

L'erreur, c'est « le fait de se tromper, de tenir pour vrai ce qui est faux et inversement ».

En philosophie, le rapport à l'erreur est un rapport à la Vérité dont elle fait s'éloigner, en opposition à l'illusion qui elle, est une erreur induite par des forces trompeuses. L'erreur peut être le signe d'une imprudence de l'esprit ou d'un manque de connaissances, donc de faiblesse, mise à part dans la recherche scientifique ou le risque de l'erreur discrimine le vrai du faux. Descartes dans la Troisième Méditation, introduit la notion des idées vraies et des idées fausses, conseille d'éviter la précipitation afin de ne pas juger « à tort et à travers » et de permettre à l'entendement de « faire la lumière sur une question ». L'obscurité renvoie à l'ignorance et la lumière à la connaissance, l'homme doit chercher la lumière. L'erreur est rectifiée et remplacée par une connaissance vraie.

L'illusion, qui consiste à prendre des fictions pour des réalités, fait que l'esprit ne s'exercerait pas de manière autonome, et qu'il serait sous l'emprise de tout ce qui agit sur lui à son insu : impressions sensibles, désirs, intérêts, passions, conditionnements divers.

Dans le domaine de la psychologie, Droz (2003) fait l'hypothèse qu'il existe en l'homme un besoin de certitudes et de vérités « dont la fonction serait de lui assurer, quelque part dans son champ existentiel mouvant, un havre de paix. La connaissance scientifique ne serait alors qu'un cas particulier et privilégié de cette recherche de sécurité et de stabilité. »

L'erreur est généralement opposée au vrai, à ce qui doit être, à ce qui est bon et juste. Considérée comme dangereuse, pénalisante et perturbant l'ordre et la stabilité, on peut se demander : comment agissent ces représentations à l'école, dans un contexte où au contraire, elle a un rôle déterminant dans l'apprentissage ?

L'image de l'école comme institution et lieu pour apprendre exclurait-elle l'idée du désordre associé à l'erreur ? Les enseignants en recherche et attente de vrai, « bon », « bien », et réponses

justes seraient-ils embarrassés par l'opposé qu'incarne l'erreur ? L'erreur ne serait-elle pas une atteinte à leur objectif de réussite, à l'Idéal du Moi enseignant qui détient le savoir et la vérité ?

5.2.5 L'erreur selon les modèles pédagogiques

Au fil des mouvements pédagogiques, l'évolution la fait passer d'un statut de faute à une bogue *(*de l'anglais *bug)* puis à l'obstacle où elle est reconnue comme positive et utile à l'apprentissage.

Document 3 : Statut de l'erreur selon les modèles pédagogiques

	La faute	La bogue	L'obstacle
Statut de l'erreur	L'erreur déniée (« raté », « perle » « n'importe-quisme »)		L'erreur positivée (postulat du sens)
Origine de l'erreur	Responsabilité de l'élève qui aurait dû la parer	Défaut repéré dans la planification	Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné
Mode de traitement	Evaluation a posteriori pour la **sanctionner**	Traitement a priori pour la **prévenir**	Travail in situ pour la **traiter**
Modèle pédagogique de référence	Modèle transmissif	Modèle béhavioriste	Modèle constructiviste

Le statut de l'erreur jusqu'aux années quatre-vingts est péjoratif : à proscrire, sanctionnée, puis prévenue en vue de l'éviter. Il faut attendre le mouvement constructiviste pour relativiser la notion de responsabilité de l'élève et l'imputer aux mécanismes de l'apprentissage.

5.2.6 L'erreur à l'école, peurs et idées reçues

Malgré les avancées en pédagogie et le fait qu'elle soit admise, en théorie, depuis des dizaines d'années, l'erreur est toujours redoutée, évitée et source d'angoisses. Reuter (1984) propose une vision en six points de l'erreur dans la pédagogie traditionnelle :

- Elle est frappée d'un signe négatif (dysfonctionnement, lacunes, fautes, …)
- Elle marque l'échec (vrai ou faux)
- Elle est centrée sur l'élève (responsabilité de celui-ci)

- Elle repose sur une conception de transmission du savoir
- Elle est culpabilisante et anxiogène
- Elle sert essentiellement à classer et donc à sélectionner

Idées reçues pédagogiques

D'un point de vue didactique et pédagogique, Astolfi (2003) pointe une représentation qui vient provoquer le rejet de l'erreur. Il s'agit de l'acte d'apprendre, considéré comme « un tapis roulant des connaissances, progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés. Représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun. » L'apprentissage se ferait naturellement en fonction du travail fourni, et de la bonne volonté du sujet. Point de vue qui fait porter aux élèves, la responsabilité de leur réussite ou leur échec, entraînant la déception pour soi-même et envers les autres. (parents, enseignants...)

Reuter (2013) mesure « le poids considérable » de ces représentations et du mauvais traitement. Pour lui, cela nécessite une déconstruction et une reconstruction de la notion d'erreur. Il attribue au non traitement de l'erreur, l'absence de distinguo entre la cause et l'erreur elle-même, qui se suffit à elle-même et n'est pas analysée. Pour lui, ceci mène à l'interprétation. « C'est le cas lorsqu'on dit que l'élève a oublié le /s/ à la fin d'un nom au pluriel, par exemple. Ce faisant on interprète avant de décrire, on infère qu'il s'agit d'un oubli et non d'une décision. »

Astofi (2003) appuie cette nécessité absolue d'analyse des erreurs malgré le manque d'adhésion et les critiques dont il a pu être témoin : « Loin du laisser-faire dont sont souvent accusés ceux qui se penchent sur les cheminements réels des élèves, nous cherchons ainsi à promouvoir un constructivisme actif, exigeant et même un peu volontariste. »

Favre (1995) fait le même constat et cherche les causes des résistances enseignantes à mettre en oeuvre l'évaluation formative (qui met à profit l'erreur pour progresser). Il trouve que « les représentations individuelles et collectives traditionnelles de l'erreur sont un obstacle épistémo-affectif » : « La pratique du terrain ainsi qu'une série d'enquêtes sur la représentation de l'erreur auprès d'adolescents d'abord et de divers publics ensuite, m'ont amené à constater que les enseignants, comme les apprenants, associent fréquemment à la prise de conscience de leur erreur, des éléments parasites d'ordre émotionnel. » Il relève le vocabulaire prononcé par de futurs

enseignants à l'évocation d'une erreur.

Document 4 : « Imaginez que vous prenez conscience d'avoir fait une erreur, caractérisez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez. » Favre, (1995).

mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui inhibe l'action :	**mots qui traduisent une tentative pour se rassurer ou se préserver :**	**mots qui traduisent une émotion ou un sentiment qui débouche sur l'action :**
concernant un sentiment désagréable : malaise (6), frustration (5), peine (2), ennui (2), ras le bol, insatisfaction, désolé, énervement, insatisfaction, mal, pincement, trouble, horreur (1)	*concernant un sentiment désagréable :* rire (1) ressentiment (1) colère (2) merde (4)	*concernant la compréhension de ce qui s'est passé :* pourquoi ? (2) étonnement (1) curiosité (1)
concernant l'image de soi et de sa valeur : déception (9), échec (2), dévalorisation, idiotie, stupide, incompétence, désadaptation, doute, désarroi, déstabilisation abandonner (1)	*concernant l'image* de soi *et de sa valeur :* c'est pas encore ça !, tolérance (1)	*concernant la possibilité d'une nouvelle action :* corriger, rectifier, progresser, progrès contentement (1)
concernant un sentiment de culpabilité : culpabilité, coupable (6) honte (5), regret (5), remords, chaud, amertume, fatal, gêne (1)	c'est pas grave (1)	réparer (1)
concernant un sentiment de peur : crainte, peur (1) anxiété (2), angoisse (3) panique (2)		

Il explique que la représentation de l'erreur introduite par le concept d'évaluation formative entraîne une rupture épistémologique pouvant s'accompagner d'une perte de sécurité cognitive et que « les résistances [...] pourraient provenir de la peur de perdre cette sécurité liée à un « déjà-là » fortement ancré par des pratiques éducatives véhiculant l'association entre culpabilité et fautes. »

Au regard des réponses d'élèves recueillies ces dernières années, on peut penser que les associations entre l'erreur et la faute perdurent et pourraient être des entraves à sa réhabilitation, et donc son utilisation pédagogique.

Document 5 - (2017) Réponses d'enfants à la question : « A quoi ça sert, les erreurs ? Quelle réaction as-tu quand tu découvres une erreur ? »[13]

« Les erreurs, ça sert à rien du tout, ça donne des mauvaises notes. »

« Les grands font ah, il y a un piège ! A force, on s'habitue à savoir s'il y a un piège ou pas. »

« Je suis déçue quand je me trompe. »

« Une erreur est quand on fait quelque chose que tu n'as pas voulu faire mais qui a un impact mauvais pour le futur. »

« Quand je vois ça, ça fait mal ! »

13 Ecole primaire Haute-Saône, classe de CM. (2017) Questionnaire proposé à des élèves dans le cadre du Cafipemf.

« C'est quelque chose de terrible. »
« Il faut pas en avoir. Les erreurs en dictée je ne supporte pas. »
« Je me dis oh là là mes parents. Je vais être puni. »
« Quand nous sommes dyslexiques, l'erreur peut être grave. On peut redoubler. »
« Une erreur d'orthographe n'est pas grave, mais en évaluation, oui ! »
« Quand on fait un exercice nouveau, on a peur de faire des erreurs. »
« Si la maîtresse dit à tout le monde qu'on a fait une erreur, c'est la honte. »

Pour Astolfi (2010), l'aversion naturelle pour l'erreur vient de la conception d'un ordre naturel des choses, que l'erreur vient perturber. En classe, la norme serait une représentation idéale ou idéalisée d'une manière type d'apprendre, dans un temps donné, et suivant « une progression pédagogique » dont la logique serait « que d'une leçon à l'autre, d'une semaine à l'autre, et même d'une année à l'autre, on pourra compter sur ce qui a été vu et fait. « L'idée d'un ordre naturel d'acquisition, un « mythe naturaliste » donnerait lieu au rejet de l'erreur, qui détone ».

L'erreur viendrait comme un écart fautif, un raté à signaler et sanctionner. C'est pour l'enseignant le « Le syndrome de l'encre rouge, dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est de souligner, de biffer la faute [...] avant même de savoir si cela aura quelque utilité didactique ».

Ne pourrait-on pas voir dans cette notion de faute attribuée à l'élève, de non performance, le désir de l'enseignant d'appuyer son statut de domination par la détention du savoir ?

Lorsque le poids de la « faute » subsiste en classe, elle empêche son utilisation didactique. En outre, les témoignages et constats abondent dans le sens de craintes qui font barrage à l'implication de l'élève. Boimare (2005) voit dans la peur des élèves, une explication aux échecs scolaires comme un empêchement d'apprendre.

On peut se demander : si la peur empêche les élèves d'apprendre, qu'est-ce qui peut pousser un enseignant à entretenir (ou ne pas aller contre) cette peur, et donc à aller à l'encontre de ses objectifs et sa mission de faire apprendre tous les élèves ?

N'y aurait-il pas une opposition, un conflit entre objectifs pédagogiques et une image fantasmée de l'élève qui doit réussir ? Le désir de réussite de l'enseignant ne se répercuterait-il pas sur le désir de réussite qu'il place dans l'élève ?

Quel sens donner à l'erreur de l'enseignant, de ne pas utiliser et/ou permettre aux élèves d'utiliser leurs erreurs ?

Erreur négative et peur

Pour Boimare (2005), les craintes des élèves parasitent leurs représentations et leur organisation intellectuelle. Elles entraînent une véritable peur d'apprendre qui les pousse à l'évitement, au silence ou a d'autres diverses réactions. Il est convaincu que « nous passons à côté de l'essentiel en ne voulant pas remarquer que les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux voient se réveiller des craintes parfois anciennes, souvent en liaison avec leurs premières expériences éducatives. [...] Ces craintes entraînent une véritable peur d'apprendre et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger. » Il y trouve un impact identitaire destructeur de la pensée, observe des élèves démunis devant l'apprentissage, ceux « qui freinent si fort pour entrer dans la lecture ou accéder au sens des opérations, qu'on comprend, en (les) voyant [...] fonctionner intellectuellement, combien l'instrument lui-même, que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la concentration et même le maniement du langage peuvent être perturbés, voire endommagés, par l'arrivée de ces peurs. »

Cet impact identitaire qui « empêche de penser » et entraine le retrait et silence des élèves plutôt que des réponses erronées pourrait-il être un désir de l'enseignant de ne plus être confronté aux erreurs ?

Le statut conféré à l'erreur et induit dès l'enfance, parfois à l'origine de ces peurs, peut donc s'avérer particulièrement nocif d'un point de vue pédagogique mais également humain. Les incidences peuvent être profondes et mettent à mal le sentiment de sécurité et le besoin d'estime dont chacun à besoin pour apprendre, avancé par les neurosciences et qu'on trouvait déjà dans la pyramide des besoins de Maslow (1970) : « Tous les individus […] ont un besoin ou désir d'évaluation élevée, stable et fondée d'eux-mêmes, un besoin de respect de soi, ou d'estime de soi, et de l'estime des autres ».

Si pour Boimare l'autodévalorisation « fait place aux peurs d'effondrement, d'abandon, de morcellement, de perte d'unité, de vide intérieur », réduire ces craintes ou les empêcher d'arriver est un enjeu pour l'école, pour lutter contre l'échec scolaire et les inégalités. Pour lui, il faudrait proposer une pédagogie orientée par « des ouvertures nouvelles pour que ces peurs, qui sont la cause de rupture et de comportements aberrants, prennent une forme qui leur permette de devenir un tremplin vers le savoir. »

Ces propos peuvent être croisés à ceux de Harter (1999) pour qui les termes « estime de soi » et « valeur de soi » sont généralement interchangeables, et représentent le degré de valeur vis à-vis de soi-même. Les comportements de retrait ou d'inhibition seraient en lien direct avec la peur et à la construction du sentiment de honte.

Si l'influence de l'estime de soi sur les apprentissages est l'objet de nombreux ouvrages dans la littérature des sciences de l'éducation, certains auteurs prétendent qu'aucune corrélation réelle n'a pu être démontrée, alors que la majorité y voit une forte influence transversale.

Pour tout acteur de l'éducation, il semble évident d'y porter attention tant d'un point de vue social que relationnel et éthique, en plus de répondre à une forme de bienveillance attendue par la commande institutionnelle.

Si l'estime de soi est vecteur de réussite, pour quelles raisons l'erreur, avec son potentiel déstabilisant et blessant, n'est-elle pas systématiquement rendue neutre dans les classes ? L'enseignant n'y perdrait-il pas quelque chose dans son statut de détenteur du savoir placé sous le signe de la domination ? N'y aurait-il pas alors atteinte à son estime de soi, à lui ?

Impacts des représentations sur les apprentissages et théories implicites de l'intelligence

Yussen et Kane (1985) ont exploré la définition que les enfants offrent de l'intelligence, focalisées sur des croyances relatives à sa modifiabilité. Ces recherches ont conduit à identifier l'existence de deux théories : une théorie « statique » et une théorie « dynamique ».

Les enfants qui adhèrent à une théorie statique envisagent l'intelligence comme une disposition fixée précocement, et stable dans le temps, une capacité que l'on a en plus ou moins grande quantité et qui est peu susceptible d'être modifiée par l'expérience.

A l'inverse, la théorie dynamique envisage l'intelligence comme une faculté malléable susceptible d'être transformée et sur laquelle l'individu peut exercer un contrôle par l'intermédiaire des efforts qu'il engage dans les situations d'apprentissage ou de résolution de problème.

Plusieurs revues de littérature sur l'origine possible de ces différentes théories mettent l'accent sur une variable décisive : « la nature des commentaires reçus par l'enfant en provenance des adultes qui portent un regard sur son fonctionnement » (Dweck, 2002).

Autrement dit, les commentaires et attitudes de l'adulte contribuent à donner à l'élève une idée de sa propre intelligence qu'il peut considérer (ou pas) comme modifiable. Les attitudes et réactions des adultes face à l'erreur des élèves pourraient donc déterminer un positionnement de l'élève sur sa propre intelligence, son rapport à l'erreur, et déterminer en partie son rapport à l'effort intellectuel et à la persévérance.

Ces rejets, attitudes négatives et continuelles de l'erreur dont l'impact est important, sont en opposition avec l'erreur comme outil, l'erreur féconde, l'erreur qui permet d'apprendre.

N'y a-t-il pas conflit entre un désir conscient de l'enseignant de faire apprendre et progresser ses élèves avec bienveillance, et des attitudes, réactions ou « micro-gestes » inconscients inverses face à l'erreur des élèves ? Le statut de l'erreur ne serait-il pas finalement davantage déterminé par « ce qui échappe » plutôt que par ce qui est prévu par l'enseignant ? D'ailleurs, le statut de l'erreur est-il étudié et déterminé par l'enseignant, en dehors des choix de modes de correction ? N'est-ce pas inhérent à une pratique au sens transversal, et de ce fait plutôt une approche « à laquelle on ne pense pas forcément »[14] donc plutôt tournée vers l'inconscient ?

5.2.7 L'erreur, c'est à prendre : « O Felix culpa ! »

Bien vivre l'erreur

Ce qui fait que l'on vit une erreur comme un échec, c'est le fait de s'identifier à elle. Pour ne pas s'identifier à ce qui est raté, Fiard avance qu'une dissociation doit être faite entre l'échec de l'action et l'échec de la personne, (du Moi). La difficulté est renforcée si la notion de faute est sous-jacente, car elle est de fait attribuée à l'être, et non à l'erreur elle-même.

Considérer l'échec d'une tentative est plus neutre et objectif, mais plus difficile quand on vise et projette la réussite ou l'excellence : « se tromper » c'est tromper son projet de la réussite, c'est tromper soi. Que l'élève apprenne de ses erreurs et qu'il ne s'assimile pas ses ratages et à l'échec de sa propre personne est enjeu important. Féliciter la tentative, les essais, même ratés, mettre en évidence la réussite même tardive et le chemin parcouru sont une voie vers la réhabilitation de l'erreur. Edison qui avait échoué des milliers de fois et continuer à y croire disait « Je n'ai pas échoué des milliers de fois, j'ai réussi des milliers de tentatives qui n'ont pas fonctionné. » En effet, sans ces milliers de tentatives, il n'aurait jamais pu comprendre par nature, ou de manière innée, le fonctionnement des machines et comment maîtriser l'électricité.

Il y a quelque chose à prendre dans chaque réflexion, chaque tentative, chaque progrès avant la réussite. Pépin (2016) souligne le caractère physiologique humain disposé à l'erreur pour accéder à des tâches complexes, signes d'émancipation : « Regardez naître un poulain il marche en une heure. L'enfant, lui, doit apprendre. Et pour cela, tomber. L'homme n'est pas programmé par son instinct, donc il se trompe. Mais le poulain ne fera jamais de vélo et ne conduira jamais d'avion. C'est le signe que le ratage est une aventure proprement humaine, inséparable de la liberté. L'erreur, c'est la liberté. »

14 Paroles d'une enseignante interrogée sur le statut de l'erreur en classe. Entretiens Cafipemf (2017).

En sciences et dans la recherche, les exemples ne manquent pas : de très nombreuses découvertes sont issues d'erreurs. L'un des plus beaux exemples est celui de la découverte en 1928, par erreur ou « accident », de la pénicilline par Alexander Flemming, qui, en s'égarant dans ses travaux sur les staphylocoques, a donné lieu aux antibiotiques. Les plus grands chercheurs, scientifiques tels Einstein, Aristote, Galilée, Copernic, Darwin cohabitent avec l'erreur.

« L'esprit scientifique se constitue sur un ensemble d'erreurs rectifiées » dit Bachelard (1938) : omniprésente, elle fait partie du quotidien de tout chercheur qui l'accepte comme moyen de découvrir, car elle est pour lui instructive. Aller vers la découverte, c'est oser aller vers l'inconnu : il n'y a pas de recherche possible sans voir dans l'erreur un moyen d'apprendre et progresser. Multiforme, révélatrice, elle interpelle et permet de comprendre les phénomènes. La science s'illustre par les principes de tâtonnements, hypothèses, expérimentations, qui laissent toute la place au doute, à l'inattendu, à l'erreur.

Qu'est-ce qui peut empêcher un enseignant de proposer des situations de recherches et de retours sur les erreurs comme moyen d'apprendre ? En quoi ces phases de tâtonnement, situations de doute, d'inattendu et de confrontation à l'inconnu de l'élève seraient-elles inconfortables pour lui ? Ne renverraient-elles pas à une angoisse de l'errance de l'enseignant lui-même, que son statut d'enseignant « sachant » interdit ?

Pour Huxley (1989), « L'esprit scientifique a plus de valeur que ses produits, et des vérités défendues de façon irrationnelle peuvent être plus nuisibles que des erreurs raisonnées ». La science n'est pas vraie : elle est vérifiable. De plus, la sérendipité, ce « hasard heureux qui permet au chercheur de faire une découverte inattendue d'importance ou d'intérêt supérieurs à l'objet de sa recherche initiale, et de l'aptitude de ce même chercheur à saisir et à exploiter cette chance. » fait partie de l'erreur positive.

Pour l'enseignant, l'erreur appartiendrait-elle à l'inconnu, à ce qui n'est pas « raisonné » et rejetée à ce titre comme source d'angoisse ? N'y aurait-il pas dans le désir de ne pas y confronter les élèves, le désir de ne pas se confronter à cette angoisse ?

5.2.8 L'erreur n'est pas anormale

Accepter l'erreur, c'est accepter de sortir d'un schéma qui la considère comme écart à la norme. Le Centre national de ressources textuelles et lexicales donne les définitions suivantes.

Normal: qui est conforme à la norme, ne présente pas d'anomalie, d'altération.

Anormal: Qui est contraire à la norme et de ce fait provoque la surprise, l'inquiétude ou la réprobation. Non conforme au modèle courant, et inquiétant pour cette raison.

Canguilhem (1966) analyse et redéfinit ces termes au-delà d'une simple opposition. La nuance est faite entre l'anormalité et l'anomalité d'après leur étymologie : « l'anomalie vient du grec *anomalia* qui signifie inégalité, aspérité; *omalos* désigne en grec ce qui est uni, égal, lisse, en sorte que anomalie c'est étymologiquement *an-omalos*, ce qui est inégal, rugueux, irrégulier. Anomalie désigne un fait, c'est un terme descriptif, alors que anormal implique une référence à une valeur, c'est un terme appréciatif, normatif. »

En classe, l'erreur anomale est un fait neutre, signalée de manière neutre, sans commentaire sur l'élève mais sur la nature de l'erreur.

L'erreur anormale au contraire stigmatise, renvoie à une valeur de l'élève en fonction du résultat. Toutes les expressions de déceptions, d'attente non satisfaite de la part de l'enseignant, de comparaison (aux autres, à la moyenne) en font une erreur anormale. (C'est par exemple lorsqu'un enseignant dit d'une erreur qu'elle ne devrait pas avoir lieu, « à ce moment de l'année, je ne devrais plus voir cette erreur » et qui engage une responsabilité et des suppositions sur les dispositions de l'élève « manque de travail », « manque de concentration ». Elle est basée sur l'appréciation personnelle de l'enseignant. La norme est fixée de manière aléatoire selon les attendus (les désirs), et varie de fait d'un enseignant à l'autre (puisque chacun définit sa propre norme, ce qui est normal, ou pas).

Si la norme est définie comme ce qui est « conforme à la nature d'un être, d'une chose, à l'organisation de quelque chose, conforme à ce que l'on pense être juste, équitable, prévisible, logique, compréhensible », l'erreur peut être également être considérée comme normale en fonction de ce qui est considéré comme conforme et attendu. Il évoque l'« anormal » comme une infraction à la norme dans un rapport de qualité et de jugement, tandis que l' « anomal », est une anomalie statistique, neutre et sans jugement. Il précise : « La norme n'est possibilité d'une référence que lorsqu'elle a été instituée ou choisie comme expression d'une préférence. Ainsi toute préférence d'un ordre possible s'accompagne, le plus souvent implicitement, de l'aversion de l'ordre inverse possible. » Alors si l'ordre et la réussite sont les attendus, l'erreur vient comme un désordre, comme écart à l'ordre établi, elle devient « détestable ».

Fiard et Auriac (2006) ajoutent que si le désordre signifie « confusion et marginalité, la référence implicite est celle des moyennes, des formes sociales et des marqueurs de l'ordre public,

de la convenance. En ce sens, l'erreur sera associée au désordre et sera jugée impertinence, malséance, insolence. Le dogme, la morale, désignent l'erreur comme écart : l'auteur devient a-normal. »

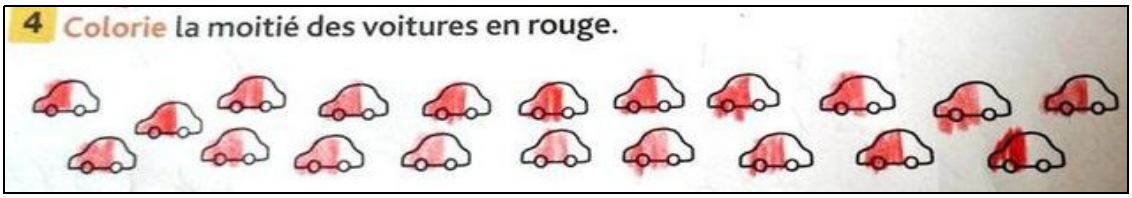
Ils y voient l'héritage de l'école de Jules Ferry, école de l'ordre qui n'accepte ni l'entrave au progrès, ni la fantaisie, ni l'erreur, alors « qu'en dehors de ses murs le désordre est partout. [...] Le père au travail, la mère au foyer, l'enfant à l'école, sont les arguments d'une société ouverte à l'ordre et au progrès, mais qui ne tolère pas l'errance. [...] Il faut ainsi rééduquer, enfermer, empêcher de nuire chaque citoyen indiscipliné. »

Le désordre, l'écart à la norme et aux attendus seraient-il tombé dans l'inconscient enseignant comme héritage de la discipline prônée par l'école Jules Ferry ? Les résistances à considérer l'erreur comme outil pour apprendre ne seraient-elles pas dues à une transmission des enseignants aux élèves, qui une fois devenus enseignants à leur tour ne sauraient se départir d'un rapport à l'erreur fortement ancré dans l'insconcient ? Le rapport à l'erreur se construit-il sur une part d'héritage inconscient ?

5.2.9 Vraie ou fausse erreur ?

Certes, comme le dit Pierre Dac « Une fausse erreur n'est pas forcément une vérité vraie », mais ce qui est considéré comme une vraie erreur n'est pas forcément « faux » non plus. Les perles des élèves, qui fleurissent sur internet ou dans des ouvrages dédiés en sont le témoignage. Il est intéressant de constater qu'une partie des erreurs... n'en sont pas.

Document 6 - Exercice donné à un élève de MS - Source : forum enseignant.



Habitudes et contrat didactiques sont souvent à l'origines d'erreurs qu'on pourrait plutôt considérer comme un écart à cette attente.

C'est ce qu'affirme Chevallard lorsqu'il dit que l'élève raisonne « sous influence » du contrat didactique. L'élève sait qu'à l'école le maître lui donne un rôle par rapport au savoir qu'il lui

transmet, et attend quelque chose de lui. Très souvent des erreurs proviennent de ce que l'élève croit devoir produire. L'erreur peut donc être induite.

Baruk (1985) l'illustre également dans L'âge du capitaine (où elle propose à des élèves de primaire le problème : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? Certains élèves avaient répondu : « 26 + 10 = 36. Le capitaine avait 36 ans. »

Toute erreur a du sens, permet de situer l'élève, son cheminement, ses représentations. Elle est une aide précieuse pour l'enseignant.

Si l'enseignement est basé sur des formes d'attendus qui appellent une conformité, il laisse peu de place à la vision, interprétation et compréhension des démarches et des erreurs de l'élèves. N'y aurait-il pas, pour les enseignants qui sont dans cette attente de conformité, une recherche de contrôle liée au statut de l'enseignant ?

N'y aurait-il pas quelque chose qui renvoie à l'intimité de l'élève à franchir, pour investir le raisonnement des élèves ? Le cas échéant, l'enseignant pourrait ne pas souhaiter accéder à cette part intime et rester dans un schéma de contrat didactique « classique ».

Comment utiliser les erreurs : les identifier et les classer

Pour utiliser l'erreur, Astolfi propose une typologie qui distingue huit types d'erreurs.

Document 7 - Typologie des erreurs, Astolfi (1997).

1- Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes
2- Erreurs résultants d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes
3- Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves
4- Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées
5- Erreurs portant sur les démarches adoptées
6- Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité
7- Erreurs ayant leurs origines dans une autre discipline
8- Erreurs causées par la complexité propre du contenu

Cette classification fait de l'erreur un élément du processus didactique, elle a un statut positif est identifiée et vient comme une information, une indication situant l'élève dans son apprentissage. Il existe différentes typologies dont certaines recoupent celles-ci, d'autres plus spécifiques.

Pour Fiard, ce sont des modèles didactiques qui visent à rendre signifiante, à interpréter l'erreur, et surtout à investir les champs de sa signification, transformer les représentations et bouleverser l'usage. « L'erreur a un sens, surtout, elle a du sens. »

Quelles peuvent être les raisons qui font qu'un enseignant ne lui permette pas d'avoir du sens ? Serait-ce lié à un statut négatif ancré ? L'erreur serait-elle pour le sujet du côté du Réel ?

Pourrait-il y avoir conflit entre ses différentes instances psychiques, qui rendrait l'erreur indicible et son investigation impossible ?

5.2.10 L'erreur comme obstacle

Pour Bachelard (1938), l'erreur est un obstacle épistémologique constitutif de la connaissance achevée. Cet obstacle désigne ce qui vient se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet qu'il étudie. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle. » L'identification et la caractérisation d'un obstacle sont donc essentielles à l'analyse et à la construction des situations didactiques.

La rupture épistémologique en fait partie. L'exemple de « la compréhension de l'ampoule électrique (qui) nécessite une rupture radicale avec ce qu'on a coutume de penser depuis l'âge des cavernes […] où tous les procédés d'éclairages nécessitaient qu'on brûle une matière : bois, graisse... » Comprendre son fonctionnement ne peut être intuitif et demande cette rupture. C'est « penser contre le cerveau ».

Pour Favre, « Un entraînement précoce à la démarche scientifique semble ainsi une mesure prophylactique bien indiquée pour préparer un être humain à une existence où apprentissage rime souvent avec rupture épistémologique. »

Document 8. D'après Fabre (1995), l'obstacle présente six caractéristiques.

intériorité	On ne bute pas contre un obstacle, il est « en nous ».
facilité	Il est un confort intellectuel, vient d'une certitude intime.
positivité	Il n'est pas le vide, il est une forme de connaissance «déjà là ».
ambiguïté	Il a la dimension d'outil et de source d'erreur à la fois.
polymorphie	On ne peut « en faire le tour », il peut s'exprimer sous diverses formes à la fois.
récursivité	La reconnaissance de l'erreur tient de la métacognition : il y a un commencement puis un fondement, toujours récurrent.

« Détruire des connaissances » serait-il contre nature pour les enseignants ?

Serait-ce une action incompatible dans son imaginaire avec l'image de l'enseignant qui donne, transmet, aide à construire et non pas détruire des savoirs erronés, qu'il désirerait de ce fait, ne pas voir ? Ne souhaiterait-il pas incarner le savoir, et de ce fait rejeter le non savoir ?

Le cas échéant, ne pas analyser ce qui fait obstacle aux élèves ne correspondrait-il pas à cette image de l'enseignant construit plutôt qu'il ne détruit ? N'y aurait-il pas dans ce rejet d'aller analyser les obstacles des élèves, de ne pas voir ce qui fait défaut, le désir d'une transmission du savoir pure et efficace, qui ferait de lui un « bon enseignant » ? Ne pas se frotter aux obstacles ne serait-il pas le moyen de conserver l'image du savoir « pur », de l'enseignant qui sait, renvoyant au Moi enseignant idéal ? Cela n'expliquerait-il pas la pratique de la correction collective majoritairement utilisée dans les classes ?

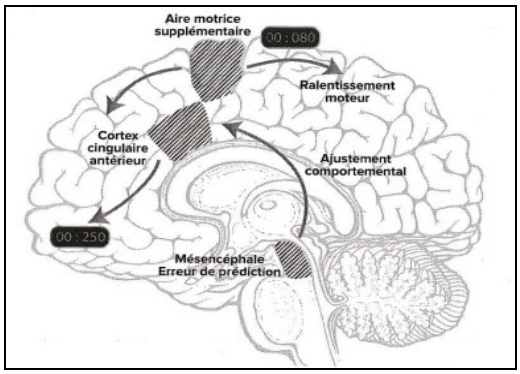
5.2.11 Ce qu'en dit la recherche

Les dernières recherches en sciences cognitives montrent quatre facteurs déterminants dans l'apprentissage. Dehaene (2015) présente tout d'abord l'attention de l'élève, son engagement actif, le retour d'information, et enfin la consolidation. « Recevoir un retour d'information » immédiat sur l'action, c'est à dire sur la production de l'élève et de ses erreurs, est constitutif de l'apprentissage. Selon ces études, plus le retour est proche dans le temps de l'erreur, plus l'action corrective sera efficace et intégrée de manière pérenne. »

Les erreurs sont vues comme positives et sources d'apprentissage. Elles sont normales dans le processus d'apprentissage, expriment à la fois la représentation mentale que l'élève se fait d'une notion ou d'une action, et un obstacle à repérer avant de le dépasser, ce qui confirme tous les travaux précédents dont ceux de Bachelard (1938).

Dehaene ajoute que l'apprentissage se déclenche lorsqu'un signal d'erreur montre que la prédiction générée par notre cerveau n'est pas parfaite. Il ne peut pas exister d'apprentissage quand tout est prévisible, ou trop facilement prévisible. Fait scientifique en opposition aux conceptions : il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, elle est nécessaire et doit perdre sa symbolique négative pour être associée à un simple processus d'apprentissage.

Document 9 : De multiples circuits de détection, Procyk et Meunier (2017).



Lorsque nous faisons une erreur, un système de détection s'active en 80 millisecondes et entraîne un ralentissement de nos mouvements. Un système de contrôle déclenche une autre option. Si le résultat n'est pas conforme à nos attentes, une autre zone du cerveau réagit en 250 millisecondes. Cette zone est connectée aux zones de décision et d'action et peut mettre en route des programmes de stratégies qui prendront compte de l'erreur. Dans le mésencéphale se trouvent les neurones qui anticipent en permanence les résultats possibles de nos actions et comparent l'issue avec l'effet prédit.

Les travaux en neurosciences de Dehaene (2015) démontrent que :

- L'erreur ou l'incertitude sont normales et indispensables.
- Les punitions face aux erreurs augmentent la peur, le stress, et le sentiment d'impuissance.
- Les punitions nuisent aux apprentissages.
- La motivation positive et les encouragements stimulent l'apprentissage.
- Priver un sujet de la possibilité de commettre des erreurs bloque ses processus d'apprentissage.

Le feedback, (retour immédiat d'information sur l'activité produite par l'élève) est donc primordial et à encourager dans les classes. S'il est quotidien, l'enfant peut prendre l'habitude de laisser libre cours à ses prédictions, et ajuster ses choix : son apprentissage sera renforcé et optimal.

Les programmes en vigueur qui préconisent l'utilisation active de l'erreur par les élèves s'appuient sur ces recherches. De quelle nature peuvent être les résistances des enseignants à ne pas pouvoir appliquer les recommandations et la commande institutionnelle ? Quel impossible ont-ils à

ne pas pouvoir proposer un retour sur l'erreur aux élèves eux-mêmes ? Quelle satisfaction ont-ils à mettre en œuvre la correction collective ou à la correction par l'enseignant lui-même ?

Quelle part inconsciente du rapport à l'erreur fait obstacle à l'application des préconisations ?

5.2.12 La correction à l'école

Selon la définition, la correction est l'action de corriger : faire disparaître une erreur, un défaut, en rétablissant ce qui est exact, bon, correct. Ramener à la règle ou à l'exactitude ce qui s'en écarte, rectifier une faute, ce qui est déficient. Action de corriger un déficit, un défaut, une défaillance. Débarrasser quelqu'un d'un défaut. Punir quelqu'un, un enfant d'une faute en lui infligeant un châtiment, le plus souvent corporel. Frapper quelqu'un, lui donner des coups.

On trouve deux sortes de corrections dans l'histoire de l'école : la correction des erreurs, et la correction de l'élève qui a fait les erreurs, c'est à dire une correction de l'objet, et une correction de son auteur. L'une est neutre et pédagogique, la seconde engage l'affect lié aux attentes, désirs, angoisses de l'enseignant.

La correction de l'erreur d'un point de vue pédagogique est une action pour faire évoluer le niveau de compétences de l'élève. Cela suppose que l'erreur soit repérée, identifiée, qu'il y ait un retour et une réflexion sur la stratégie utilisée pour accéder à la compréhension. Pour être efficace, elle nécessite que l'élève comprenne sa difficulté, s'interroge. Il doit être partie prenante de ce parcours vers l'apprentissage.

- La correction collective consistant en une reprise successive d'exercices proposés est particulièrement inefficace. Fastidieuse, peu mobilisante et peu adaptée aux élèves ayant rencontré des difficultés, elle est inutile pour tous les autres élèves. Seule une correction dynamique avec analyse approfondie des erreurs, confrontation des stratégies, justifications, échanges, et recherches présente un intérêt et peut être bénéfique au plus grand nombre.

- L'autocorrection encourage l'autonomie et peut être fructueuse lorsqu'elle est présentée comme une démarche réflexive avec recours à l'enseignant ou un pair en cas d'incompréhension. En aucun cas elle ne peut être utile en se limitant à une simple comparaison entre la réalisation et un modèle.

- Les groupes de besoin permettent d'envisager la correction de manière différenciée en prenant en compte les besoins de chacun. Constitués à partir des difficultés repérées dans les productions des élèves, ils sont intéressants si un retour sur l'erreur est fait collectivement autant qu'une analyse de

ses propres erreurs par l'élève.

- La correction mutuelle présente l'intérêt de confrontations entre deux ou plusieurs élèves. Après une phase d'institutionnalisation, les élèves peuvent revenir sur leurs erreurs ou celles des autres notamment en utilisant un code commun à la classe, comme le proposent les dispositifs Twictée en orthographe ou ProblemaTwitt en problèmes. Elle présente l'avantage de faire de l'erreur un objet d'étude à part entière, dédramatisée et utile. Les interactions ainsi que la mise en évidence des différentes stratégies possibles font le lien entre erreur et apprentissage.

- La correction par l'enseignant, qui consiste à barrer l'erreur et écrire la réponse attendue n'a pas d'intérêt pédagogique dans le sens où l'élève n'effectue aucun retour, ne dispose pas de temps dédié au « constat » de ses erreurs. Le fait de barrer invalide sa réponse qui est remplacée par « la bonne ». Pour Astolfi, c'est une correction inutile et d'apparence, qui remet de l'ordre dans les cahiers, donne bonne conscience et rejoint un devoir dû à « l'identité professionnelle : « Peut-être nous-y sentons-nous presque moralement obligés, [...] les élèves verront au moins que « j'ai corrigé ». Peut-être aussi les parents et l'administration, dont on craint à juste titre le jugement, si par malheur on a laissé passé des fautes ».

Correction et évaluation. La correction peut également être l'action de corriger et donner une valeur (qui devient négative, en retirant des points) aux erreurs qui sont sanctionnées pas une note lors d'un examen, d'un devoir, ou d'une épreuve. « Examen », « devoir », « épreuve », un vocabulaire qui laisse présager des attentes posées, et du vécu de l'évalué.

Ici l'erreur fait l'objet d'un relevé et d'un décompte en vue d'estimer un travail. Quand la notation devient sanction, l'erreur n'est plus pédagogique, elle devient symbole d'échec. La notation échappe complètement à l'esprit de l'erreur utile pour apprendre, au contraire, elle se présente comme une norme sociale qui différencie les élèves entre eux par leurs résultats. Dans cet esprit, l'évaluation est liée au concept d'aboutissement, de recherche et de mesure d'excellence. L'erreur n'est plus que stigmatisante.

Sarrazy (1995) demande : « Certaines idéologies pédagogiques, en essayant de faire taire l'erreur, ne réussiront-elles pas qu'à faire terreur, en brandissant le spectre de l'échec à ceux qui ne se conformeraient pas à leur prescription ? ».

L'erreur ne pourrait-elle pas être perçue, dans l'imaginaire des enseignants, sous l'angle de l'échec de l'élève qui porte le sceau de la défaillance, et renvoie au propre échec de l'enseignant ?

Ne peut-on pas penser que le traitement de l'erreur proposé en classe dépend du rapport à l'échec et à la réussite de l'enseignant, donc de son rapport au savoir ?

Qu'est-ce qui se joue dans l'erreur ? De quels désirs, impossibles, est-il question ?

Quel est ce point de jouissance à corriger l'erreur, à corriger l'élève, jusqu'à des manifestations physiques, parfois violentes ? De quoi « l'erreur-sanction » est-elle le nom ?

Document 10 : Carte postale. Paresse et travail. (1905)

Erreur et sanction. Au seizième siècle, l'erreur appelle de fortes sanctions. La liste des punitions est graduelle selon l'erreur de l'élève : coup de baguette sur les doigts, coups de verges ou de martinet sur les mains ou sur le « derrière » pour une erreur plus importante, passage par le « cabinet noir » pendant plusieurs heures, habit et bonnet d'âne sanctionnent les élèves, parfois sous les huées des autres écoliers. Le bonnet d'âne est une punition présente dès l'antiquité qui a fortement marqué les esprits. Plus tard, dans les années soixante, il est courant que les élèves dont le travail est dit « négligé » quittent la classe avec leur cahier accroché dans le dos, aillent au coin, au piquet, ou copient des centaines de lignes. Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, la fessée est encore en usage dans certaines écoles, comme en témoigne le musée pédagogique de Haute-Saône qui expose une chaise « à fesser ».

Ces sanctions sont des réponses à des actes jugés de transgression. Selon la définition :

<u>Correction</u> : Châtiment corporel, plus ou moins vigoureux, infligé à la main ou par d'autres moyens, à un animal, à un enfant ou à un adulte en compensation d'une faute. Appliquer, donner, flanquer, infliger une correction ; s'attirer, mériter, recevoir, subir une correction; une correction légère, magistrale, manuelle, salutaire, sévère, solide, vigoureuse. Procéder à une correction. Peine,

châtiment infligé en compensation d'une faute et en vue d'amender le coupable.

L'idée de compenser la faute vient rétablir l'ordre et le bien. La suite de la définition, qui présente la correction comme rectification de la morale et de la loi représentée par le père, n'est pas sans écho psychanalytique. Ce point sera développé dans la partie dédiée à la psychanalyse. Suite de la définition :

Autorité ou pouvoir de reprendre et d'infliger une peine. Les enfants sont sous la correction du père. Dans le domaine du droit, châtiment infligé conformément aux dispositions de la loi.

− Correction paternelle. Peine infligée par un magistrat à un enfant mineur, à la requête de son père, en vue de sanctionner sa mauvaise conduite. Droit attaché à la puissance paternelle.

Le passage à l'acte

Le terme « passage à l'acte », traduction de l'anglais acting out, lui-même venant de l'Allemand *agieren* est défini par Freud (1914) comme une mise en action de quelque chose que le patient a oublié et réprimé, mais qu'il reproduit, sans savoir qu'il s'agit alors d'une répétition, remémoration.

Le passage à l'acte introduit une notion de franchissement, de passage, entre une position et une autre. C'est une faillite de la pensée, une tentative pour rompre un état de tension psychique intolérable. Le passage à l'acte est soudain, impulsif, parfois violent et dangereux. Il arrive en réponse à un élément déclenchant ou à une situation de tension intérieure. Il traduit alors chez son auteur une intolérance à la frustration, une fragilité des limites du Moi, la recherche d'une confrontation à la loi et une identification du sujet à l'objet. Le passage à l'acte peut présenter un aspect négatif et destructeur.

Quelle est l'origine, quel sens donner à ce « passage à l'acte » qui sanctionne l'erreur ? Quel déplacement peut-il y avoir d'un élève qui l'a vécu ou subi devenu ensuite enseignant à son tour ? S'il y a conflit entre les différentes instances psychiques, ne pas y confronter ses élèves ne serait-il pas un point de fuite, une échappatoire à l'angoisse, à un traumatisme ?

5.2.13 Du bon usage de l'erreur en classe

Qu'entendre par bon usage ? A l'origine de ce travail, alors que je définissais à peine mon sujet et évoquais « la non-utilisation de l'erreur en classe » comme point de départ, mon directeur de recherches m'a fait remarquer comme j'avais déjà une idée préconçue de ce qu'est « une bonne

utilisation » d'après mon vécu, ma pédagogie, mon rapport personnel à l'erreur. « Les enseignants l'utilisent, mais pas comme vous voudriez qu'ils le fassent ».

En effet, mon rapport à l'objet fait que j'ai une exigence particulière, de laquelle j'ai dû me distancier pour avoir une approche neutre dans ce travail. C'est donc au regard des publications de spécialistes et des préconisations scientifiques que j'ai souhaité déterminer de manière scientifique ce qu'est « un bon usage de l'erreur en classe ». A ma connaissance, il n'existe pas de méthode pour une utilisation de l'erreur. Je n'ai pas, à ce jour, entendu parler de formation à l'erreur en formation initiale ou continue, malgré la demande institutionnelle. « On nous demande de le faire, mais on ne nous dit pas comment » me disent en substance les stagiaires qui viennent dans ma classe.

On peut s'interroger sur l'écart entre une attente institutionnelle qui préconise fortement l'utilisation de l'erreur, et l'absence de formation pour apprendre à le faire. Seuls les spécialistes donnent des pistes.

Pour Fiard et Auriac (2006), « Placer l'élève au centre des apprentissages, c'est accepter de le placer au centre de ses erreurs ». Si le peu d'ouvrages traitant de l'erreur en pédagogie s'accordent à mettre en avant ses bienfaits à la prendre en compte, il s'agit bien de l'utiliser pour la dépasser et ne plus en commettre.

Une réhabilitation ne consiste donc pas seulement à la dédramatiser au point d'en perdre l'objectif premier : apprendre. Utiliser l'erreur est une exigence qui nécessite de penser à un fonctionnement permettant de consacrer du temps à son identification et le retour par l'apprenant. C'est un moment de plus-value éducative et pédagogique, et non une tolérance. La visée de la dédramatisation est de lui conférer un statut neutre qui dégage le sujet de ses affects pour en faire un outil concret au service des apprentissages. Une bonne utilisation se décomposerait donc en deux étapes : une déconstruction du statut négatif pour la rendre neutre et utile, à instaurer dans la classe, et donner du sens à ce nouveau statut en permettant à l'élève d'éprouver l'erreur bénéfique, celle qui fait apprendre.

Descomps (1999) préconise deux moyens de dédramatisation et de mise de l'erreur au service des apprentissages : le premier est celui de susciter la production d'« erreurs programmées », dont le traitement s'avérera productif dans la construction des savoirs et des compétences d'apprenant (des savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre). Le deuxième, est ce qu'on appelle « la pédagogie du détour » , une manière de « perdre du temps pour en gagner » : travailler non pas directement

sur l'erreur en cause, mais sur l'étape antérieure du processus qui y a conduit, en remontant les itinéraires de signification.

Le véritable travail pour l'enseignant avec ses élèves, est l'analyse et l'exploration des démarches pour qu'ils puissent construire ou reconstruire leurs réponses. Analyser les conceptions, les confusions, les représentations permet à l'apprenant de s'auto-analyser et de prendre l'habitude de se poser des questions, de vérifier ses hypothèses. C'est aussi une façon d'explorer son propre fonctionnement cognitif, ce à quoi contribue la pratique de l'autocorrection et l'autorégulation de l'élève. Selon Vecchi & Carmona Magnaldi, (1996), « Il est important d'habituer les élèves à des remises en cause afin qu'ils apprennent à accepter leurs erreurs, à éprouver le besoin d'évoluer, et à croire peu à peu au caractère fécond du questionnement et du doute. »

L'apprentissage de l'utilisation de l'erreur serait donc une nécessité forte pour faire de nos élèves, des élèves chercheurs.

Au regard des recherches et des publications des spécialistes, il est possible d'établir un comparatif entre de « bons usages » et ceux qui présentent des limites, sont inefficaces ou inadaptés.

Document 11 : Synthèses des recommandations concernant le statut et l'usage de l'erreur en classe. D'après Astolfi, Reuter, Fiard, Dehaenne.

L'erreur	
Pratiques et usages contestables/contestés	**Recommandations Commande institutionnelle et recherche**
Statut	
Statut négatif Notion d'échec	Statut positif Notion d'apprentissage
Gênante - stigmatisante Dévalorisation de l'élève	Utile pédagogiquement Objet, neutre
Utilisation	
Absente ou faible	Identifiable, identifiée et mesurable
Pas de retour individuel	Temps dédié à un retour individuel
Elève passif	Elève actif

Correction	
Pratiques et usages contestables/contestés	Recommandations Commande institutionnelle et recherche
Détachée de la notion d'apprentissage	Impliquante Intégrée dans le parcours de l'élève
La correction est recopiée par l'élève ou donnée par l'enseignant Pas de recherche personnelle	Recherche active de l'élève Etayage, réponse cherchée et vérifiée par l'élève
Correction collective	Correction individuelle par l'élève ou avec un pair
Correction par l'enseignant	
Retour différé	Retour immédiat
Mise en évidence de « l'échec » pas de traitement de l'erreur	Mesure des progrès traitement de l'erreur valorisé
Dualité: vrai/faux	Recherche, essai-erreur, questionnements

D'après mes observations et entretiens auprès des enseignants, il se passe, concernant l'erreur et son utilisation dans les classes, quelque chose qui « échappe » à la pédagogie et à la volonté même de l'enseignant, qui est d'un autre ressort.

Les études mettent en évidence la contradiction entre « ce qu'il faudrait faire », c'est à dire l'intégrer de manière positive comme vecteur d'apprentissage, et le constat qu'elle est toujours majoritairement source d'angoisse pour nos élèves, généralement sanctionnée ou discriminante, et sans retours individuels. (note sanction, correction collective)

L'erreur est au coeur du processus d'apprentissage dont elle fait partie intégrante. Le feed-back est essentiel. Qu'est-ce qui justifie alors qu'un enseignant fasse l'impasse sur ce retour ? Quel désir, quelle angoisse ?

L'erreur de l'élève renvoie à l'erreur de « soi enseignant », de « soi élève ». Faut-il dépasser sa propre erreur, « l'erreur de soi » pour accéder à l'erreur comme objet didactique ?

Ce Moi enseignant qu'on (il) semble ne pas vouloir tromper en classe, donne à dévoiler et voir du côté du statut du maître en tant que « savant », du rapport à l'élève et son savoir. Mon postulat est qu'il s'agit de quelque chose de lui qu'il ne connait pas.

C'est pourquoi cette présente recherche propose, à partir de l'orientation qu'offre la psychanalyse, d'explorer les causes et effets inconscients du rapport à l'erreur de l'enseignant.

6. Concepts de psychanalyse

Cette partie consiste à présenter les concepts de psychanalyse convoqués dans une lecture explicative a priori du rapport à l'erreur d'un professeur des écoles. Elle ne vise pas l'exhaustivité, et sera en effet complétée par des concepts qui surgiront lors de la construction du cas.

6.1 Le sujet divisé

Dans la partie (5.1) dédiée à la présentation de la psychanalyse a été développée la notion d'inconscient apportée par Freud. Concernant cette recherche, il s'agit de se demander de quoi le Sujet « n'est pas maître » dans son enseignement, en questionnant les causes psychiques qui lui font « pas utiliser l'erreur ».

A partir de la notion de sujet et de l'analyse de sa parole cette fois dans un regard lacanien, il s'agira d'entendre ce que dit l'enseignant dont il n'a pas conscience, ce qui lui échappe, ce qu'il fait à son insu concernant l'erreur dans sa classe. Nous chercherons, à la lumière des concepts de psychanalyse retenus, un sens à cet insu, à cette non prise en compte.

Qu'est-ce qui lui échappe dans l'erreur et de son rapport à l'erreur ? Quelles peuvent être les causes de cette division ?

Le rapport à l'erreur peut être vu comme imbriqué, confondu ou en interdépendance au rapport au savoir. S'ils cohabitent, et peuvent s'opposer, ils sont indissociables. Cette opposition indissociable ne serait-elle pas source de déséquilibre psychique, pour l'enseignant ?

6.2 Le rapport au savoir

Les travaux menés autour de la notion du « rapport au savoir » se situent dans plusieurs champs de recherche.

- D'un point de vue **sociologique**, le rapport au savoir appréhendé d'après les travaux de Bourdieu (1976) porte sur les notions de « reproduction », d'« héritage », et de « transmission » d'un capital culturel des parents aux enfants : les différences sociales des parents détermineraient les différences scolaires. Dans cette optique, cela signifie que le rapport au savoir de la famille conditionne le rapport au savoir de l'élève et en détermine l'échec ou la réussite scolaire.

Dans cette lignée, on pourrait s'intéresser à la transmission du rapport à l'erreur au sein des familles, de parents à enfants comme héritage familial. Cette approche sociologique pourrait donner lieu à des recherches qualitatives et quantitatives.

Concernant ma recherche sur le rapport à l'erreur inconscient des enseignants, cette transmission familiale sera lue non pas dans un recul sociologique, mais plutôt envisagée dans ce qu'elle peut représenter comme empreinte inconsciente familiale.

Les enseignants qui n'utilisent pas l'erreur en classe garderaient-ils une trace inconsciente d'un rapport à l'erreur familial négatif ? Le rapport à l'erreur qui fait qu'un enseignant l'évacue de sa classe ne serait-il pas cette trace ?

Le rapport à l'erreur des parents serait-il un facteur déterminant la capacité de l'enseignant à l'utiliser à l'école ? De quelle(s) trace(s) familiale(s) le refus de l'erreur pourrait-il être le symptôme ?

- Dans le champ de la recherche **microsociologique**, les travaux de Charlot (1997) posent une dialectique entre intériorité et extériorité, entre sens et efficacité (Charlot, 2000). Ce champ définit le rapport au savoir par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » Charlot (1999). Il brise ainsi le déterminisme de l'approche sociologique du rapport au savoir en faisant de tout sujet auteur, et auteur seul de savoir, c'est-à-dire un individu qui se construit en se confrontant avec autrui et avec des objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales.

En mettant en avant le rôle de l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir, Charlot souligne le caractère dynamique et évolutif du rapport au savoir. Dans cette approche microsociologique, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychosocial. Le rapport au savoir est envisagé sous trois angles :

-le rapport épistémique au savoir : apprendre, c'est s'approprier un objet, le savoir.

-le rapport identitaire au savoir : apprendre, c'est faire sens dans l'histoire personnelle du sujet.

-le rapport social au savoir : apprendre, c'est faire écho dans l'histoire sociale du sujet.

Considérer le rapport à l'erreur selon ces points de vue, en les lisant à travers le filtre de l'inconscient questionne autrement :

Qu'y a-t-il d'inconscient dans l'appropriation du savoir, qui pourrait amener le Sujet enseignant à

développer un rapport à l'erreur plus ou moins favorable à son utilisation en classe ?

Quelle atteinte à l'identité imaginaire du Sujet, à l'image de soi, à celle qu'il veut donner aux autres, au Moi, à l'idéal du Moi, l'erreur porte-t-elle ? Cette atteinte serait-elle un facteur déterminant du rapport à l'erreur.

Quel valeur inconsciente le Sujet accorde-t-il à l'erreur, ses erreurs, celles des autres, dans son rapport aux autres ? Détermine-t-elle l'usage que l'enseignant en fait en classe ?

- Le courant **anthropologique,** avec les recherches de Chevallard (1992) se distingue des autres par l'intérêt qu'il porte au savoir, pour étudier la problématique du « rapport au savoir », et par la prise en compte de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir.

Il existe deux grands types de rapports au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. Le terme institution couvre à la fois les structures scolaires (école, classe) et d'autres structures comme une famille particulière ou une profession. Un individu, comme une institution, connaît un objet s'il existe une relation, quelle qu'elle soit, entre cet objet et l'individu ou l'institution. Dans cet esprit, « apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard, 1992).

Pour cette recherche, l'intérêt est de voir en quoi et comment le Sujet développe un rapport à l'erreur conforme ou pas à l'institution d'après ce qu'elle établit. Si ce n'est pas le cas, quelles peuvent en être les causes ?

Le rejet de l'erreur pourrait-il être, à ce titre, un rejet de l'institution ? Un rejet de ce qu'elle représente pour le Sujet ?

Le point de vue de ce travail étant que le rapport à l'objet erreur comporte une forte part d'inconscient, le champ de la clinique pourra permettre d'investir pleinement ce rapport personnel en tant que Sujet.

Le champ de **la recherche clinique** représenté par Beillerot, (1989) présente le rapport au savoir lié à son propre désir et désir de savoir.

« Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » a écrit Freud (1925). Dans cette approche, le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes.

De son côté Lacan (1954) dit que « Le désir du sujet est le désir de l'autre », cet autre est « symbolique », précise-t-il afin de se préserver des interprétations du désir en termes de relation sociale. Il dit aussi que « C'est de son désir que je suis la trace », jouant de l'homonymie « être » et « suivre ».

Dans ma recherche, analyser le rapport à l'erreur en classe à travers le désir du Sujet et son désir de l'autre peut être très éclairant. Les désirs inconscients « de l'autre » (élève, enseignant, parent, etc.) d'apprendre pour l'autre, de l'autre, pour séduire l'autre, le satisfaire pourraient-ils être constitutifs du rapport à l'erreur ?

Le rapport à l'erreur pourrait-il être déterminé par ce que le Sujet place en l'autre ? De quoi le désir, dans le rejet de l'erreur par l'enseignant est-il la trace ?

Si l'erreur s'oppose au savoir comme un défaut de savoir, ne pas utiliser l'erreur des élèves ne serait-il pas une manière de conserver le désir des élèves ? Désir de savoir, mais aussi, désir de l'enseignant envers ses élèves, désir des élèves envers l'enseignant, autrement dit, désir de l'autre ?

Le rapport au savoir dans le champ clinique est considéré à la fois comme produit et processus. Produit du fait que le rapport au savoir est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet (ses fantasmes, les mécanismes de défense, attentes, conception de la vie, rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres) Processus en ce sens qu'il est le moteur de nouveaux apprentissages car le rapport au savoir est aussi « le processus par lequel un sujet, conscient ou inconscient, utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure. »

Dans cette approche clinique, le « rapport au savoir » est vu du côté du sujet psychique. C'est l'entrée qui correspond à notre objectif de recherche sur le rapport à l'erreur. Il permet de faire le lien avec des concepts de psychanalyse permettant d'investir ce qu'il peut y avoir d'inconscient dans le rapport à l'erreur du Sujet, ou peut-être devrions-nous dire à du rapport à « l'erreur dans le savoir ».

Si apprendre « c'est investir du désir dans un objet de savoir », et que l'erreur permet d'apprendre, pour quelle(s) raison(s) le Sujet rejette-t-il ce qui est susceptible de mieux accéder au savoir ? Au nom de quoi rejette-t-il l'erreur ? En quoi l'erreur reconnue utile aux apprentissages devient-elle embarrassante ?

6.3 La jouissance

La définition du CNRTL[15] pour jouissance est : Plaisir. Action de jouir ; plaisir intellectuel, moral que procure quelque chose.

En psychanalyse, ce concept, peu utilisé par Freud qui lui accorde davantage le sens de plaisir, est pour lui ce qui permet au psychisme d'éviter le déplaisir et qui enjoint dans le même temps de jouir le moins possible. C'est un principe d'empêchement et de défense d'atteindre Das Ding, la chose, le plaisir ultime de jouir de la mère.

Lacan (1974) présente le concept de jouissance comme un « au-delà du principe de plaisir » jusqu'à un excès intolérable de plaisir, une tension extrême jusqu'à la souffrance. L'au-delà du principe de plaisir est ce que le sujet trouve quand il abandonne le principe de plaisir. Autrement dit, on trouverait une satisfaction à vivre des situations pendant lesquelles on éprouve de la souffrance. Le sujet ne pourrait se passer de cette jouissance, de ce but impossible à assouvir, non dicible, non représentable, source d'un sentiment d'incomplétude. Laplanche et Pontalis (1967) ajoutent à ce concept une logique de perversion qui implique une transgression de l'interdit.

Considérant que les erreurs font partie de l'apprentissage, que les élèves ont besoin de les utiliser, de procéder à des retours pour apprendre et accéder aux savoirs, points sur lesquels la commande institutionnelle insiste, quel sens donner à l'acte privatif de ne pas leur donner cet accès ?

Quelle pourrait être le plaisir, puis l' «au-delà » du principe de plaisir de l'enseignant, c'est à dire quelle jouissance, à les priver de ce retour réflexif et à « s'approprier », voire à souffrir de leurs erreurs (à leur place) ?

La jouissance pourrait venir du plaisir à travailler « sans erreurs » apparentes dans la classe, c'est à dire à rechercher un enseignement lisse, efficace, et valorisant pour le Moi idéal de l'enseignant, plutôt ancré dans la performance. L'enseignant pourrait alors s'inscrire dans un impossible but à atteindre : faire apprendre les élèves sur un mode pédagogique tronqué qui lui procure à lui, le plaisir, mais dont il sait que l'apprentissage sera incomplet, inachevé. Il y aurait jouissance par l'impossibilité d'atteindre le but poursuivi.

D'une autre manière, prendre la charge des erreurs pourrait donner le pouvoir à l'enseignant, en tant que représentant du Savoir, être ou devenir celui qui sait. Il pourrait y avoir également jouissance par évitement du principe de déplaisir de confronter les élèves à l'erreur. En considérant

15 CRNTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales.

que pour l'enseignant elle soit un objet désagréable voire douloureux pour lui, il pourrait y avoir jouissance de l'Autre au sens d'une attention portée à « une personne secourable ». Freud (1905) le formule ainsi : « Il y va de ma jouissance que l'Autre tire sa jouissance de moi ».

En effet, le terme : « jouissance » vient du grec *gethéo*, « je me réjouis », mais contient aussi l'idée de tirer profit d'une situation : tirer profit de la reconnaissance de l'Autre.

En « prenant » (à charge) les erreurs des élèves, l'enseignant pourrait chercher leur reconnaissance à les « sauver » de l'erreur, en tant que demande de « personnes secourables » (malgré eux). La jouissance s'exprimerait chez l'enseignant comme modalité d'exister en se situant comme enseignant idéal et sauveur, dans le regard de l'Autre.

Elle pourrait entraîner « un état de contentement, une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir, à l'exercice harmonieux des activités vitales » (Montagne et Labridy, 2011) autrement dit trouver le plaisir dans la satisfaction obtenue à sortir les élèves de l'erreur. Antoine ne se servirait-il pas de l'erreur pour satisfaire quelque chose en lui

N'éprouverait-il pas la jouissance de sauver les élèves de l'erreur pour les en sauver quitte à lui, s'y confronter et en souffrir ?

6.4 Le symptôme

Privilégier la recherche de plaisir au détriment d'une action pédagogique et éducative fait symptôme, c'est à dire qu'on peut placer en elle une cause inconsciente.

Le mot Symptôme, du latin *symptoma*, lui-même issu du grec ancien *sumptoma* « coïncidence, accident », est formé à partir du verbe *sumpíptô* « se produire, coïncider », lui-même formé de la racine *píptô* « tomber » et du préfixe *sun-* « avec ». Ce qui « coïncide » est ce qui tombe en même temps.

En physiologie, le symptôme est défini comme un signe tenant lieu de lien et de représentation entre deux éléments, l'un, le symptôme, connu, visible, effet d'un autre, inconnu, invisible. Il est la coïncidence entre une manifestation caractéristique et un trouble organique ou fonctionnel. C'est le signe révélateur d'une situation ou d'un état d'esprit. Médicalement, « Les symptômes sont des signes commémoratifs d'événements traumatiques » dit Freud (1909).

En psychanalyse, il fait entrer le symptôme au moment où il avance que le symptôme de conversion hystérique, généralement tenu pour simulation, est en fait l'expression, le signe

révélateur du désir inconscient et du refoulé. Le symptôme devient donc le signe, l'expression d'un conflit inconscient. Il exprime un accomplissement de désir et la réalisation d'un fantasme servant à accomplir ce désir. Pour Freud (1926) « Le symptôme serait indice et substitut d'une satisfaction pulsionnelle qui n'a pas eu lieu ». Lacan (1953) utilise le terme de « trace » et « d'indice », pour distinguer le symptôme médical du symptôme analytique, l'indice étant le représentant d'un lien réel avec le représenté. « Le symptôme se présente d'abord comme trace […] qui restera toujours incomprise jusqu'à ce que […] nous en ayons réalisé le sens ». Avec l'indice, le signe, nous sommes dans le domaine du signifiant, du langage ; avec la satisfaction, nous sommes dans le domaine de ce qu'il va appeler jouissance.

Forget (2009) reprenant ses dires « de son symptôme, le sujet ne veut rien savoir » ajoute « le symptôme, ça dit à la place ». En d'autres termes, on peut dire que le sujet ne veut pas s'intéresser à son symptôme et que dans son symptôme, le « ça » s'exprime à sa place.

Dans cette recherche, il s'agit de chercher ce que dit le symptôme de l'enseignant qui ne veut pas confronter ses élèves à l'erreur. Quel indice est-il ? De quel désir le symptôme est-il le nom ? Ne pas confronter les élèves à l'erreur ne serait-il pas la réalisation d'un fantasme servant à accomplir un désir de protection ? Protéger l'élève ne serait-il pas à la fois le priver de liberté et de savoir et de ce fait assurer un désir de suprématie (du savoir) de l'enseignant ?

7. L'erreur en psychanalyse

7.1 L'erreur comme révélateur

La psychanalyse change le statut de l'erreur. En mettant en évidence le fait que « le moi n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud 1927), elle crée la notion d'erreur dont l'origine se situe dans cette part inconnue de soi-même et qu'elle nomme l'inconscient. Ainsi l'erreur du lapsus, de l'acte manqué ne sont plus des ratés, mais l'expression de l'inconscient. D'après Molina (2014) « Pour les psychanalystes, l'erreur peut être considérée comme un révélateur, au sens photographique du terme, elle permet que vienne à la surface de la vie, l'insu de l'histoire de chacun. »

Si nos erreurs sont guidées par une part d'inconscient, s'il y a de nous qui transparait, se dit dans nos erreurs, c'est bien le fait qu'elles se fassent et se disent à notre insu qui les rend « si parlantes ».

7.2 Oublis, lapsus, actes manqués : erreurs et doctrine freudienne

Dans l'ouvrage Psychopathologie de la vie quotidienne (1901), Freud écrit :

« Goethe a dit de Lichtenberg : « dans chacun de ses traits d'esprit il y a un problème caché ». On peut en dire autant des passages cités de mon livre : derrière chaque erreur, il y a quelque chose de refoulé ou, plus exactement, une absence de sincérité, une déformation reposant sur des choses refoulées. » Dans ce célèbre ouvrage, compilation d'exemples cliniques recueillis chez lui-même, ses patients ou des connaissances, Freud se consacre entièrement aux bévues du sujet, à « ces problèmes cachés », « ces choses refoulées ».

Le fait d'être publié dans la même période que l'ouvrage consacré à la Science des rêves, (1904) n'est pas anodin, tout comme le fait que L'introduction à la psychanalyse, (1917) s'ouvre sur les actes manqués et se prolonge à nouveau par une partie sur le rêve. C'est qu'il y a à voir, dans le rêve comme dans l'erreur, ce qui échappe du (au) sujet.

L'acte manqué est, au même titre que les symptômes ou les rêves, vu comme une formation de l'inconscient et la manifestation des nœuds névrotiques auxquels le sujet est confronté. Introduire la psychanalyse, en commençant par tout ce qui échappe, commencer par le ratage est donc un point essentiel.

<u>Les actes manqués, lapsus</u>

Pour Freud, ce sont les ratages : lapsus, oublis, ou actes, qui donnent des indices à la compréhension du sujet dans sa structure psychique. « Pour nous, ce sens n'est autre chose que l'intention qu'il sert et la place qu'il occupe dans la série psychique. Nous pourrions même, dans la plupart de nos recherches, remplacer le mot « sens » par les mots « intention » ou « tendance » .

Si l'on lui objecte que les lapsus sont affaires de ressemblances sonores avec le mot que l'on voulait dire, il précise que le lapsus va au-delà des similitudes, confusions, proximités linguistiques ou sonores (ce qui a néanmoins été l'objet d'études dans d'autres contextes), et qu'ils offrent une lecture qui laisse peu de place au hasard : la majorité des substitutions rentrant dans la catégorie du lapsus *linguae* sont inexplicables par ces lois de relations tonales. Quant à l'utilisation de mots plutôt que d'autres, ils parlent d'eux-mêmes. Ainsi ce sont parfois des pensées inacceptables, réprimées par la conscience, qui sont libérées par les lapsus.

Parmi bien d'autres, Freud donne l'exemple de « cet homme qui dédaigne les rapports sexuels dits « normaux » et qui dit, au cours d'une conversation où il est question d'une jeune fille connue

pour sa coquetterie : « si elle était avec moi, elle désapprendrait vite à koëttieren ». Il n'est pas difficile de voir que le mot koëttieren (mot inexistant), employé à la place du mot kokettieren (coqueter), n'est que le reflet déformé du mot koitieren (coïter) qui, du fond de l'inconscient, a déterminé ce lapsus.

Petites erreurs, grandes révélations

Par un infime écart de prononciation, il arrive que quelqu'un dise avec force le contraire de ce qu'il voulait dire. L'analyse délivre le sens de cette erreur, toujours inscrite à l'intérieur du contexte et du moment où elle a eu lieu. Pour Freud, il en est de même pour tous les ratés : « Les actes manqués ont un sens et indiquent les moyens de dégager ce sens d'après les circonstances qui accompagnent l'acte. »

Pour lui, aussi petites qu'elles puissent paraître, aussi infimes qu'elles puissent être jugées, les erreurs sont à explorer et détiennent un sens. « Ne méprisons pas les petits signes, ils peuvent nous mettre sur la trace de choses plus importantes. Lorsque vous vous livrez [...] à une enquête sur un meurtre, vous attendez-vous à ce que le meurtrier ait laissé sur le lieu du crime sa photographie avec son adresse, ou ne vous contentez-vous pas, pour arriver à découvrir l'identité du criminel, de traces souvent très faibles et insignifiantes ? »

Citons l'exemple du président de la Chambre des Députés autrichienne qui ouvre la séance d'un cinglant lapsus : « Messieurs, je constate la présence de tant de députés et déclare, par conséquent, la séance close. » L'hilarité générale que provoqua cette déclaration fit qu'il s'aperçut aussitôt de son erreur et qu'il la corrigea. L'explication la plus plausible dans ce cas serait la suivante : dans son for intérieur, le président souhaitait pouvoir enfin clore cette séance, dont il n'attendait rien de bon.

Quand ses détracteurs mettent les actes manqués sur le compte de l'inattention, la fatigue, ou l'excitation, Freud répond :

« Nous voyons que beaucoup d'actions réussissent particulièrement bien lorsqu'elles ne sont pas l'objet d'une attention spéciale, et que l'erreur peut se produire précisément lorsqu'on tient d'une façon particulière à la parfaite exécution, c'est à dire lorsque l'attention se trouve plutôt exaltée. On peut dire alors que l'erreur est l'effet de l'excitation. Mais pourquoi l'excitation altérerait-elle l'attention à l'égard d'une action à laquelle on attache tant d'intérêt ? ».

L'erreur se laisserait difficilement expliquer par la théorie psycho-physiologique, ou par la théorie de l'attention.

Une palette d'erreurs au quotidien

Les erreurs concernent le sujet qui oublie (les noms propres, les mots appartenant à une langue étrangère, les souvenirs, les impressions, les projets), qui commet des lapsus, erreurs de langage, ou encore d'écriture ou de lecture. On trouve également les erreurs d'audition, appelées lapsus auditifs, (*Verhören*) c'est à dire entendre une chose à la place d'une autre (bien entendu sans qu'il n'y ait de problème physiologique chez le sujet). Le lapsus auditif est une formation de l'inconscient peu investie par la littérature psychanalytique, identifiée par Freud mais passée sous silence dans la *Psychopathologie de la vie quotidienne* et très rapidement évoquée dans l'*Introduction à la psychanalyse.* Clavurier (2013) voit dans le verhören le savoir-faire de l'analyste reposant sur une forme d'entendre de travers, " de saisie d'une plurivocité du message de l'analysant." Il considère le « savoir-faire *hören »* ou « savoir-*verhören »* comme un savoir entendre de travers.

Ces erreurs se trouvent réunies autour d'une similitude lexicale : le préfixe *ver–* qui signifie « raté » , qu'on retrouve dans das Vergessen (oubli), das Versprechen (lapsus linguae), das Verlesen (erreur de lecture), das Verschreiben (lapsus calami), das Vergreifen (méprise de l'action), das Verlieren (fait d'égarer un objet). Selon Freud le sens de toutes ces erreurs vient de l'acte et de l'intention. Par exemple, sortir inconsciemment sa clé devant la porte du domicile d'un autre vient comme l'expression du désir de se sentir chez l'autre comme chez soi. Le sujet est un sujet qui agit, de façon erronée et significative. Freud montre que ces actes manqués sont, comme les symptômes, des « formations de compromis entre l'intention consciente du sujet et le refoulé ». (Laplanche et Pontalis, 2004)

L'acte manqué pourrait aussi acquérir une fonction utile. Freud en témoigne suite à son (célèbre) oubli du mot *Signorelli* : « Une fois dégrisés, nous approuvons ce mouvement interne qui, pendant que nous étions sous l'empire du désir, ne pouvait se manifester que par un lapsus, un oubli, une impuissance psychique. »

Oubli, erreurs et refoulement

Pour Freud, l'oubli d'un nom propre, et sa substitution par d'autres noms, représenterait un compromis entre ce que le sujet a oublié, et ce dont il veut se souvenir. Le souvenir n'est pas la mémoire. La mémoire, c'est ce qui a été oublié, voire ce qui n'a jamais été conscient et s'est inscrit comme empreintes, traces mnésiques, échos d'une jouissance à jamais inaccessible. Ces restes, ces résidus, comme Freud les appelle, sont des souvenirs qui « n'ont rien à voir avec la conscience. Les

plus intenses et les plus tenaces de ces souvenirs sont ceux laissés par des processus qui ne sont jamais parvenus à la conscience ».

Freud compare les souvenirs excessivement nets et anormalement clairs à des hallucinations, et montre qu'ils résultent d'un compromis : on se souvient d'autant plus, qu'on a besoin d'oublier autre chose.

A travers l'oubli d'une adresse, d'un objet ou tout autre oubli, Freud va poser l'hypothèse d'un refoulement, d'un quelque chose de désagréable, refoulé. Ce quelque chose qui peut-être désagréable peut aussi exprimer le désir refoulé : c'est l'exemple du gant oublié chez la personne aimée, manière peut-être d'oublier... pour la revoir. Dans ce cas, la question du désir qui est en jeu, mèle ce qu'il peut y avoir d'inconfortable, d'interpelant, dans le désir.

L'oubli peut être aussi ce qui surgit dans le champ de la réalité de ce que l'on ne voudrait surtout pas voir de nos désirs inconscients. C'est donc un surgissement qu'on est plus ou moins enclin à vouloir voir ou entendre, même quand il s'affiche ou « s'est dit », tant ces erreurs témoignent et questionnent les désirs, tout en « n'en voulant rien en savoir » .

L'oubli de noms peut avoir pour but d'assurer l'oubli d'un projet, d'une personne. Par exemple, « un monsieur Y aimait sans retour une dame qui ne tarda pas à épouser un monsieur X. Or, bien que Y connaisse depuis longtemps X et se trouve même avec lui en relations d'affaires, il oublie constamment son nom, au point qu'il est souvent obligé, lorsqu'il veut écrire à X, de demander son nom à des tierces personnes. » Dans ce cas, les motifs de l'oubli sont transparents, régis par la loi du rapport personnel. Ici l'oubli apparaît comme une conséquence directe de l'antipathie que Y éprouve à l'égard de son rival : il ne veut rien savoir de lui, et « qu'il ne soit pas question de lui. ».

La colère peut être la cause d'un oubli de noms également. C'est le cas de cette femme, qui, au moment de citer le nom d'une personne se retrouve « hors d'état de me le rappeler, tout en sachant que le porteur de ce nom était un de mes amis les plus intimes. En entendant, quelques jours plus tard, prononcer par hasard ce nom, je le reconnus aussitôt comme étant celui du démolisseur de ma théorie. La colère que, sans m'en rendre compte, je nourrissais à son égard, s'était manifestée par l'oubli de son nom, qui m'était cependant si familier. »

Les faux-souvenirs consistent à se rappeler un nom qui échappe, et retrouver dans sa conscience d'autres noms, des noms de substitution, reconnus aussitôt comme incorrects, mais qui n'en continuent pas moins à s'imposer obstinément.

Dans l'oubli se trouvent également les souvenirs d'enfance qui « doivent leur existence à un processus de déplacement [...] à des impressions réellement importantes, dont l'analyse psychique

révèle l'existence, mais dont la reproduction directe se heurte à une résistance. » Ce sont **les souvenirs écrans**, souvenirs qui « doivent leur conservation, non à leur propre contenu, mais à un rapport d'association qui existe entre ce contenu et un autre, refoulé. »

La doctrine freudienne qui fait de l'erreur un acté manqué, indice de lecture et révélateur de l'inconscient et de la structure psychique du sujet, oriente pleinement cette présente recherche.

Il s'agira :

- de chercher le sens de l'erreur d'Antoine comme acte manqué, dans son intention inconsciente,

- d'analyser cette erreur et ses manifestations comme symptôme de la division du sujet, de voir de quoi il est le signe,

-de chercher le sens des lapsus, oublis, et actes manqués d'Antoine observés au cours des trois entretiens et de la séance de classe filmée, qui mettent à jour ce qu'il y a d'inconscient dans son rapport à l'erreur, et qui « justifient » son erreur (de ne pas utiliser l'erreur individuelle des élèves en classe).

7.3 La méprise

Etymologiquement, la méprise est « l'erreur d'une personne qui se méprend ». Se méprendre, c'est prendre une personne pour une autre, une chose pour une autre, un sens pour un autre. Reconnaître la méprise, c'est mettre dans celui qui se méprend la source de l'erreur.

Quel sens donner alors à « ne pas reconnaître la méprise » ? Ne pas mettre la source de l'erreur dans celui qui se méprend ? Où l'enseignant situe-t-il la méprise, quand un élève se trompe ? Dans l'élève ? L'enseignant ne souhaite-t-il pas ne pas voir « la source de l'erreur », lorsqu'il ne lui permet pas de se corriger lui-même ? Mettrait-il la cause de l'erreur dans son enseignement à lui, source d'erreur, donc d'incompréhension ? Ne se pourrait-il pas qu'il se considère lui-même comme la source de l'erreur, d'en être responsable ? Ne se pourrait-il pas également qu'il ne veuille pas que l'élève se considère lui-même comme source d'erreur ?

<u>Méprise et liberté</u>

Vasse, (1978) met une importance particulière « Dans la reconnaissance de la tromperie et de l'erreur » par celui qui l'a commise pour s'en libérer. « il y a comme un élargissement de la prison des mots au sens où l'on dit d'un détenu qu'il est élargi, libéré. Nous étions, dans la méprise,

prisonnier – sans le savoir – d'une personne, d'une chose, d'un sens – d'un objet imaginaire : la reconnaissance de l'erreur nous en fait sortir. De méprises en erreurs reconnues se balise, pour nous, le chemin de la liberté. »

Dans la méprise se trouve un objet qui traduit une intention inconsciente et un second objet qui est l'acte. On ne pourrait savoir que l'on se méprend qu'après-coup. Reconnaitre sa méprise suppose pour lui un mouvement de « déplacement du sujet par rapport à ses sentiments, ses sensations, ses jugements. Ce déplacement est provoqué par la chute de l'objet. »

Cet après-coup impliquerait un re-positionnement du sujet par rapport à l'énoncé. C'est ce en quoi Vasse voit la libération : « Il me semble que c'est pour cela qu'à travers l'angoisse de la perte de l'objet s'annonce toujours quelque chose de l'ordre du repos. La méprise ne se comprend que dans un effet de feed-back qui est celui de l'interprétation. Elle révèle que je peux me tromper ou tromper quelqu'un sans vouloir tromper consciemment, sans mentir. »

Pour lui, la résistance à l'advenue de ce surgissement comme « méprise féconde », quand la parole « fuit la révélation, donne lieu à la tromperie ».

Ce propos vient servir cette recherche dans le sens où l'erreur comme objet de recherche à mis le sujet Antoine en questionnement sur sa méprise et son sens. De l'émergence de ses questionnements aux effets de « demande » propre à l'approche psychanalytique, formulés explicitement par lui : n'y avait-il pas de sa part ce désir de libération ?

De même, cette recherche permet de m'interroger sur ma propre recherche de libération engagée lors de ma « mission de réhabilitation de l'erreur » à l'école d'un point de vue professionnel, ainsi qu'à travers de ce travail de recherche que je sais pouvoir placer maintenant du côté de la jouissance.

8. Méthodologie

La méthodologie est une étape spécifique procédant d'une position théorique et épistémologique, et qui sélectionne des techniques concrètes de recherche. Elle est l'instrument du chercheur pour analyser le matériau étudié. J'ai choisi pour ce travail de recherche un cadre méthodologique qui s'appuie sur une démarche clinique orientée par la psychanalyse.

8.1 La méthode Clinique

Le mot « clinique », du grec *klinikê* « ce qui se fait près du lit des malades » fait en général référence à la maladie, à un sujet qui souffre, et à l'approche du médecin au chevet de son lit, « se pencher sur ». Ciccone (2014) y voit deux sujets « inclinés » : le premier en position de fragilité (le verbe *« klino »* en grec signifie « changer de position, incliner, coucher, appuyer une chose contre une autre… ») et la position « inclinée » du clinicien qui « se penche sur le sujet en souffrance, s'approche de sa subjectivité, et qui se trouve de ce fait dans une position d'humilité, et aussi d'instabilité, d'inconfort. » (Ciccone, 2014) Pour lui, la position clinique est d'abord une position d'humilité.

L'approche clinique s'affirme comme l'étude d'un « être humain concret et complet », envisagé tant dans sa « singularité » que dans son « drame ».

La démarche clinique répond à une attente que j'ai eue pendant un travail de formation au cours de laquelle j'avais été témoin d'expressions de malaise et de souffrances de la part d'enseignants, et dont le contexte ne permettait pas de « me pencher » sur le Sujet.

Elle permet de donner la parole au Sujet et d'analyser son discours avec méthode, en profondeur, d'accéder à une part psychique, à sa singularité (grâce à un recueil d'informations subjectives comme son histoire de vie, ses émotions, ses réactions).

La méthode clinique consiste à analyser le discours du sujet pour mieux le comprendre et l'aider à évoluer. Le savoir serait issu d'une conscientisation partagée, qui induirait que chacun a besoin de l'autre pour y avoir accès, et qu'il ne pourrait s'élaborer seul. La pratique des accompagnateurs dans ce cheminement clinique ne va plus être un travail d'application de connaissances acquises mais celui qui offre à chaque pas l'incertitude, l'imprévu.

Pour Clot (2001) cette démarche relève des approches souvent guidées par « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail » tandis que Basco (2012) met l'accent sur l'engagement des personnes à *«* cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué ».

La démarche clinique répond également à mon souhait de « faire évoluer un Sujet », accueillir sa parole en ayant pour objectif qu'il porte un regard différent sur lui et ses pratiques, et d'en tirer moi-même un savoir et une évolution. Cifali (1999) dit de cette démarche qu'elle permet « l'élaboration, avec les interlocuteurs en présence, d'une compréhension de ce qui se passe, une co-

construction d'un sens qui provoque parfois du changement. »

Elle avance aussi (*id*. 2017) qu'il y a un lien incontournable entre les démarches cliniques de formation et de recherche : « chaque recherche réalisée à partir d'entretiens cliniques se révélant potentiellement formatrice, pour les protagonistes de la relation discursive : toute relation de formation clinique produisant des savoirs nouveaux, elle peut dès lors servir la recherche », « La clinique n'est pas un bagage supplémentaire d'outils de recherche. C'est une éthique de la recherche, une éthique de construction du savoir et de sa transmission. ».

L'approche clinique est donc particulièrement adaptée au travail exploratoire que je souhaite mener à travers cette recherche sur l'erreur et le rapport à l'erreur. Néanmoins, elle serait à mon sens incomplète sans que l'exploration du fonctionnement du sujet, de son observation et de l'écoute, ne viennent s'ouvrir au champ de la psychanalyse.

En effet, si chaque chercheur est amené lors d'un travail clinique à s'interroger sur son rapport à l'objet, Cifali (2002) y voit l'importance de travailler, « pour lui-même son rapport à l'objet, à travailler, dans le cours de la rencontre les effets de son transfert et contre-transfert. » Elle ajoute que « Son implication n'est pas d'opérette. Il y a risque, risque pour lui-même. Il n'y a pas de clinique sans risque, prise de risque » et cite la formule de Dejours (1993) l' « écoute risquée ».

Ce qui m'a entrainée dans ce travail de recherche et ce mémoire est précisément un questionnement sur un rapport à l'objet que je pensais exclusivement professionnel et qui s'est révélé être beaucoup plus profond. C'est « la prise de risque » que je nommais « confrontation » sans savoir à quoi j'allais me confronter qui s'est dévoilée sous l'effet du transfert et du contre-transfert avec le cas Antoine. La conscientisation de mon rapport à l'erreur s'est faite en écho au sien, et si elle a été conjointe, elle a apporté à chacun un éclairage « imprévu ». C'est en provoquant son discours sur ce qu'il ne savait pas qu'il s'avait de lui, que j'ai obtenu des réponses à des questions que je n'arrivais pas à me poser.

Cette approche clinique d'orientation psychanalytique a permis une (r)évolution de ma posture ou plutôt devrais-je dire de ma posture d'écoute. Elle m'a fait évoluer professionnellement bien au-delà du travail sur l'erreur initialement engagé, et dont je peux mesurer la teneur.

C'est abonder au propos de Blanchard-Laville (1999) qui dit que « l'efficace d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation nous semble aujourd'hui incontestable ».

8.2 L'entretien clinique de recherche

Le CNRTL[16] définit l'entretien comme : « l'action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet ».

Si un entretien est un échange verbal et non-verbal entre deux ou plusieurs personnes, pour Romelaer (2005) un entretien de recherche « n'a rien de commun avec une discussion dans laquelle on se laisse porter par l'inspiration du moment. »

C'est une méthode de recherche interpersonnelle, intersubjective, dont les sujets humains se trouvent dans une situation donnée, avec une histoire de vie propre à chacun, et par conséquent avec leur propre subjectivité. Ils sont en position active, dans un rapport de confiance indispensable. Ce type d'entretien se caractérise par un contrat de communication, posé en amont qui vient cadrer les échanges. Il permet, selon Quivy et Van Campenhoudt (1988) « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences. »

Blanchet et Gotman (2007) mentionnent que l'entretien repose sur un rapport égalitaire des acteurs, ce qui permet à l'enquêté de moins se sentir « sous la loupe de l'enquêteur » et d'aborder des thèmes délicats ou marginaux plus facilement.

Ils précisent qu' « une limite concernant la méthode par entretien constitue l'influence de l'enquêteur ». En effet, comme celui-ci interagit avec l'interviewé, s'il n'y a pas une maîtrise de ses interventions, il peut influencer les propos de l'interviewé et de ce fait, faire perdre de la neutralité.

Cet exercice est difficile car il nécessite la recherche de neutralité (même si elle est impossible), de moduler les effets de l'interaction, ainsi qu'une capacité d'analyse pour trouver des relances efficaces et provoquer, sans jamais l'évoquer, des réponses à la question de recherche. Il est d'autant plus difficile que dans toute relation humaine se joue, comme l'écrit Blanchard-Laville (1999) « des processus inconscients développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane, ni pour les sujets eux-mêmes. » L'implication du chercheur fait donc partie intégrante du travail de recherche.

Pendant les entretiens, des processus inconscients agissent entre les deux protagonistes, comme je l'ai évoqué plus haut au sujet de la clinique, et se manifestent au moment des échanges.

16 Centre national de ressources textuelles et lexicales.

Si le chercheur est « son premier objet de recherche » (Barus Michel, 1986) des enjeux inconscients influencent sa recherche et peuvent faire obstacle à son écoute. Il peut notamment entendre (ou ne pas entendre) à sa manière ce qu'il a envie d'entendre (ou pas), et qu'il a par exemple posé comme présupposé ou ce qui l'embarrasse. Il doit donc trouver le juste positionnement entre implication et distance, avoir conscience que sa subjectivité est en œuvre, et doit réfléchir à son implication en amont et après coup.

Selon Montagne (2012), cette technique repose sur quatre postulats :

-quand le sujet parle de ce qu'il vit, sa parole décrit une vérité subjective. C'est cette vérité que le chercheur se doit d'analyser ;

-le sujet est divisé par l'inconscient ; ce qu'il vit est différent de ce qu'on lui voit (ou sait) vivre ;

-la parole est équivoque. Il y a un écart entre signifié et signifiant ;

-la neutralité du chercheur est un leurre. Elle se définit comme l'état d'une personne qui ne prend pas parti, qui s'abstient, ne s'implique pas. Or, dans le cadre de l'entretien clinique, la construction de signification que le chercheur élabore est justement issue des effets de son implication subjective dans la parole, lorsqu'il parle et écoute le sujet. L'ensemble de l'entretien est ainsi traversé par du sens.

Les types d'entretiens

- **L'entretien directif** : Le clinicien utilise un questionnaire, c'est-à-dire une liste de questions ordonnées et hiérarchisées. Il n'est pas centré sur le discours du sujet, qui ne peut pas parler librement de ce qu'il pense du thème choisi, mais doit seulement répondre à des questions fermées.

Le plus souvent les réponses lui sont même proposées : oui ou non, cocher une case... Selon Benony et Chahraoui, (1999), « l'entretien directif ne peut pas être considéré comme un entretien clinique ».

- **L'entretien non-directif** ou « en profondeur » : Il est très utilisé dans le champ thérapeutique et pour les recherches exploratoires. Il est centré sur l'interviewé, qui parle librement sur le thème présenté. Le chercheur adopte la position la plus neutre possible, se contente de relances, reformulations pour faciliter l'expression du sujet. Une grande place est laissée aux associations libres. Rogers (1945) pense que c'est une technique qui permet de limiter fortement l'influence du chercheur et parvenir à une expression qu'il qualifie de « totalement vraie » de la part du sujet.

Cette démarche exploratoire requiert que les questions soient formulées in situ et non au préalable.

Ainsi, dépourvu d'un questionnaire, le chercheur peut s'attarder à certains propos plus qu'à d'autres et ainsi approfondir sa compréhension. Autrement dit, le chercheur n'établit pas préalablement de structure dans laquelle l'information perçue serait organisée. On l'appelle aussi « entretien centré sur la personne » en référence à Rogers qui a défini cette théorie, la méthode et les techniques de ce type d'entretien.

Pour Blanchet (1985) « l'entretien non directif de recherche » s'oppose à l'entretien thérapeutique parce qu'il a pour visée l'élaboration d'un savoir communicable, et il l'oppose au questionnaire en ce qu'il vise « la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un thème donné ».

L'interviewer laisse la personne libre de choisir les thèmes à aborder et adopte une attitude d'empathie, d'écoute attentive et neutre hors jugement, influence et interprétation. Il s'agit d'approfondir le discours en reformulant ou en faisant reformuler la personne, de l'aider à s'exprimer afin « de comprendre comment un sujet fonctionne et la façon dont ce fonctionnement explique ses choix, ses conduites, ses sentiments à l'œuvre dans ses relations » (Jovenet, 2010).

L'entretien semi-directif est à mi-chemin entre l'entretien directif et l'entretien non-directif, ni totalement fermé, ni totalement ouvert. Les thèmes à aborder sont fixés à l'avance par le chercheur qui dispose d'une série de questions-guides ouvertes, relatives à son objet de recherche. L'ordre et la forme de présentation de ces questions sont libres, puisque le chercheur « s'efforce simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois que [le sujet] s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.» (Quivy et Van Campenhoudt, 1988)

C'est ce type d'entretien que j'ai retenu pour cette recherche, ou plus précisément, plus proche de la « non-directivité », celui des entretiens « semi non-directifs ». Cette nuance apportée par Montagne (2020) propose, préalablement à l'entretien, non pas à dresser une liste, mais un champ de questionnements possibles. La subtilité consiste à formuler des questions sur l'objet, sans poser explicitement les questions préparées, « en tournant autour » afin d'organiser l'expression et la parole du sujet pour faire en sorte que l'échange ne tombe pas dans le bla-bla d'une conversation, sans pour autant l'orienter par les signifiants introduits par le chercheur.

Mon recueil de données est constitué de trois entretiens avec Antoine, d'environ une heure chacun, ainsi que l'observation s'une séance de classe filmée entre le premier et de second entretien.

Une méthodologie en trois phases ponctue ce recueil de données : le premier « *ante* » qui précède la séance, le temps de la séance elle-même, et un temps « *post* », le temps d'après.

Ce cadre renvoie à celui qui a élaboré par Terrisse et Carnus (2013) autour de trois concepts empruntés à Freud et Lacan : le « déjà là » est un outil conceptuel et le premier temps de la méthodologie, l' « épreuve » est l'interaction in situ avec les élèves. Elle représente un moment de vérité où le sujet, confronté au réel de la classe, agit et prend des décisions, et l' « après coup » qui renvoie au processus « par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position. » (Terrisse, 2009).

Pour Vincent et Carnus (2017), si le déjà là et l'après coup n'en finissent pas de s'élaborer pour le sujet observé, ils représentent dans la recherche une image figée et forcément incomplète d'une dynamique dont nous cherchons à rendre compte.

Les entretiens et questionnements ont été planifiés selon une logique d'entonnoir (Montagne, 2015). Partant du plus général sur le sujet lors de la première rencontre, pour faire connaissance et aborder ses contextes de vie, il s'agit ensuite, en faisant un retour cadré sur ses propos, de commencer à questionner les hypothèses interprétatives lors du second entretien, toujours plus précisément. Le troisième, ciblé, se resserre et a pour objectif de répondre à la question de recherche en confrontant le sujet à ses dires premiers, ses contradictions et mesurer les effets sur lui des échanges précédents.

Un quatrième entretien peut être proposé afin de présenter au sujet les hypothèses interprétatives du chercheur, ses conclusions et recueillir ses impressions d'après coup.

La retranscription intégrale, mot pour mot des trois entretiens enregistrés a été réalisée après chacune des rencontres de façon à préparer l'entretien suivant au regard des apports du précédent. Chacun a été analysé avec mon directeur de mémoire à partir des retranscriptions en vue de l'analyse des résultats et de la construction de cas, ainsi que pour orienter le suivant. Cette « analyse » était une première étape interprétative.

8.3 L'analyse de discours

Dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique, l'analyse de données repose sur l'interprétation du discours.

Du latin *interpretari*, interpréter signifie « expliquer, éclaircir, traduire, prendre dans tel ou tel sens, comprendre la pensée de quelqu'un ». Interpréter, c'est faire l'intermédiaire entre le sujet et son discours. Pour le chercheur, cet intermédiaire passe essentiellement par l'analyse de la retranscription des entretiens, même si la communication non verbale peut être associée à la parole et servir l'interprétation, comme les mimiques, la direction du regard, les postures, la communication tactile, l'utilisation signifiante de l'espace dont rend compte Corazze, (1980) dans ses travaux.

Chaque message envoyé ou reçu est nécessairement l'objet d'une interprétation. Une mise en relation se produit avec toutes nos expériences vécues, emmagasinées au fil des années. C'est cette « orchestration associative qui finalement donne sens au message. Elle s'appuie sur la richesse de nos organisations fantasmatiques où se sont sédimentés les événements de notre histoire personnelle. » (Chilland 1983). Ce dernier mentionne l'importance de souligner chez l'humain la place fondamentale de l'imaginaire, du désir et du langage dans la relation que tout être humain établit avec autrui.

Pour mettre en oeuvre cette analyse de discours, j'ai été confrontée à deux difficultés.

La première est une sorte d'habitude que j'ai de mener une analyse de texte au sens littéraire. Or l'analyse attendue dans le cadre de cette recherche clinique d'orientation psychanalytique appelle une autre lecture que celle du texte : celle du discours. Cette anecdote de tout début de travail, ce « réflexe » m'a permis de déterminer l'importance, avant de se livrer à une interprétation, de situer le champ dans lequel on le fait et d'en maîtriser les règles. Cette première analyse des mots, et du texte qui me venait d'emblée a dû être resituée dans un contexte d'interprétation de la structure du discours comme une lecture « autre », nouvelle pour moi, qui donne accès au psychisme du Sujet.

Ici, c'est le repérage et l'usage de l'écart entre le signifiant et le signifié au sens lacanien, qui est appliqué, à savoir la distinction entre la signification objective d'un mot, sa valeur dans la syntaxe commune, le concept auquel elle correspond le signe, c'est à dire le signifié et la valeur singulière de ce signe, son poids subjectif pour le sujet qui l'emploie, la représentation psychique de ce son tel que chacun le perçoit (le signifiant). Pour Lacan (1953), pointer cet écart « libère le sens emprisonné du discours ».

Le second obstacle au moment de l'interprétation relève également du réflexe, cette fois d'enseignante et de « formatrice à l'erreur » que je menais dans le même temps. Ignorer la lecture pédagogique est presque devenu un enjeu tellement il m'a été difficile d'en faire abstraction. Avec le recul, j'ai réalisé la nature de ces obstacles, issus de mon implication, dont la prise de conscience à été importante et nécessaire pour mener à bien l'écumage des entretiens (Montagne, 2018) dans le champ approprié, et entendre dans le bon registre, entendre autrement « ce qui se dit dans ce qui est dit » par le sujet.

Une fois identifiés comme faisant partie de ma subjectivité, ces obstacles ont été des atouts de lecture, qui ont participés à l'accès aux concepts psychanalytiques que j'allais utiliser pour analyser le discours.

En effet, la connaissance didactique, le regard sur les postures enseignantes donnent une visibilité sur les intentions opératoires du sujet et son action. Ma première interprétation « littéraire », une fois resituée dans une logique de discours et de l'inconscient, a été facilitante pour identifier ces concepts, en pointant ce que Bardin (2013) appelle « les éléments formels atypiques » mais également les figures rhétoriques, qui vont au-delà du style littéraire.

Ciccone (1998) avance que certains signes ont une valeur d'indices, et attirent l'attention sur leur fonction signifiante. Par exemple, des mots ou expressions récurrentes peuvent témoigner d'un contenu préconscient qui cherche à se communiquer. Une même expression attachée à plusieurs situations révèlera des processus psychiques, comme le processus d'identification. Pour lui, ces mots ou tournures deviennent les « symptômes du langage » :

- le lapsus est une véritable effraction de l'inconscient dans la chaine du discours conscient ;
- la dénégation est un compromis à travers lesquels une pensée inconsciente s'exprime (à condition d'être énoncée dans son contraire) ;
- les associations : c'est-à-dire la façon dont les énoncés sont agencés, dont les pensées sont articulées font sens ;
- la dissociation comme rupture dans le discours représente aussi un symptôme de langage qui manifeste l'irruption d'une pensée inconsciente.

L'interprétation consiste à donner une signification explicite au sens sous-jacent de la parole du sujet. Elle ne peut, de fait, être explicative, mais consiste plutôt par ce décryptage de la parole, à articuler des propositions d'interprétations qui, ensemble, peuvent faire sens.

Pour Pourtois et Desmeth (2007) une source d'erreur possible dans l'interprétation est liée à la signification différente que le narrateur et le narrataire peuvent attribuer aux mots. Il est important

de déceler la signification véhiculée par l'acteur. L'interviewer doit donc ajuster sa compréhension notamment en provoquant chez le sujet des réactions de confirmation de ses hypothèses.

Dans la question de l'interprétation se pose effectivement celle de la scientificité, de sa validité. Une réponse pourrait être que l'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel. Pour Montagne (2011) « Il convient donc de ne pas penser dévoiler LE sens de ce que vit et dit un professeur, mais de chercher à repérer ce qui détonne, ce qui surprend dans son dire, et de le prendre comme signifiant pour élaborer un cas. » Il cite Jason (2004) pour qui « l'interprétation fournit une signification et une vérité aux événements autrement insensés ».

Autrement dit, la non recherche de vérité ou de validation ouvre le champ à une autre vérité, cette fois potentielle et construite par le chercheur, qui n'est pas accessible autrement, qui dit autre chose, autrement.

8.4 L'implication du chercheur

L'implication du chercheur fait partie intégrante de son travail de recherche. Pour Cifali (2017) « Il joue quelque chose de lui-même dans son objet de recherche ». Autrement dit, ce pourrait être ce qu'il y a « de son rapport à l'objet », dans la recherche qu'il mène.

La question de la neutralité

Concernant le rapport du chercheur à son objet, les auteurs sont partagés entre une nécessaire distanciation ou au contraire, de proximité. La première posture s'inscrit dans une tradition académique lointaine (Durkheim, 1895), alors que la deuxième est récente (Favret-Saada, 1977 ; Devereux, 1980 ; Giami, 2001). Pour Feldman, (2002) « le chercheur se trouve ainsi pris entre l'attitude classique qui veut qu'il s'efface devant ses résultats, et le désir de prendre ses responsabilités et/ou d'affirmer sa part de subjectivité ».

Pour quelles raisons la distanciation du chercheur serait-elle préférable à la proximité, ou l'inverse ?

Pour Ciccone, (1998) « la démarche de connaissance dans la pratique clinique, tout comme la démarche de recherche, contiennent des motifs contre-transférentiels : on n'étudie pas tel objet ou tel processus par hasard ». De plus, « Le chercheur étant son premier objet de recherche » (Barus Michel, 1986) ont peut y voir des enjeux inconscients qui influencent son travail.

L'implication du chercheur pose donc la question de la compatibilité (ou pas) avec une neutralité scientifique.

Pour Ciccone (1998) non seulement cette compatibilité est possible, mais elle est l'unique moyen d'y parvenir, par une conscientisation et une objectivation de son rapport à l'objet : « l'élucidation de l'implication (pensée et articulée sur l'explication de l'objet) m'apparaissent [...] être le seul garant de la neutralité et de l'objectivité » ; « Cette position *in situ* du chercheur implique qu'il fasse partie de l'objet de la recherche. Il est à l'écoute du processus et des implications transféro-contre-transférentielles, processus auquel il contribue dans la relation thérapeutique, dans une « implication subjectivante ». En tentant de rendre conscient ses propres implications et contre-implications et en ramenant ses observations à la théorie, il opère une « désimplication objectivante ». »

Il ajoute que par la conscience de la conscience (la volition) le chercheur va se détacher de son moi propre pour accéder au monde des concepts se désolidarisant ainsi de sa propre implication. Mais celle-ci est limitée dans le temps, autrement dit, nous ne pouvons pas avoir une appréhension de la totalité de notre conscience, « sinon nous serions des surhommes, des dieux » dit-il.

Autrement dit, la conscientisation de son propre rapport à l'objet par le chercheur permet que son implication dans son étude passe d'une implication subjective à objective et redonne à son implication une forme de neutralité.

La question de l'implication du chercheur est intimement liée aux notions de transfert et contre-transfert. Ces concepts, issus de la cure où ils désignent l'ensemble des phénomènes qui constituent la relation du patient à l'analyste, se définissent comme la nature de la relation affective qui existe dès que deux êtres humains sont en présence. L'un suppose à l'autre certaines qualités et lui accorde un « amour » pour ça.

Le transfert

Le mot « transfert » (*Übertragung* en allemand) ne relève pas au premier abord du vocabulaire psychanalytique. Son sens général est voisin de celui de « transport ». Il sous-entend toutefois l'idée d'un « déplacement ». Lorsque Freud « parle de transfert, de pensées de transfert, il désigne par là un mode de déplacement ». Laplanche et Pontalis, (1967) désignent, eux, le transfert comme « un processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux, ce qui est éminemment le cas dans le cadre de la relation analytique. On assiste dans le transfert à une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué ».

Selon eux, la notion va jusqu'à englober « l'ensemble des phénomènes qui constituent la relation du patient au psychanalyste », si bien qu'elle « véhicule, bien plus que toute notion, l'ensemble des conceptions de chaque analyste sur la cure ». Pour Roudinesco et Plon (1997), le terme désigne, « un processus constitutif de la cure psychanalytique par lequel les désirs inconscients de l'analysant concernant des objets extérieurs viennent se répéter, dans le cadre de la relation analytique, sur la personne de l'analyste mise en position de ces divers objets. »

Freud développe l'idée que le transfert constitue le plus grand obstacle de la psychanalyse mais également son soutien le plus puissant. Pour Lacan (1961-1962) le transfert est présent dans toute situation de parole : « à chaque fois qu'un sujet parle à un autre, d'une façon authentique et pleine, il y a au sens propre, transfert ». Selon lui, le transfert a lieu à chaque rencontre dans laquelle un sujet attribue à un autre un savoir sur lui.

Dans le cadre de ma recherche, le transfert qui a opéré, (manifesté et exprimé explicitement par Antoine), trouve en partie son origine dans les statuts respectifs du chercheur et du Sujet entendu, notamment celui de « spécialiste de l'erreur », et « d'analyste » qu'Antoine a placé en moi. Son attitude et son discours en témoignent au fil des entretiens, à travers lesquels on le voit faire évoluer mon statut de « sujet supposé savant » (savoir sur l'erreur de nature didactique) à celui de « sujet supposé sachant » (statut qui consiste à placer dans l'analyste une connaissance implicite du sujet, d'un savoir que lui-même ignore et recherche).

Implication, transfert et contre transfert

Il en a résulté des questionnements profonds propices au dévoilement de son symptôme, dont on peut croire qu'ils ont abouti à une connaissance et des « savoirs nouveaux ». Ce transfert a donné lieu à un contre-transfert qui a interféré avec mon implication initiale « dont je ne savais rien » ou ne voulais/pouvais rien savoir, ni rien dire, dont j'ai pu comprendre (par ce travail de recherche, et ce phénomène contre-transférentiel) qu'il appartenait au Réel.

Il a répondu à ce qui n'est « pas arrivé par hasard » et qui m'a mené « à mon insu » à mon inscription en Master, au choix du champ clinique et de la psychanalyse, au choix du thème, et ont provoqué la recherche d'une question d'existence que je ne me posais pas.

Les mots d'Arino (2007) font particulièrement écho à mon expérience lors de ma rencontre avec mon propre rapport à l'objet : « ce moment qui commence par un acte d'amour qui est une implication affective : « être en quête de… ». C'est par cette pulsion que l'objet désiré se révèle en

partie au chercheur. Tout débute par la perception, origine de tout sens, horizon primitif de l'expérience, vécu de la recherche. Cet instant là est le moment de la révélation dans l'instantanéité de la rencontre du chercheur avec son objet de recherche, moment unique où commence la construction du sens. »

Le contre-transfert a été une réponse à « la quête de... » que je menais alors à mon insu.

Il désigne les réactions de l'analyste au transfert : « C'est l'ensemble des réactions inconscientes (et leurs effets dans la réalité) qu'éprouve un sujet en réaction aux sentiments inconscients ressentis par un autre à son égard et à leurs manifestations effectives (concrétisations du transfert). Le contre-transfert comprend l'ensemble des productions psychiques inconscientes que va susciter le discours du sujet chez le chercheur. Le contre-transfert agit alors en fonction de la nature et de l'intensité du transfert qui lie les deux personnes, sujet et chercheur, mais aussi de l'histoire personnelle de chacun des deux. » (Fix, 2017)

L'élaboration de cette disposition contre-transférentielle a permis, me concernant, le dévoilement, la compréhension de la nature du conflit psychique inconscient concernant mon rapport à l'objet « l'erreur ».

Il s'est exprimé par et au contact du transfert d'Antoine, et a permis son interprétation en vue d'une élucidation. Pour Devereux (1967) « l'analyse du contre-transfert du chercheur devient l'élément central de la démarche clinique ».

La prise en compte de mon propre rapport à l'objet de recherche m'a questionnée, notamment sur sa légitimité et « ce que je devais en faire ». D'un côté, j'ai éprouvé la crainte d'une perte de légitimité dans le champ de la recherche, en y voyant une recherche trop personnelle, voire narcissique. De l'autre, le fait d'en avoir pris conscience lui a donné du relief et une autre dimension.

Finalement, cette position ne m'apparait ni regrettable, ni enviable, mais inévitable et inhérente à tout chercheur, quel qu'en soit son degré de conscience. J'en retire le bénéfice des effets de ma subjectivité sur mon travail et d'en avoir saisi comment elle a alimenté ma pensée. Elle s'est faite notamment par un déplacement de ma position d'observatrice finalement observée.

Hamisultane (2014), évoque le regard de l'autre et la réciprocité dans l'intersubjectivité et le déplacement de l'observateur observé qu'elle a elle-même vécus dans une recherche à forte implication : « Cet éprouvé qui se joue lors de la rencontre intersubjective et qui surgit pour le chercheur participe du versant empirique de la recherche clinique. L'analyse de l'éprouvé du chercheur vient alors nourrir l'étayage de l'énigme de ce qui mobilise, chez l'interviewé, des affects. La réciprocité joue « l'observé observateur de son observateur », à l'insu de ce dernier [...].

Il tente de déloger l'observateur d'une place qui serait à l'abri, où lui seul userait de l'observé, montrant uniquement les manipulations qu'il en fait. »

Pour terminer sur le transfert et le contre-transfert, en le recentrant sur la relation maître-élève, il questionne le statut et l'utilisation de l'erreur en classe.

En ce qui concerne le rapport à l'erreur d'Antoine, on peut se demander : quel impact le transfert entre l'élève (sujet supposé croire) et l'enseignant (sujet supposé savoir) peut-il avoir ?

Serait-il déterminant et constitutif du rapport à l'erreur de l'élève, et par extension, du rapport au savoir ?

L'erreur peut-elle être rejetée (refoulée) par l'enseignant parce que son exposition provoque trop de transfert ou de contre-transfert, et donner lieu à des résistances ?

Le contre transfert ne le ramènerait-il pas à un statut d'enseignant (et de son utilisation de l'erreur), dans son souvenir d'élève, qui lui serait insupportable ?

Un enseignant peut-il avoir une pédagogie de l'erreur si son propre rapport à l'erreur s'est construit sur un mode de transfert douloureux lorsqu'il était élève ?

Enfin, les liens affectifs, imaginaires et d'idéaux que placent l'élève et l'enseignant l'un sur l'autre ne seraient-ils pas à l'origine d'un contre-transfert narcissique (idéal du moi) qui ferait obstacle à l'utilisation de l'erreur et à lui reconnaître un statut positif ?

8.5 Etude et construction du cas

Après la présentation de ce qu'est une étude de cas, c'est à dire l'aspect théorique, je présenterai la construction du cas qui est la méthode que j'ai utilisée pour mener l'étude du cas Antoine.

8.5.1 L'étude de cas

L'étude de cas est utilisée dans les études qualitatives mais elle peut être utilisée dans les études pour se pencher sur un cas en particulier. Elle s'oppose à la méthode quantitative dont la collecte des données s'étend à un large échantillon de la population. Elle est dite qualitative, c'est à dire qu'elle s'attache à faire une étude approfondie d'un cas particulier sélectionné pour « sa singularité dont l'intérêt n'est pas réductible à celui d'un exemplaire ». (Passeron et Revel, 2005)

En effet, l'étude de cas vise « non seulement à donner une description d'une personne, de sa situation et de ses problèmes, mais elle cherche aussi à en éclairer l'origine et le développement, l'anamnèse ayant pour objet de repérer les causes et la genèse de ces problèmes ». (Revault

d'Allonnes, 1989).

En cela, l'étude de cas gagne en légitimité là où sa véracité peut être contestée, si on considère que la vérité subjective d'un cas particulier, par sa complexité, peut faire un écho à un ensemble d'autres sujets, ce qu'énonce Labridy (2017) : « le singulier renseigne le collectif » ou Blanchard-Laville et al. (2005) : « Quand on approfondit suffisamment l'analyse d'un cas unique, on rencontre des choses qui sont potentiellement généralisables. Plus l'analyse est fine et approfondie, plus le résultat peut être généralisable. » Autrement dit, plus on approfondit l'analyse, plus on arrive à la structure du sujet qui peut valoir pour d'autres.

Pour cette recherche, mon choix s'est porté sur cet enseignant en ce qu'il peut être « représentatif » de beaucoup d'enseignants en France, concernant leur usage de l'erreur classe. Du constat général rapporté par des études sur la faible utilisation de l'erreur individuelle par les élèves, cette étude de cas propose de focaliser jusqu'à l'individu, d'aller interroger la singularité du sujet pour voir ce qui peut se jouer, chez un enseignant, de son rapport à l'erreur à sa pratique.

L'étude de cas utilisée dans ce travail s'organise à partir du postulat que c'est l'histoire du sujet qui donne matière à la situation étudiée. En retraçant la trajectoire du sujet par l'étude de sa parole, il s'agira de cerner comment il se situe dans le contexte de l'erreur et son rapport à l'erreur et comment il en est arrivé dans sa pratique à un traitement qui ne répond ni à la commande institutionnelle, ni aux recommandations, à un « non-traitement » par l'élève qui fait symptôme.

Il s'agira de voir en quoi son histoire de vie a une incidence sur sa réalité présente en tant qu'enseignant.

8.5.2 La construction du cas

La construction du cas se met en œuvre à partir d'une méthodologie.

Protocole de réalisation et précautions déontologiques

Pour mener à bien ma recherche, j'ai eu besoin de travailler avec un enseignant qui réponde à un certain nombre de critères. Pour cela, j'ai fait appel à des conseillères pédagogiques en posant les « conditions » suivantes. L'enseignant(e) devait :

- être en poste dans une école relativement éloignée de mon lieu d'exercice, afin d'éviter de le connaître ou de connaître des collègues de son école, ce qui aurait pu induire une familiarité, donc un biais lors des entretiens.

- ne pas utiliser l'erreur individuelle des élèves en classe, ne pas proposer de retour à l'élève, ne pratiquer que la correction collective et/ou par le maître lui-même.

- accepter au moins trois entretiens et une visite en classe, filmée.

Parmi les quatre enseignants qui remplissaient les critères, j'ai choisi de sélectionner un enseignant qui n'était pas en début de carrière, pour ne pas que la cause de sa non utilisation de l'erreur soit imputable à son manque d'expérience ou de temps, étant déjà installé dans une pratique. Antoine est le premier enseignant qui a rempli toutes les conditions.

Je lui ai présenté brièvement la thématique de ma recherche par téléphone, à savoir l'utilisation de l'erreur en classe par les élèves. Je lui ai exposé le contexte de ce travail de recherche en Master 2 Ingénierie et Recherche en Education au sein de l'ESPE. Il a également été assuré de l'anonymat pour lui, ses élèves, toutes personnes mentionnées ainsi que concernant les lieux évoqués, ainsi que de la confidentialité qui incombe à ce genre de travaux. A l'issu du premier entretien lui a été proposé de choisir un prénom d'emprunt pour garantir cet anonymat.

Antoine a accepté immédiatement ma proposition, a dit trouver le thème intéressant. Il a accepté « si ça pouvait m'être utile ». Je l'ai informé qu'il pourrait y avoir une dernière rencontre après mes résultats pour lui en faire part, s'il le souhaitait.

Trois entretiens espacés de quelques mois, ainsi qu'une séance filmée (entre le premier et le deuxième entretien) ont été réalisés durant l'année scolaire 2018-2019. Tous ont été réalisés dans sa classe. Chaque entretien a été préparé en amont avec mon directeur de recherche en suivant des objectifs différents selon l'avancée de la recherche, et donné lieu à une analyse conjointe avant de préparer le suivant. Les entretiens et la séance filmée ont été retranscrits mot à mot ainsi que les silences ou réactions signifiantes.

Construction du cas : le plan

La méthode utilisée ici pour construire mon cas s'articule en plusieurs parties suivant la logique clinique de cette recherche.

Après une présentation d'Antoine, ses dires sur l'erreur seront catégorisés par thèmes afin de recueillir ses représentations dans les différents registres de sa vie, personnelle, professionnelle, ce qu'il en dit par rapport à lui et aux autres, ce qu'il dit de son rapport à la prise en charge de l'erreur, ce qu'il dit de la question de recherche. C'est à travers le traitement de son récit et l'analyse de son discours qu'ont été dégagés des signifiants maîtres, contradictions, ce qui fait sens dans les mots et leurs associations, mais aussi les oublis, lapsus, l'équivoque de la parole, tout ce qui peut donner des

indications sur sa structure psychique. Cette analyse croisée avec mon directeur de recherche a été particulièrement fructueuse dans le sens où nous avions souvent une « double lecture » contingente de la parole d'Antoine, enrichie du regard de l'autre de manière surprenante.

Dans un second temps, l'analyse sera articulée entre la parole et l'action du sujet. En effet dans le protocole de recherche qui a été le mien, une séance d'observation en classe a eu lieu après le premier entretien, ce qui m'a permis de constater une opposition nette entre la parole du sujet et ses actes qui pour nous fait symptôme. Il ne s'agit pas d'interpréter cet écart, mais de lui donner sens, trouver ce qu'il y a de signifiant dans les écarts entre « ce qu'il dit », « ce qu'il fait » et « ce qu'il en dit ». Cette mise en évidence du symptôme est fondée sur la théorie et la méthode des chercheurs de l'équipe de Toulouse Terrisse et Carnus (2009), puis Loizon et Terrisse (2013) qui ont mis en évidence qu'une partie du travail didactique peut se faire à l'insu des sujets enseignants en convoquant la théorie de l'inconscient freudien comme cause.

A la lumière de ces éclairages sur les représentations du sujet, sa pratique, et ce qui lui échappe de son rapport à l'erreur, des hypothèses interprétatives sur les causes de son acte manqué, « son erreur de ne pas traiter l'erreur » seront possibles et permettront de proposer des réponses à ma question de recherche initiale.

9. Le cas Antoine

Antoine est professeur des écoles depuis une vingtaine d'année, suite à une reconversion professionnelle. Il fait ce choix au moment où son épouse passe le concours pour être enseignante. Il fait partie d'un groupe scolaire depuis dix ans, où il a en charge une classe de CE2-CM1. Il vit près de cette école rurale et connait bien les élèves et les familles du secteur, ainsi que les collègues présentes depuis plusieurs années. Il apprécie ce côté rural de l'école pour ce qu'elle comporte de « familial », recherche cette proximité avec les élèves et les familles.

Avant de présenter ses dires, quelques précisions peuvent être éclairantes et signifiantes pour notre recherche.

Tout d'abord, Antoine a constamment fait preuve d'une grande bienveillance et d'attention à mon égard, et ce dès le premier entretien.

Il s'exprime de manière calme et parle presque à voix basse. Il cherche à établir un dialogue, est « ouvert », communiquant, parfois questionnant. Antoine ne dissimule pas ses ressentis ou ses

émotions, il a un visage expressif, sourit, s'éteint, cherche, hésite sans dissimulation.

Malgré mon souhait de ne pas connaître l'enseignant avec lequel j'allais travailler, Antoine sait que j'ai proposé une formation à l'erreur et me place d'emblée dans un statut de collègue formatrice. A l'issu des entretiens, il cherche systématiquement à échanger, me fait part de ses ressentis « hors enregistrement », me questionne sur mes pratiques pédagogiques, me demande conseil. J'ai dû à plusieurs reprises (nous) rappeler mon rôle de (apprentie) chercheuse et des règles qui lui incombent. Nous nous sommes aperçus une seule fois dans un amphithéâtre en formation pendant la période des entretiens, sans que ni l'un ni l'autre ne cherchions à nous rapprocher dans ce contexte professionnel.

Les échanges ont été faciles, que ce soit par téléphone, messages ou mails. Antoine a toujours accepté les rencontres et la séance filmée « avec plaisir ». Le troisième entretien qui correspondait à la fin de l'année scolaire a été plus délicat à programmer et Antoine a semblé légèrement réfractaire, entretien à l'issu duquel il a été finalement très ému que ce soit le dernier.

9.1 Ce qu'Antoine dit de lui en tant que sujet

Lorsque je demande à Antoine de parler de lui lors du premier entretien, il choisit de se présenter sous l'angle du mouvement. Détaillant son double parcours universitaire et professionnel suite à une reconversion, il se présente comme attiré par le changement : « *j'ai travaillé avant dans le privé [...] j'ai eu mon bac S, ensuite j'ai fait un Deug biologie à Marseille, ensuite je suis parti en licence de chimie à Dijon, j'ai fait un IUT [...], j'ai travaillé pendant deux ans en industrie [...] puis j'ai eu l'idée tiens, reprendre mes études, avoir une licence, j'ai refait une licence sciences nat. , [...] et j'ai intégré l'IUFM . »* (E1<L5-14)

Il manifeste ce désir de mouvement encore après sa titularisation « *je pensais presque faire toute ma carrière en tant que remplaçant, parce que j'aimais bien bouger, j'aimais bien voir des choses nouvelles, et tout ça me plaisait bien.* (E1<L16) Au moment où il me parle, l'idée de mouvement est toujours présente : « *j'ai été amené à venir ici, je pourrais bouger aussi facilement sans problème.* » (E1<L31) Enfin, il mentionne cette préférence comme son idéal de vie : « *j'aime pas les choses quand elles sont trop heu, on va dire, la routine. J'aime bien quand ça change.* » (E1<L36)

Ce mouvement qu'il présente comme un idéal prend fin suite à un choix d'installation, qu'il considère comme « *L'erreur de mon épouse, si tu veux, celle qui m'a le plus gêné »* (E3<L741) « on *s'est retrouvé à construire à côté* » (E1<L26) « (le mouvement) *ça s'est arrêté net. Ca a été plutôt*

ici que ailleurs, y'a pas eu de recherche. » (E3<L752) ".

Cette « installation » premier élément dont il parle au début du premier entretien, est importante pour lui. Pourtant ce n'est qu'à la fin du dernier entretien, pour répondre à ma question, qu'il « dit » considérer cette installation comme une erreur (de son épouse), et même que c'est celle qui l'a « *le plus gêné* ».

De cette erreur qui brise son idéal et va à l'encontre de son besoin de mouvement et ce qu'il aime, il concède la gêne : « *ça m'a, ça m'a coûté au début, si tu veux ».* (Noter que coûter vient du latin *constare* qui signifie « se tenir ferme, fixé » : L'erreur semble coûter, et « fixer » Antoine qui aime le mouvement).

Antoine a une réaction à l'erreur dans son langage qui est récurrent. Une fois l'erreur évoquée, il rétablit l'équilibre : « *ça m'a coûté au début, si tu veux, puis après...voilà ça passe », « je l'accepte. C'est une acceptation et puis je l'accepte sans... sans amertume, c'est comme ça, ça fait partie, je considère que ça fait partie de la vie, y'a des choses comme ça qui arrivent, qu'on laisse forcément.* » (E3<L65)

Qu'est-ce qui se dit dans « *laisser les choses qui arrivent* » ? Laisser comment ? Pour quoi (faire) ? Antoine, « *en laissant les choses qui coûtent* » (dont l'erreur) ne cherche-t-il pas à s'en affranchir, à (r)établir un monde lisse et heureux ?

Ici, l'erreur n'est pas abordée en premier lieu, puis elle « coûte », enfin, elle est évacuée par l'acceptation. Il la « laisse ». En quoi est-elle coûteuse ? L'erreur pourrait revenir à perdre quelque chose ?

On retrouve cette manière de « laisser » ce qui le gêne tout au long des entretiens : lorsqu'Antoine est confronté à un élément négatif, il l'édulcore, l'évacue. Il manifeste le besoin de rétablir l'équilibre.

Ainsi, dans la difficulté, il voit finalement les progrès, « *même les enfants en difficultés si ils ont envie, ils arrivent toujours à progresser* ». (E1<L331) des grosses difficultés il passe au fantastique « je vois beaucoup d'enfants qui ont eu des fois, qu'on a eu avec des grosses difficultés et qui ont des cursus heu, scolaires qui sont tout à fait honorables, et ça, je trouve ça fantastique ». (E1<L400)

Lorsque je lui demande ce qu'il trouve négatif comme matière à l'école, il répond : « *Non, en sport, j'adore le sport, au niveau ambiance, j'aime bien*. » (E1<L290).

Ce *Verhören,* lapsus auditif selon Freud, montre comment Antoine évacue le mot « négatif » et

le remplace par l'inverse : « ce qu'il aime ».

Ce lapsus ne serait-il pas révélateur de son besoin accru d'être du côté de « ce qui va », et d'une manière inconsciente d'évacuer ce qui le gêne, lui coûte, lui pèse ? L'erreur négative n'incarnerait-elle pas ce qui ne va pas ? Ne serait-elle pas évacuée à ce titre ?

Pour Antoine, être et rendre les autres heureux est une nécessité : « *t'as envie* (ton gamin) *qu'il soit heureux,* ***il faut*** *qu'il arrive à trouver un moment de bonheur quel qu'il soit* ».(E3<L381)
S'il « faut » être heureux, l'erreur ne se présenterait-elle pas comme un obstacle au bonheur ?
L' « happycratie », c'est le pouvoir par l'injonction au bonheur. Sur quoi Antoine cherche-t-il à avoir le pouvoir ? L'injonction au bonheur inhérente à Antoine, quels que soit ses contextes, n'est-elle pas symptomatique ? Que se cache-t-il pour lui, derrière la nécessité du bonheur ? Ne faudrait-il pas y voir plutôt l'inverse : l'angoisse du « pas bonheur » ? N'y aurait-il pas un point de fuite à l'angoisse de l'erreur ?

Cette autre tournure de phrase : « *on se fait aussi aux choses qui arrivent dans la vie, au(x) bonheur(s) qui arrive(nt) et puis on prend ce qui est bon à prendre* » (E3<L751)

Qu'entendre par « se faire au bonheur » ? L'opposition entre « se faire à » (s'adapter à) et le bonheur dénote. Antoine s'adapte-t-il aux bonheurs qui n'en sont pas ? Fait-il du bonheur là où il n'y en a pas ?

En « *laissant les choses qui coûtent et en* (ne) *prenant* (que) *ce qui est bon à prendre* » Antoine ne montre-t-il pas un besoin d'entretenir un monde idéal ?

En outre, l'équilibre est recherché : « *je considère que la vie, il faut trouver un équilibre, mais c'est comme dans tout [...] c'est dans tout, il faut trouver un équilibre, dès qu'on est* ***trop****, [...] il y a un déséquilibre qui se fait.* » (E3<193)

L'erreur étant source de déséquilibre, ne ferait-elle pas « pas partie » de l'équilibre recherché ? Elle-t-elle « trop » ou « de trop » ?

Lorsqu'Antoine se présente, il se définit comme « *curieux de tout [...] je m'ouvre à beaucoup de choses, j'aime bien ça.* » (E3<L788) S'il évoque la passion et « *partir à l'aventure sur certaines choses sans savoir comment ça finira* », il les réduit à « *de petites passions* » et « *petites aventures* »: « *J'ai un peu trop de petites passions* » (E3<L49), « *Ben à l'aventure dans le sens, petites aventures, c'est pas non plus hein...* » (E3<L788)

Ne pourrait-on pas voir dans le fait de réduire les notions de passion et d'aventure, une manière

pour lui d'en réduire les risques, et de ne conserver à nouveau que l'équilibre et « *ce qui est bon à prendre* » ? L'erreur ne serait-elle pas pour Antoine, vecteur de risque, et de ce fait, à éviter ?

A travers ses dires, Antoine exprime l'erreur comme un empêchement à la réalisation de son désir et son plaisir pour ce qui va, ce qui est équilibré, ce qui est sans risque.

9.2 Ce qu'il dit de lui en tant qu'élève

Antoine dit avoir peu de souvenirs de lui en tant qu'élève : « *Ouh lààà, j'ai pas de de grands souvenirs de moi en tant que... élève. Le seul souvenir que j'ai quand j'étais à l'école, c'était avec un maître de, mon maître de CM2 que j'appréciais beaucoup, hmm* » (E1>L363)

De cet enseignant il n'évoque que des satisfactions et souvenirs heureux, tant au niveau relationnel qu'au niveau pédagogique : « *j'adorais faire ce que j'ai fait avec lui en classe hein*. » (E1>L367), « (avec lui) *je me suis... le... on va dire le plus réalisé en tant qu'élève*. » (E1<L376), « *j'aimais bien ce qu'on faisait en activités* (E2<L686), *ce maître permettait d' « être bien dans un groupe, (d')apporter des des matières et des activités qui étaient vraiment intéressantes, et puis qu'on prenait plaisir à faire*. » (E2<L675). On retrouve dans ce souvenir les notions de bonheur et de plaisir à travers le vocabulaire « *adorais, aimais, être bien, plaisir* » et l'onomatopée « *hmm* » expression de plaisir et de désir.

Dans le chapitre cinq de *L'interprétation des rêves*, (1920) Freud dit que les souvenirs d'enfance les plus anciens ne sont plus à notre disposition, qu'ils sont remplacés par des rêves et des transferts, *ersatz* de la mémoire.

De ce souvenir dit unique, dominé par le plaisir, ne peut-on pas voir une part de sa structure psychique dans ce qu'il intègre et cultive le souvenir d'un monde de plaisir et de bien être ? Conserver que ce qui est bon est récurrent dans les traces conscientes et inconscientes de ses souvenirs.

S'il dit qu'au niveau didactique « *Ce serait pas mon mentor parce que je pourrais pas dire comment il nous a enseigné, puis heu essayer de refaire ce qu'il nous a fait* » (E1<L375), ses qualités humaines sont présentées comme idéales, ce maître incarnant un modèle de bien être en classe (« bien naître » ?). En ce sens, n'y a t-il pas identification au sens freudien, avec ce maître idéal ?

L'identification est le « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de

celui-ci. » (Laplanche et Pontalis, 1967). Autrement dit, l'identification est l'opération par laquelle le sujet humain se constitue, le processus de la formation de sa personnalité. Antoine n'aurait-il pas construit avec ses yeux d'enfants, une identité d'enseignant idéal à travers ce maître ? Le cas échéant, l'erreur aurait-elle sa place dans un idéal fondé sur le bien être ?

Selon Freud (1901) « on se souvient d'autant plus qu'on a besoin d'oublier autre chose. » Antoine aurait-il eu besoin d'oublier cet autre maître qu'il évoque à peine : « *Après j'ai eu d'autres enseignants qui m'ont marqué mais pour d'autres raisons.. heuuu en CP notamment un enseignant très dur qui tapait sur les doigts heuu... voilà je m'en souviens pour ça. C'est pas les mêmes, hein*.» (E1<L368)

Il faudra attendre ma sollicitation à l'entretien suivant pour qu'il développe et dise sa peur (à onze reprises) : « *le maître de CP c'était une horreur, c'est pas pareil c'était, il faisait peur à tout le monde donc.. mais peur à tout le monde c'est... il était ffff c'était quelqu'un de très désagréable [...] je te dis c'est une horreur, il faisait peur à tout le monde.* » (E2<L741)

Il évoque la violence, et les coups : « *il arrivait quand même à taper sur les doigts des enfants avec une règle* » (E2<L774) « *ça m'est arrivé d'être remué aussi... les oreilles, les machins*.» (E2<L792) (Et il tapait ?) *Ah oui oui ! Sitôt qu'il y a avait quelque chose qui lui plaisait pas, c'était ça*. (E3<L304)

Ses propos incohérents, l'oubli de mots, le rythme haché dans les phrases met en évidence le trouble (l'angoisse ?) d'Antoine. La récurrence du « je » isolé, répété, le place au centre d'une scène souvenir glaçante : « *le CP j'ai... c'est je... je ne pas aller à l'école à cause de ce maître d'école, voilà.* » (E3<L783) « *je je vois presque le... presque... si tu veux le, le..... le lieu, la classe à peu près je.. ma place à peu près, près d'une fenêtre, et puis lui circulait dans les coul' dans les dans les rangs, et puis t'entends crier comme, comme voilà (inaudible, voix faible) et puis de temps en temps, voilà... il s'est.. il s'énervait après quelqu'un.* »

Ne peut-on pas trouver dans le désir de bien-être et d'être bien d'Antoine, une réaction pour (re)trouver un équilibre face au vécu violent avec ce maître de CP, qui fait peur, qui fait mal, et qu'il annonce « traumatisant » ? (E2<L797)

On voit ici l'opposition nette entre ce qui fait mal et ce qui fait du bien, le maître qui fait du mal et celui qui fait du bien. « *t'es pas bien, t'es pas forcément, c'est pas des situations que, t'es t'es ça c'est je sais pas, c'est j'allais dire traumatisant, mais quelque part tu tu (tues?) tu veux pas voir ça*

t'aimes pas voir ça, c'est voilà, c'est l'horreur, c'est pas » (E2<L796) Cette dernière négation « c'est pas » ne vient-elle pas clore la phrase comme un désir d'annuler ce qui est désagréable, ou son désir de ne pas voir ? S'il ne veut pas se rappeler, il se souvient pourtant. On peut voir Antoine pris entre le souvenir et la négation, le désir d'oublier et la parole qui dit et lui faire dire.

C'est par l'oubli qu'Antoine échappe à « ce qu'il ne veut pas voir, ce qu'il n'aime pas voir ». Les mentions de l'oubli sont fréquentes : « *je j'ai j'ai vraiment rayé ça [...] je l'ai occulté », « j'ai même pas de souvenirs au CP »* (E2<L 756), « *je peux pas, je peux pas m'en souvenir vraiment [...] j'ai pas j'ai pas de souvenir... c'est... La peur, oui la peur c'est tout*. » (E3<L313)

A ces oublis, la psychanalyse ne peut pas ne pas y voir une cause. Et Antoine oublie « en connaissance de cause », entre conscience : « *j'ai rayé, j'ai occulté »* et ce qui lui échappe « *je peux pas m'en souvenir* ». Antoine oublie malgré lui, ce dont il ne peut se souvenir et qui est un point de fuite inconscient. Ici on peut voir une marque du refoulement au sens freudien, qui caractérise les rapports qu'entretiennent les instances psychiques. Le moi entraîne le refoulement et dirige les mécanismes de défense. Le refoulement est une opération défensive du moi qui n'est pas consciente, tout comme les mécanismes de défense eux-mêmes sont inconscients. Le refoulement touche des représentations inconciliables avec le moi. On peut le prendre comme une marque durable de l'impact qu'a eu le « maître qui frappe » sur lui. Cette peur qui est « *tout* » n'est-elle pas « tout » ce qu'Antoine veut éviter de penser ou revivre, et qui détermine son mode de vie dans la recherche perpétuelle du bien-être, et en classe, sa pédagogie ?

Si Antoine se souvient du nom du maître idéal, il oublie celui du maître traumatisant qui tape : « *ça je peux te dire* (le maître de CM2): *c'est Jérôme X , et l'autre, je pourrai pas. Ouais. Et je pense que dans ma tête... il a été effacé.»* (E3<L290) Dans sa tête, en opposition au corps ? Le souvenir de l'apparence physique est précis : « *je vois si tu veux la tête de l'enseignant. Si tu me montrais une photo je pourrais te dire que oui c'est lui*.» (E3<L280) « *c'était quelqu'un qui était brun, cheveux un peu crêpus ébouriffés avec un nez et puis des lunettes toutes fines, un nez un petit peu pointu, très grand, très filiforme* » (E3<L292) « *je pourrais presque le dessiner si tu veux » (E2<L749)* Ce qu'il refuse de faire. « (Tu veux le dessiner ?) *non, ça non !* » (E2<L285) Si le nom est oublié, la précision de la description physique vient contraster et donne un double sens à ce maître qui l'a « *marqué* » (E1<L368) physiquement et dans l'esprit.

Selon Freud, l'oubli de noms propres a une cause dont les motifs sont inconscients. Ici, l'oubli serait-il l'expression du désir inconscient de le faire disparaitre dans son identité, sa personne, son

statut, son être dans sa globalité ? L'homophonie permet d'entendre que lorsqu'il ne veut pas voir, Antoine « tue », notamment par l'oubli : « *quelque part* (dans l'inconscient ?) *tu tues, tu veux pas voir ça* » ? L'erreur, associée aux coups du maître, ne ferait-elle pas partie intégrante de ce qu'il ne « veut pas voir »? Serait-elle « tuée » pour ne plus être vue ?

9.3 Ce qu'il dit de l'erreur

• Définition et statut

L'erreur n'a pas le même statut dans la vie d'Antoine et dans sa classe.

Sa définition de l'erreur est : « ***un manque*** *de compréhension de ce qui se passe* » (E3<L118), tandis qu'à l'école, « *l'erreur, ce serait* ***le résultat*** *d'une incompréhension »*. (E2<L193) Cette nuance est de taille, car situer l'erreur à l'issue d'un processus, c'est l'en exclure. De plus, la notion de résultat est qualitative et induit une attente.

• Son utilité

Le concernant, les erreurs sont utiles : « *j'apprends de mes erreurs* » (E2<L827) « *Elle est utile c'est c'est ce pour moi...* » (E3<L583) « *Eh ben, elle va m'être utile*. » (E2<L229)

Elles permettent la compréhension : « *quand tu te lances dans quelque chose que tu ne connais pas forcément, y'a des erreurs et puis tu t'en aperçois, puis la seconde fois tu ne les fais plus quoi* » (E3<L 112) « *Il faut avoir conscience et la compréhension comme on disait tout à l'heure de cette erreur, pour ne pas la refaire. C'est c'est c'est ce qui sert dans la vie »* (E3<L108) « *j'ai travaillé dans ce sens-là, pour moi, si tu veux dans tout ce que j'ai entrepris...* » (E3<L223)

En revanche, concernant l'erreur des élèves à l'école : « Je sais pas. De là à dire qu'elle est vraiment utile, je je je j'arrive pas à dire ça. » (E3<L 602)

A quoi renvoie cet impossible à dire ?

Quel sens donner au fait que l'erreur est pour lui utile et lui permet d'apprendre, mais qu'il dise que ce n'est pas le cas pour ses élèves ? Qu'y a-t-il de l'erreur qui n'est pas transposable de lui aux élèves ?

A l'école, il dit sa mise à distance à l'erreur : « *Ffff oh, je sais pas c'est pas quelque chose que je travaille particulièrement* » (E2<L64) « *Ben alors, moi si tu veux, déjà déjà ouais par rapport à l'erreur ? je... je... je... j'ai pas eu vraiment de réflexion par rapport à ça moi* » (E2<L 165), « *J'ai*

pas une pédagogie de l'erreur. » (E2<L498)

Cette distance se répercute presque physiquement, comme s'il ne fallait pas la toucher : « *des fois je prends un cahier ça m'arrive parfois même en correction, je scanne un cahier puis on regarde, mais sans mettre le doigt dessus.* » La regarder sans mettre le doigt dessus ? Présenterait-elle une mise en danger ? Pour quelle raison Antoine « ne touche-t-il pas » l'erreur de ses élèves alors qu'il analyse, utilise, tire profit des siennes ? Lorsque j'évoque cette contradiction, sa réponse n'en est pas moins éloquente : « *Ben* (pour les élèves) *elle apporte rien, non, oui. »* (E3<L 610) puis de « pas utile », elle devient « pas grave » : « *C'est pas qu'elle est pas utile, elle est pas pour moi elle est pas grave voilà.* » Antoine parle de l'erreur des élèves, pourtant il dit qu'elle n'est pas grave « pour lui ». L'équivoque de la langue me fait entendre qu'il parle de lui comme un destinataire.

« Pour lui », elle n'est pas grave peut s'entendre comme un avis qu'il donne, « pour lui » peut aussi s'entendre « à destination de lui », (dans le sens ce cadeau est pour toi). On peut également entendre : « *elle est pas pour moi* » comme un refus.

Quelle satisfaction a-t-il à en faire quelque chose de pas grave pour lui ? Que se passe-t-il si elle l'est ? Si elle n'est pas pour lui, elle pourrait ne pas être pour ses élèves non plus, leurs erreurs étant le fruit de son impossibilité à réussir en tant qu'enseignant. Si l'erreur n'est pas pour lui, alors elle ne peut pas être, en classe ?

Quel sens donner au désir et à la satisfaction de conserver le bien-être des élèves « pour lui » ?

« *pour moi il ont droit à l'erreur.* » (E3<L137) (C'est bien pour lui qu'ils ont droit à l'erreur, puisque c'est à lui que c'est utile). « *S'ils ont pas le droit à l'erreur [...] on leur enlève aussi le plaisir de travailler parce qu'ils auront une appréhension de faire l'erreur, il faut pas qu'ils l'aient pour moi* » (E3<L142) Quelle est cette appréhension dont il veut préserver les élèves, et qui est la sienne ? « (l'appréhension) pour moi, c'est ce que je sens, c'est un sentiment que j'ai. Si t'as peur de quelque chose, tu vas pas le faire donc du coup tu te lances pas » (E3<L145)

Antoine, en cherchant à conserver le plaisir des élèves et à les prémunir de la peur, exprime-t-il un désir de lui enseignant, de lui élève ? Ayant connu l'angoisse du maître qui tape, et le plaisir avec le maître idéal, n'y a-t-il pas une fuite de l'un et le refuge dans l'autre comme il l'exprimait lors du second entretien ? « *il y a vraiment deux enseignants, un que je voudrais surtout pas être, et puis un avec lequel je me suis régalé en classe ».* (E2<L804)

A nouveau, être bien pour l'élève (et pour lui) est une nécessité qu'il exprime avec force. « je

veux », « il faut ». L'erreur se dresse comme un obstacle sur sa route : « *je veux pas que l'erreur soit pour eux [...] Non moi pour moi, l'école des enfants il faut qu'ils soient bien, donc faut les mettre dans des situations où ils où ils doivent être bien parce que pour moi c'est important qu'ils soient bien pour heu on va dire avoir l'envie de faire les choses.* » (E2<L573) Les mettre dans des situations où ils doivent être bien exprime l'action d'évitement de l'erreur.

Le bien-être et l'envie des élèves est prioritaire, l'erreur ne doit pas être. « *je veux pas que l'erreur soit pour eux ».*

« Donner le droit à l'erreur », « ne pas avoir une pédagogie de l'erreur », « ne pas mettre le doigt dessus » et en éviter « l'appréhension » (la préhension) : n'est-ce pas ce que fait Antoine « sans avoir de réflexion là-dessus » pour préserver ses élèves (mais aussi lui-même), de l'erreur qui (lui a) fait mal (élève) et qui provoque l'appréhension ? Ne serait-ce pas la raison inconsciente pour laquelle Antoine la rend « pas grave » dans sa classe ?

Il le répète à deux reprises *« faut pas que ce soit ».* Partagé entre l'erreur grave et qu'il veut « pas grave », il se contredit dans une même phrase : « Après, on peut faire des erreurs après **faut pas que ce soit**. » Antoine préfère qu'il n'y ait pas d'erreurs, ne veut pas le dire, mais le dit quand même : « *je serais plus content s'il n'y en avait pas d'erreurs, hein.* (Moi: Tu préfères qu'il n'y ait pas d'erreur ?) *Non, j'ai pas dit ça. »* (E3<L210)

Lorsqu'Antoine s'approche trop près de l'erreur, même quand c'est par le langage, il se rétracte. Il y a de l'impossible à dire, qui s'entend dans sa parole.

La langue au moment de la prise de parole peut présenter un double sens par polyphonie ou homophonie, entraînant des effets d'ambiguïté dans la parole d'un sujet. L'homophonie est une propriété linguistique importante de la langue française, et le double sens est très étroitement lié à l'homophonie. Si on se place du côté de la parole, le double sens peut provoquer quiproquo, malentendu quand il se déploie dans deux directions interprétatives qui s'excluent l'une et l'autre.

L'équivoque, de *aequus* « égal » et de *devox, vocis*, « voix, parole » signifie à double voix, à double portée, et d'une manière égale ou équivalente. Le « double sens » donne à entendre deux interprétations différentes à parts égales et simultanées. C'est bien dans cette modalité particulière que l'équivoque trouve sa pertinence comme expression d'une pensée inconsciente.

De la double écoute possible d'une équivoque, il n'y a, en psychanalyse, qu'une seule entente du propos dont le « sujet » de l'équivoque détient la clé d'interprétation. Tout comme c'est le cas avec les lapsus, ou autres actes manqués étudiés par Freud, le désir inconscient s'exprime par

l'ambiguïté de la langue. Il est audible si l'on prête l'oreille à la portée symbolique du langage. C'est être dans un autre registre que la portée du sens « propre ».

Selon Casper (2003) : « C'est dans une interprétation, dans une écoute clinique, propre à se décaler d'une logique de communication et de compréhension linguistique, qu'elle (l'équivoque) peut être découverte. », « Envisager l'équivoque comme un effet de contexte suppose alors son interprétation comme attention portée au contexte dans une mise en lien de certains de ses éléments. » Antoine, dans le contexte d'un entretien consacré aux erreurs et à ses réactions face à l'erreur dit d'une erreur sur marathon (sur lesquels il est parti blessé) et de ses conséquences :

« *j'ai souffert sur la moitié de mon marathon, après je sentais plus rien, maintenant je m'écoute plus, (je fais plus attention) à, àààà, à moi. J'essaie de plus sentir ce que je suis.... J'écoute plus mon corps, si tu veux. Là je suis blessé [...], (je vais faire plus attention), [...] je vais plus essayer de traumatiser l'endroit où j'ai mal.* » (E3<L22)

On peut entendre, au sens propre, le coureur blessé prendre des résolutions sportives pour se préserver et se remettre de sa blessure physique.

On peut aussi, dans ce contexte d'entretien sur l'erreur pendant lequel le sujet Antoine a, de manière récurrente, manifesté des craintes, un retrait, un impossible à dire, entendre sa détresse ou mise en danger par la locution: « *à àààà à moi* ». Ne raisonne-t-il pas comme un appel au secours dans un moment dans lequel il évoque la « *souffrance* » ? Ce « *plus rien* » qui suit la détresse n'est-il pas caractéristique de la manière qu'il a d'évacuer toute gêne, toute entrave au bien-être en les évacuant, en les faisant disparaître ?

Cette équivoque de la langue met en exergue le rapport à l'erreur d'Antoine qui « *n'écoute plus* », « *essaie de ne plus sentir* » dans une situation qui lui fait mal, une situation d'embarras, un insupportable.

La portée du langage dans sa part inconsciente pourrait dire ici son symptôme : de l'erreur (qui fait mal), Antoine ne veut rien entendre, rien voir, rien savoir pour « *ne plus traumatiser l'endroit où il a mal* ».

Son rapport à l'erreur ne pourrait-il pas être ancré dans ce souvenir d'erreur qui fait mal ? Aurait-il mal où il a peur ?

En plus de la douleur, il évoque un aspect dramatique et destructeur des répercutions de l'erreur : « (elle) *peut compromettre après ton, soit ta vie de famille, soit ton travail, mais qui va*

compromettre vraiment et qui anéantit tout. Tu vois quelque chose qui t'empêche de poursuivre. » (E3<L 79) « *C'est les répercussions que ça va entraîner, et que ça peut entraîner, hein ? Donc là, y'a des choses qui sont graves comme ça, pour moi. »* (E3<L 90) « *Parce que ça, des choses que tu vas porter toute ta vie, tu vas y penser toute ta vie. Ca va te ruminer toute ta vie quoi. y'a pas de réparation, y'a plus, tu répares rien. »* (E3<L 93)

L'erreur irréparable empêche de poursuivre, « fait ruminer », bloque et a une portée dans la durée. Cette perception est-elle constitutive du rapport à l'erreur d'Antoine ? N'est-elle pas un frein à son utilisation en classe en tant qu'enseignant ? Veut-il ne pas exposer ses élèves à ses effets " *irréparables* " ? Son rapport à l'erreur n'est-il pas symptomatique de son irréparable, à lui ?

• Un schéma discursif récurrent

Antoine présente les erreurs selon un schéma récurrent : il en parle de manière neutre (elles ne sont pas graves), puis quand il en parle, il manifeste un trouble physique ou dans le langage, puis il rétablit l'ordre ou l'équilibre en évoquant le plaisir.

Dans cet exemple sur marathon : « *Oh ben y'en a plein des erreurs, sur le marathon.* » (E3<L5), (neutralité) puis la souffrance (le traumatisme) enfin, il conclut sur une note positive : « *j'ai toujours réussi à diminuer mon temps* (sur marathon) *donc ça, après c'était un plaisir d'arriver aussi à ça.* » (E3<L34)

N'y a-t-il pas de la jouissance dans cette souffrance, qui aboutit à « *un plaisir* » ? (E3<L37)

Lorsqu'Antoine part blessé, il dit : « *j'ai souffert sur la moitié de mon marathon, après je sentais plus rien.* » (E3<L16) L'erreur qui fait mal disparait après la souffrance, pour « *ne plus rien sentir* » sur le reste de la course.

Ne peut-on pas voir un parallèle avec l'erreur qui fait mal en CP, sous les coups du maître, qu'Antoine ne veut « *pas voir »* et ne plus sentir parce que « *c'est l'horreur »* ? (E2<L796)

« Plus rien », n'est-ce pas ce qu'il fait de l'erreur quand il dit par la négation privative : « *j'ai pas une pédagogie de l'erreur.* » (E2<L498) ?

• Ce qu'il dit de son rapport à l'erreur

Antoine dit et répète être à l'aise avec ses erreurs : « *J'ai pas de problème par rapport à ça,*

moi. » (E2<L220), « *j'ai pas de problème j'ai pas de problème pour reconnaitre une erreur, de reconnaitre que j'ai fait une erreur, je l'accepte volontiers, c'est pas quelque chose pour moi qui tu vois ça.... ça me met pas mal de me dire bon ben, là t'as fait une erreur, bon voilà, j'ai fait une erreur.* » (E2<L252)

Il dit la reconnaître, l'accepter, et que « ça ne le met pas mal ». Pourtant il perd son calme pour la première fois depuis le début des entretiens, et dit l'inverse en évoquant avec emportement quelque chose de mal fait : « *Ah, ça M'ENRAGE! Ca m'enrage !!! Ca m'énerve complètement ! Et je suis... Et... Et je le refais.* »

L'erreur qui se voit (visible) est insupportable pour lui. Il l'élimine en « refaisant bien ». (Tu ne peux pas le supporter ?) *Ah non, faut que je le refasse !* » (E2<L802)

L'insupportable à voir l'erreur des élèves ne le pousserait-il pas à « refaire bien » (à leur place) ou à la rendre pas visible ?

Lorsque je dis à Antoine avoir observé, pendant la séance de classe, les élèves effacer leurs erreurs (avec des stylos effaçables) et écrire les bonnes réponses à la place, sa réaction est de justifier cet acte : « *Ah, oui, ben tu vois eux, ils ont peut-être après pour eux le.. c'est pas bien de faire une erreur peut-être.* » (E2<L102) Pas bien pour qui ? Lorsqu'une erreur n'est « pas bien » il faudrait l'effacer ? Antoine n'induit-il pas cette autorisation à effacer l'erreur en classe en laissant faire les élèves ? N'est-ce pas à nouveau une manière de ne pas voir l'erreur, qui fait symptôme dans sa classe ?

L'erreur semble doublement « pas bien » : d'une part parce qu'elle renvoie à quelque chose de mal fait, son insupportable à lui, et à l'erreur qui fait mal aux élèves, vue depuis son traumatisme.

Pour lui, une mauvaise exécution est inconcevable : « *Oui mais nan, maintenant quand je le fais, faut que ce soit bien fait.* » Ce qui est mal fait « *l'enrage* ». Enrager signifie, d'après la définition du CNRTL : « Être tourmenté d'un violent désir. Éprouver un vif déplaisir, un violent dépit de quelque chose. Exciter au plus haut point, en particulier dans le domaine sensuel. »

Antoine dans le tourment face à l'erreur inacceptable, manifeste le désir de l'éliminer et la satisfaction à refaire, posé comme une nécessité absolue. Cette satisfaction pourrait répondre au besoin de stabilité et d'équilibre qu'il dit nécessaire, manière d'échapper au péril, au mal fait, au méfait.

Elle peut également renvoyer à un idéal, et au moi idéal. Laplanche et Pontalis (1967) notent que l'idéal du moi serait pour Freud « l'instance de la personnalité résultant de la convergence du

narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer » Le rapport à l'erreur d'Antoine n'aurait-il pas été orienté par son maître idéal qui incarne l'école heureuse, mais aussi l'exigence et l'ordre ? Exigence dont il parle à plusieurs reprises : « *Mais à côté de ça, même si y'avait cette exigence là [...] même si y'avait des exigences tout ça... moi je rentrais dans cette exigence là, elle me plaisait bien, hein, j'aimais bien soigner mon travail, j'aimais bien faire attention aux choses.* » (E2<L678) L'exigence et la satisfaction du soin et du travail bien fait subsistent : « *J'aime que les choses soient bien faites, voilà.* » (E3<L774) « *je prends un plaisir à bien faire les choses, j'aime bien, j'aime bien ça hmm.* » (E3<L809) Le bien s'oppose au mal, la satisfaction à l'insupportable.

Antoine qui aime la mesure et l'équilibre se reconnait pourtant être « *un petit peu trop, pas maniaque mais... [...] Des fois c'est, hm, des fois... je comprends qu'au niveau de mon entourage des fois c'est pénible, on me le signale. J'aime que les choses soient super bien faites heu et dans tout ce que j'ai fait au niveau personnel, arriver à des choses bien faites, et quand même des fois c'est bien pénible donc heuu...* » (E3<L793)

Ce qu'il identifie comme un plaisir dans l'excès de faire les choses « *super bien* » et également « *bien pénible* » met en tension plaisir et déplaisir.

Que dit-il par ce « trop », pénible et à la fois source de satisfaction ? Manifeste-t-il un conflit interne, un embarras ? Y aurait-il de l'incontrôlable dans cet excès ?

Que faire des choses pas « super bien faites » à l'école ? Comment fait-il cohabiter l'erreur avec son désir excessif du « super bien fait » ?

Lorsqu'il dit que « *Après, si ça bouge, ça j'accepte, ça fait partie de mon truc que ça me gêne plus après, mais quand je le fais, faut que ce soit bien fait*. » (E3<L804) Son « truc », comme une pulsion dans le moment de l'action pourrait être son symptôme, son incontrôlable, l'insupportable de l'erreur qu'il ne peut nommer dans le Réel.

9.4 Ce qu'il dit de lui en tant qu'enseignant

Antoine dit qu' « *il y a vraiment deux enseignants, un que je voudrais surtout pas être et puis un avec lequel je me suis régalé en classe* ».(E2<L804) Il reconnait vouloir reproduire ce qu'il a aimé

avec son maître idéal : « *quand je vois mon maître de cm2, si tu veux, c'est pas hérité, mais y'a des choses, je me dis comme j'aimais bien faire certaines choses, et ben j'ai envie de les faire avec mes élèves.. parce que ça me plaisait vraiment bien, je j'appréciais vraiment certains moments, et puis j'ai envie d'être aussi un peu comme ça.* »

Ainsi ce qu'il aimait élève : « *être bien dans une classe, être bien dans un groupe* » et prendre « *plaisir à faire* » (E2<L674) est sa priorité et occupe son espace d'enseignant. « *j'apporte* ***beaucoup*** (prononcé avec insistance) *d'importance à l'ambiance d'une classe, pour moi c'est super important si tu veux, c'est les relations qu'on peut avoir tous ensemble, ça j'aime* ». (E3<L410)

Tout au long des trois entretiens, tout comme dans sa vie, la recherche du bien-être et du plaisir est affichée comme essentielle et constante à l'école. Elle apparait comme une nécessité, comme dans sa vie « il faut être heureux », en classe, « il faut être bien » : « *moi je veux que les enfants soient bien à l'école je veux qu'ils arrivent et qu'ils soient bien »* (E1<L384) « *je veux que les enfants quand il viennent à l'école ils se sentent bien »* (E3<L666) « *J'ai envie que les enfants ils aient envie de venir pour passer des bons moments »* (E3<L657), « *Il faut qu'ils aient le plaisir d'aller à l'école, plaisir de travailler à l'école, pour moi. Ca c'est important. C'est ça qui est merveilleux pour moi, formidable*. » (E3<L 676)

En évacuant l'erreur, en n'ayant « pas une pédagogie de l'erreur », en cherchant à cultiver le plaisir, Antoine ne cherche-t-il pas à conserver l'amour de ses élèves ?

L'erreur associée au mal-être qu'il a connu avec son maître de CP ne représente-t-elle pas le risque de perdre cet amour ? : « *les enfants quand ils viennent à l'école ils se sentent bien ils sont dans un cadre où ils sont bien accueillis. Pour moi ce maître de CP il incarne tout sauf ça.* » (E3<L667)

Si Antoine dit « **se** retrouver » dans la (non) pratique de l'erreur et du climat plaisir, n'est-ce pas lui qu'il retrouve dans son mode de fonctionnement happycratique, mais également lui élève avec ses craintes, son traumatisme, et son besoin de l'éviter ? « *je m'y retrouve aussi »* (E3<L486) « *Je m'y retrouve dans le sens où heu, comme je te dis, par rapport au climat de classe tout ça je trouve que ça fonctionne plutôt bien »*. (E3<L489)

Il exprime la volonté d' « être là » pour les élèves et de les garder présents : « *L'élève idéal, il est présent. »* (E1<L340) pour lui, la notion d'être ensemble est primordiale. Avec quarante occurrences du mot « *ensemble* » pendant nos entretiens, quel sens donner à ce signifiant ?

L'inverse d'être ensemble est problématique pour lui : un élève difficile n'est pas un élève en

difficultés, mais un élève absent « qui n'est pas là » qui brise cet ensemble. « *Ben les gros problèmes pour moi, c'est le problème de comportement »* (E3<L615) « *On a beau se dépatouiller, on a beau heu, gesticuler dans tous les sens, on est devant un mur des fois »* (E3<L390) « *je sais pas, là je pense que je suis plus démuni si tu veux »* (E3<L620)

Est-il démuni par la perte de contrôle affectif ?

En voulant « être ensemble », n'est-ce pas la marque d'une emprise sur ses élèves ? Etymologiquement, l'emprise vient de *imprehendere* (prendre) et réfère autant à une « prise » qu'à une « entreprise », elle relève autant de la *saisie* que du projet. Antoine n'a-t-il pas ce projet autant que le besoin de garder un pouvoir affectif en prenant (saisissant) ses élèves avec lui pour être « ensemble » malgré eux, et satisfaire son propre désir ?

L'erreur pourrait-elle menacer cette emprise comme empêchement d'être ensemble ?

Antoine n'évacuerait-il pas l'erreur pour ne pas que les élèves lui échappent, ne pas les perdre, les garder « présents » « pour lui » ?

Il mentionne très souvent son plaisir en classe. A vingt-deux reprises pendant nos entretiens, il dit qu'il « *aime bien »*, neuf fois qu'il « *adore »* et aussi : « *je prends un plaisir fou » (*au sujet de quelque chose de bien fait en classe). En revanche, il évoque le niveau de CP qui dénote : « *y'avait des moments aussi où, heu où je me sentais mmm pas forcément bien, ben dans les apprentissages, parce que par exemple le CP, je trouve ça des fois difficile, pas forcément évident, y'avait un petit peu la pression des des des premiers mois ».* (E1<L50) Ce malaise du niveau de CP s'oppose au plaisir. « *la pression des premiers mois en CP »*, moment où les élèves apprennent et se trompent beaucoup n'est-il pour lui un problème ?

N'est-ce pas son rapport à l'erreur qui fait du CP un niveau difficile ?

9.5 Ce qu'il dit du bon et du mauvais enseignant

Antoine parle, de son point de vue d'élève, d'un maître idéal et d'un maître avec lequel c'était « l'horreur ». Dans sa projection en tant qu'enseignant, il dit qu'il aimerait faire comme ce maître idéal avec lequel « *il se régalait* », et de l'autre : « *un que je voudrais surtout pas être* ».

Pour lui, la qualité d'un enseignant dépend essentiellement du relationnel qu'il entretient avec ses élèves, et du plaisir. L'erreur évacuée en classe, la volonté de non-confrontation de l'erreur par les élèves à des causes humaines : épargner les élèves et conserver le bien être qui lui essentiel.

Quand je lui demande ce qu'est un bon enseignant, Antoine répond : « *Ben ce serait la personne qui arrive à satisfaire tous ses élèves »* (E1<L344) Satisfaire signifie « assouvir un besoin, un désir,

apporter le contentement à quelqu'un ». L'erreur ne correspondant pas à une satisfaction (selon lui) pourrait justifier qu'il n'a : « *pas une pédagogie de l'erreur ».* (E2<L498)

D'un point de vue plus didactique, il dit du maître idéal que dans sa classe, l'utilisation de l'erreur : « *c'était pas individuel du tout heu.. c'était voilà* [...] *tu faisais ton travail au cahier du jour, et c'était barré, c'était corrigé tu corrigeais et puis c'est tout, tu te posais pas de questions, hein.* » (E2<L693)

Antoine aurait-il intégré ce fonctionnement qui ne donne pas de place à l'erreur individuelle comme un idéal associé à l'enseignant, et qui justifierait qu'il en fait un traitement exclusivement collectif ?

Sans le dire, Antoine exclut l'erreur de l'enseignant idéal.

Ce maître idéal fait une erreur qui l'atteint physiquement : « *j'étais avec mon maître de CM2 on a fait une rencontre foot et j'étais à l'avant et je sais pas, il a tiré comme un malade et je me suis pris le ballon en pleine face, en pleine face, hein. J'étais à 2 mètres de lui, je suis tombé dans, je suis tombé dans le coma, un petit coma quoi, si tu veux hein, pas longtemps. Evanoui et tout »* (E3<L718) par cette erreur, il a eu « *le nez pété, complètement explosé quoi* ». (E3<L724)

Pourtant, il n'attribue pas l'erreur à ce maître mais à sa mère « j'avais eu le nez **cassé** […] Et y'avait rien eu de fait. Je me suis dit quand même, tu vois ? Ma mère était infirmière, mais quand même... ». (E3<L725) Ici on peut entendre deux choses : l'erreur est incompatible avec le maître idéal, ce qui lui confère un pouvoir (une emprise ?) d'une part, d'autre part, l'erreur est imputée au manque de soin et de l'absence de la mère.

Nous verrons plus tard comment il exprime ce manque(ment) de la mère (in)suffisamment bonne avec ses élèves, et comment il manifeste « être présent » (face à l'erreur) en tant qu'enseignant.

9.6 Ce qu'il dit des parents

Pour Antoine, les parents en général attendent la réussite de leur enfant « *ils avaient envie que leurs enfants réussissent ; mais ça c'est comme tous les parents, hein* ». (E1<L479)

Lorsque ce n'est pas le cas, il a le souvenir des siens pendant les devoirs à la maison : « *mes parents n'ont pas été si tu veux, après dans le travail y'avait des moments d'énervemen*t » (E2<L728) « *Je me rappelle m'être mis à pleurer sur des devoirs [...] c'était soit avec ma mère, soit*

avec mon père en train de faire les devoirs et que ça marchait pas. Forcément, à un moment donné, quand t'as un de tes parents qui s'énerve en disant mais c'est pas possible tu comprends pas. » (E2<L734)

Il parle de pression des résultats sur les élèves « *il se met (l'élève) une pression sur quelque chose, des fois on sait pas..., ça peut être soit par rapport à la famille qui attend aussi des résultats parce que des fois y'a des familles qui attendent des notes* » (E3<L 359)

Antoine pourrait vouloir protéger les élèves des parents qui « s'énervent, font pleurer, mettent la pression » d'autant qu'il a le souvenir que « *si on te donnait une punition (à l'école), on t'en donnait le double (à la maison) et et là..là c'est après coup c'est pas sur le coup* » (E3<L726) Après coup, ne souhaite-t-il pas épargner ses élèves de la double peine de l'erreur ? Une des conséquence concrète dans sa classe est que : « *je je mets pas une importance, une très grande importance si tu veux sur l'évaluation elle-même*. » (E3<L 363)

L'évaluation comme révélateur d'acquis et d'erreurs perd son rôle et son importance. Cette (non) pratique correspond au symptôme d'Antoine : minimiser, détourner, protéger les élèves de l'erreur.

9.7 Ce qu'il dit des erreurs des autres

Concernant ses enfants, Antoine ne leur attribue pas d'erreurs : « *Non. Non parce que j'ai toujours été très content de leur parcours, quel qu'il soit je veux dire, à tout niveau, au niveau personnel, au niveau après de leurs études, de leurs activités, de leurs loisirs* » (E3>L755)

Quand il évoque des situations d'erreurs difficiles (pour les autres) et que je lui demande si lui en a connu avec ses enfants, sa réponse « *Heu (eux) propre heu (eux) propre, non. Non.*» (E3<L392) n'a pas de sens dans le contexte. Quel sens donner à cette double occurrence du mot « propre » en opposition à l'erreur ?

Ne peut-on pas entendre ici l'écho au rapport à l'erreur de son père : « *mon père c'est... trop maniaque, voilà. Sa maniaquerie* […] *C'est vraiment un excès de maniaquerie* » (E3<L684) « *c'est trop excessif je veux dire on est pas des cochons* » (E3<L693) « *tu vois, on va chez mes parents, tout ça, si tout est pas nickel, si le chien a fait pipi à tel endroit ça peut être très embêtant donc non* » (E3<L689) et qu'il a subi enfant « *ça y était. Ca y était ça, si tu veux. Ca me pesait* » (E3<L702)

L'erreur impropre, sale, et la maniaquerie vécue dans son enfance ne participeraient-elles pas à ce qui est devenu son insupportable « du travail pas propre » ? Dès l'enfance il dit « *j'aimais bien soigner mon travail, j'aimais bien faire attention aux choses* » (E2<L684). Cette obsession du

« bien fait » a-t-elle un effet qui exclut (définitivement) l'erreur, même en classe ?

Des enfants « propres » seraient-il des enfants sans erreurs ?

Antoine qui souhaite la réussite de ses enfants « *comme tous les parents* » (E1<L479) peut-il concevoir leur non-réussite ? Il fait une distinction entre sa fille et son fils « *ma gamine elle s'en sort très bien mais on va dire en pleine autonomie et après j'ai un gamin qui est moins scolaire* » (E3<L394) Moins scolaire, est-ce à dire moins en réussite ? Lui en veut-il inconsciemment ? En effet il dit des petites erreurs de sa filles qu'elles sont « sympa » : « *ma gamine elle me fait courir deux fois à j'sais pas quelle heure du matin trois quatre heures du matin soit parce qu'elle a perdu ses clés, soit parce qu'elle se retrouve avec une roue crevée, puis elle retourne pas chez ses copains alors que c'était dix fois plus simple, puis moi je fais quatre-vingt-dix bornes pour la retrouver, voilàà des trucs comme ça* » (E3>L766), « *ça fait partie des petits trucs, je me dis des fois, heureusement qu'il y en a des petits trucs comme ça, ça fait partie des petites choses qui sont agréables à se souvenir, c'est sympa.* » (E3>L771) mais il dit aussi : « *La seule erreur grave de mes gamins, c'est que des fois je vais regretter, c'est d'avoir eu mon fils* » (E3<L74) Le double sens, l'équivocité de la langue ne laisse-t-elle pas entendre un sens commun (si on lit la suite de la phrase), mais aussi l'expression du Réel, de l'erreur insupportable, de l'insupportable du travail « pas bien fait », de son fils pas scolaire ?

Cette équivoque apparaît à nouveau concernant l'erreur de sa femme : « *L'erreur de mon épouse, si tu veux, celle qui m'a le plus gêné à un moment donné dans ma vie c'était quand on s'est connu. On s'est connus à D***.* » (E3<L 741) Cette phrase choc est en opposition totale avec l'image de bonheur et d'happycratie qu'il affiche. N'y a-t-il pas de l'indicible, du Réel dans ce qui ne peut transparaître qu'à travers l'équivoque de la langue : « la rencontre de sa femme » et « avoir eu son fils » ? Une réponse psychique du fonctionnement d'Antoine pourrait-elle être d'évacuer, envoyer dans l'inconscient les erreurs qu'il ne peut ou ne veut pas voir, celles qui lui sont insupportables ?

Il semble tellement divisé, partagé entre ce qu'il peut ou ne peut pas voir de l'erreur, qu'il dissocie sa maniaquerie à lui, et celle de son père, qu'il considère comme son plus grand défaut et son erreur la plus grave à son égard : « *un des gros reproches que je ferais à mon père* ».(E3<L684) « *mon père c'est... trop maniaque, voilà. Sa maniaquerie fait que des fois, génère des fois des tensions niveau famille. C'est tout.* ». (E3<L684) A nouveau « le tout » comme ensemble réduit son père à « un excès de maniaquerie ». (E<L685)

Au sujet de l'erreur de ses collègues, il mentionne l'absence : « *c'est par rapport aux absences, voilà c'est des trucs, ça pour moi y'a des choses que j'accepte pas trop, quoi.. que j'arrive pas à comprendre qui pour moi sont pas normales* » (E3<L777) « *y'a des choses que.. moi je trouve que ça se fait pas.* » (E3<L780) Ne pas être présent, ne pas être avec lui est une erreur, est inconcevable, Il impose sa norme « être ensemble » de manière plus générale. Dès lors, de quelle liberté dispose l'élève pour revenir sur son erreur s'il ne peut pas « pas être ensemble » ?

9.8 Ce qu'il dit du savoir

Le savoir, et « apprendre », sont des termes très peu employés par Antoine pendant nos trois entretiens. Les occurrences ne concernent pas les élèves, et viennent en réponse à mes questions.

La quête de plaisir en classe supplante celle des apprentissages et du savoir. Le concernant, c'est un plaisir supplémentaire qui s'inscrit dans son monde de bonheur. « *Pour moi, apprendre c'est, ça m'ouvre sur le monde et puis ça me permet de, de comment te dire, d'être bien, parce que tu, ouais tu découvres de nouvelles choses, c'est un plaisir c'est là si tu veux ça fait trois ans je fais de l'apiculture c'est un truc tout nouveau je découvre des mondes merveilleux et puis c'est agréable c'est une sorte de bien être que tu ressens*. » (E3<L824) Pourquoi Antoine ne parle-t-il pas du plaisir d'apprendre des élèves, du bien-être de la découverte ? En préservant les élèves de l'erreur qu'il ne faut « ni voir, ni toucher », leur permet-il cet accès ?

« Pour moi, le fait de savoir c'est épanouissant ». (E3<L830) Se réserve-t-il le droit au savoir et au plaisir de savoir ? En se posant comme sujet savant, protecteur de l'erreur pour en préserver ses élèves, est-il le « maître » du savoir incarné ?

Pourtant il dit qu'il aimerait des moments où les élèves cherchent : « *c'est ça que j'attends d'eux c'est qu'ils aient une démarche où ils se lancent dans quelque chose ils peuvent revenir en arrière* [...] *ils essaient pas, ils ne tentent pas, moi j'aimerais...* » (E2<L85) « *J'aimerais bien qu'ils fassent ça, ça serait pour moi du bonheur de les voir gribouiller, tenter n'importe quoi un dessin même si ça n'aboutit pas, mais ils ont tenté quelque chose et moi je trouve que ça, c'est bien.* (E2<L90)

Or j'ai pu constater lors de ma visite en classe, qu'il ne leur permet pas « ce qu'il attend d'eux », « ce qu'il aimerait qu'ils fassent ». A de nombreuses reprises et de manière forte, ses paroles et ses actions en classe s'opposent à son discours, ce qui fait symptôme.

9.9 Ecart entre ce qu'il dit et ce qu'il fait

Cette partie vient compléter le recueil clinique du discours d'Antoine qui précède pour relever comment s'exprime son symptôme « sur le terrain » lors d'une séance de mathématiques d'une heure, observée et filmée, afin de croiser l'interprétation de sa parole et de ses actes.

Pour Montagne, (2011) « Ce sont les écarts entre ce qu'est le sujet, ce qu'il dit, ce qu'il ne peut pas dire, ce qu'il dit sans le vouloir qui l'incomplètent et lui barrent l'accès à la connaissance de ce qu'il est vraiment ».

Il s'agit par l'analyse de ces écarts entre la parole et les actes, d'y voir ou d'y entendre la part d'inconscient qui pourrait barrer son accès à l'erreur en classe.

9.10 Constat d'écarts entre ce qu'il dit et ce qu'il fait de l'erreur : le « déjà là » et « l'épreuve » en classe.

Le premier écart flagrant entre ce qu'il dit et ce qu'il fait concerne sa pédagogie. Pendant l'entretien « ante », Antoine présente sa pédagogie comme ouverte, basée sur l'interaction entre élèves pour réfléchir ensemble et mieux apprendre, une pédagogie coopérative, pas « frontale » et explicite : « ***s'écouter****, ensuite heuuu, eh benn, partager, des fois de travailler un petit peu en groupes,* ***s'entendre*** *sur des sur des façons... après c'est, je suis pas sur du frontal, on va dire je donne pas la leçon et puis après* ***on*** *fait...* » (E1<L171) « *on travaille ensemble, on réfléchit, et puis on fait même les opérations ensemble, tout ça, et puis des fois, ils sont un peu en autonomie, ou on fait de la réflexion ensemble, on se dit : qu'est-ce qu'il va falloir chercher, attention, est ce qu'on peut répondre direct ou non ? Est-ce qu'on peut répondre directement à la question ? Qu'est ce que je dois chercher ? Le but de leur faire formaliser un peu ce qu'on cherche et après, eux ils font le travail tout seul.* » (E1<L545)

« s'écouter » et « s'entendre » sont des mots qui présentent dans cette phrase une interaction de classe, où le langage mène à la réflexion dans une visée d'apprentissage. L'idée de communication, de groupe, est renforcée par l'utilisation du pronom personnel « on » qui est inclusif, Antoine parle des élèves et de lui.

Pendant la séance de classe, aucun de ces points annoncés n'est retrouvé. Antoine se place au tableau face aux élève (frontal), il n'y a aucun échange de travail, aucun « partage » entre les élèves. Il monopolise la parole pendant la quasi-totalité de la séance. Les moments de paroles des élèves sont des échanges de nature question-réponse entre le maître et un élève, (en alternant) avec

validation ou pas de l'enseignant, puis reprise et guidage jusqu'à formulation de la bonne réponse. (Séance<L555)

« Antoine : *Je peux comparer deux fractions si quoi ? si elles ont quoi ?*
Elève : *si elles sont égales, si on peut les...*
Antoine : *Si elles ont quoi ? Le même quoi ? Le même dénominateur, voilà c'est ça qui est important le dénominateur, il est très important dans les fractions, il faut qu'elles aient le même dénominateur, quand elles ont pas le même dénominateur, il faut faire quoi ? chercher à faire quoi ?*
Elève : *Faut chercher à les, à les diviser.*
Antoine : *Non, à les, à en transformer, à les transformer pour avoir ??? le même....*
Elève : *Dénominateur*
Antoine : *Dénominateur !* »

Le signifiant maître pendant tout l'entretien *ante* est « ensemble ». Ensemble signifie, d'après la définition du dictionnaire Larousse : Simultanéité d'action de plusieurs êtres ou de plusieurs choses ; qualité d'un groupe à exécuter quelque chose simultanément et harmonieusement.

Or ici, cet « ensemble » est une répétition d'échanges « à deux ». De plus, « On » ne désigne pas Antoine et les élèves, comme il le dit, mais Antoine lui-même. Il utilise ce « on » jusqu'à la passation de la consigne : *« on se dit : qu'est-ce qu'il va falloir chercher, attention, est ce qu'on peut répondre direct ou non ? »*

Quelle signification donner à cet écart ? « Ensemble » signifierait-il pour lui sa présence dans le groupe d'élève ? Cela ne rejoindrait-il pas l'idée de l'élève idéal pour lui qui doit « être présent » ? N'y aurait-il pas ici l'expression de l'imaginaire dans cette notion « d'être là », d'une unité recherchée ? Ne serait-elle pas l'expression d'une angoisse de laisser les élèves « pas ensemble » (pas avec lui) ? Quel risque l'erreur représente-elle pour lui, au point qu'il lui soit impossible de ne « pas être là » avec eux quand ils se trompent ?

Il « est là » pendant que les élèves font un exercice et intervient avant et pendant leurs erreurs. (Séance<L195) « *Tu n'oublies pas de compléter avec le signe » (Séance<L197) « là le signe : est-ce que cette fraction là est plus grande ou plus petite que celle-là ?* », « *Ben ce trois quart, tu cherches à le transformer en huitièmes, tu vois t'as ça, comme ça, qu'est-ce que ça fait ça en huitièmes ? Si tu veux ça, cette fraction, tu veux la mettre en huitièmes* (il écrit sur la feuille de l'élève) *D'accord ? Et fais-le d'accord ? Voilà. Et là tout va mieux. Est-ce que tu as fait, ça ?* » (Séance<L244)

N'est-ce pas lui qui ne peut pas voir l'erreur ? N'est-ce pas pour lui que « tout va mieux » quand l'erreur disparaît ? Ne serait-ce pas l'expression de son angoisse, à lui, qu'il manifeste en empêchant l'erreur des élèves ?

Il dit au sujet de l'erreur des élèves : « *déjà ce que j'aime bien c'est qu'ils aient un retour sur eux-mêmes déjà eux* » (E2<L132), « *après maintenant par rapport à leurs erreurs à eux, c'est les mettre en évidence sur les erreurs, sur l'erreur qu'ils font pour arriver à la comprendre cette erreur là c'est ça qui est important, qu'ils comprennent cette erreur s'ils l'ont pas comprise ils vont la reproduire, pour moi elle est importante, de la comprendre cette erreur.* » (E2<L259)

Or quand je lui demande de décrire comment il procède avec l'erreur en classe, ce temps de retour n'apparait pas. Aucun temps n'est dédié ou prévu dans son emploi du temps ou dans la séance pour ce « retour », pour « faire comprendre l'erreur ».

Au cours de la séance, malgré les très nombreuses erreurs des élèves, aucun d'entre eux n'a bénéficié de « retour » au sens de feed-back pour l'analyser et la comprendre. Les « retours » sont fait par lui-même à l'oral (soit il donne la bonne réponse, soit il guide un élève « mot à mot » pour lui faire prononcer). A l'écrit, Antoine efface à plusieurs reprises les erreurs des élèves et écrit la bonne réponse à leur place. « (*Antoine va vers une élève*) *Alors, est-ce que tu as fait les transformations ? Non. 7/8, t'as 3/4 , tu vois, tu écris (Il prend le crayon, il écrit sur la feuille de l'élève) et là tu fais pareil ».* (Séance>L531) « *Observe, qu'est-ce que tu fais pour passer de là à là ? Non. (il prend le crayon et écrit sur la feuille de l'élève) tu fais quoi pour passer de là à là ? Tu vois, oui ou non ? Fais pareil.* » (*L'élève efface toutes ses erreurs*) (Séance>L538)

De quel « *retour sur eux-mêmes, déjà eux* » parle-t-il ? Pense-t-il (vraiment) qu'un retour est fait pour qu'ils « puissent comprendre leur erreur » ? Ne peut-il pas voir, qu'il n'y a pas de retour ? Pourquoi ne peut-il pas parler du (non) retour ? Est-ce un point indicible, une de marque du Réel ? Il constate pourtant que les élèves n'ont majoritairement pas compris : « (interviewer) « *Est-ce que tu as eu l'impression de les laisser dans leurs erreurs la dernière fois quand ils se sont trompés, tu as réexpliqué et...* » (Antoine): « *Oui, je pense. Moi j'ai eu l'impression que oui. Je pense que ils sont pour beaucoup restés dans des erreurs oui la dernière fois.* » (E2<L604) mais il dit le contraire quand je lui demande ce qu'il pense se sa manière de procéder : « *Ce que j'en pense ? Ben, c'est que pour l'instant, elle ne m'empêche pas de, on va dire, de ben de, si tu veux elle ne elle j'ai pas l'impression qu'elle ait mis des enfants dans l'échec, déjà. Voilà, enfin j'ai pas l'impression.* » (E3<L491).

Qu'est-ce qui le met dans cette confusion ? La division du Sujet lui ferait dire une chose et son

contraire à cause d'une part de lui-même à laquelle il n'aurait pas accès, et qui ferait barrage à une approche de l'objet en profondeur ? Cette division ne serait-elle pas la cause de ce qui l'empêche de proposer un retour sur l'erreur par les élèves ?

Avec 27 occurrences du mot « reprendre » dans nos entretiens, « on va reprendre », est-ce qu'il considère que « reprendre » (en corrigeant à la place de l'élève, ou en l'amenant à la réponse) est un retour **de l'élève** ?

Quand j'évoque le fait que c'est lui qui donne la réponse à l'élève, il admet : « *heu l'importance de passer sous le même dénominateur, bon, c'est vrai que c'est moi qui l'apporte.* » (E2<L22) Le fait d'effacer les erreurs et d'écrire la bonne réponse « à la place » des élèves semble habituel dans sa classe, les élèves le font également, sans qu'il trouve cela anormal. Quand je lui fais remarquer : « *Ils se sont tous corrigés dans ce groupe, l'erreur n'apparait plus dans ce groupe, si tu regardes, avec le stylo effaçable, ils ont tout effacé* », il répond « *Hm oui oui, c'est Camille qui dit tout* » (E2<L427), ce qui semble être identifié comme une habitude.

Quel sens donner à cet écart ? A plusieurs reprises il mentionne le désir d'un travail réflexif de ses élèves, mais il fait l'inverse et ne leur permet pas. L'erreur disparaît sous la gomme des élèves, la réflexion aussi. Elle est remplacée par la bonne réponse qui vient su maître, su souffleur, ou du bon élève voisin. Antoine énonce ce qu'il aime(rait), reconnaît qu'il fait l'inverse, mais il y a un vide, un indicible, un « trou » entre les deux. A quoi renvoie-t-il ? Ne serait-ce pas la marque de son traumatisme d'élève qui lui barre l'accès à l'objet et ce qu'il en fait ?

Pour ne pas approcher l'erreur (lui et les élèves), et néanmoins parvenir à la réponse attendue, il « reprend », il « donne » « apporte » (E2<L22) c'est à dire qu'il répète, redit, reviens au début de la tâche, redit ce qu'il fallait faire étape par étape. Il le fait inlassablement, sans analyse. Il reconnaît « *je dis ce qu'il faut faire* », « *c'est la pédagogie du modèle* ». (E3<L256) Un effet de très grande lourdeur s'est installé dans la classe, l'atmosphère était pesante, ces « reprises » continuelles répétées et unilatérales ont épuisé les élèves. Il s'en rend compte : (interviewer) : « *Tu leur dis que tu peux leur redire encore, mais ils n'ont pas voulu « encore* ». (Antoine) : « *Ils en avaient peut-être ras le bol...*» (interviewer): « *Tu allais* ***redire*** ? » (Antoine) : « *Oui !* » (E2<L322)

Ces reprises, le fait de répéter sans l'adhésion des élèves donne un effet de « nourrissage ». N'est-ce pas sa manière de pallier l'absence de retour sur l'erreur, qui lui est impossible ? N'est pas son moyen de « bien faire », sans erreur, en « donnant », en nourrissant ? Ce rapport nourricier

n'aurait-il pas à voir avec le manque(ment) de la mère qu'il évoque dans le dernier entretien ?

9.11 Constat d'écart entre ce qu'il dit et ce qu'il fait.

Ce qu'il dit :

L'intégralité du discours d'Antoine concernant l'erreur, son statut, et « ce qu'il veut » en faire en classe est placé sous le signe d'une bienveillance extrême, du droit à l'erreur, qui est totalement dédramatisée. Il tient ce discours tout au long des 3 entretiens, avant et après la séance de classe filmée, l'« épreuve ».

« *je veux que les enfants soient bien à l'école* » (E1<L384), « S'ils ont pas le droit à l'erreur, moi je trouve que on les inhibe dans leur travail puis on leur enlève aussi le plaisir » (E3<L418)

« *Ben parce qu'on parle beaucoup d'erreurs là, mais j'apporte* ***beaucoup*** (prononcé avec insistance) *d'importance à l'ambiance d'une classe, pour moi c'est super important si tu veux, c'est les relations qu'on peut avoir tous ensemble, ça j'aime. »* (E3<L143)

« J*e voudrais pas que l'erreur soit pour eux un, une appréhension [...] il faut qu'il soient bien, donc faut les mettre dans des situations où ils où ils doivent être bien parce que pour moi c'est important qu'ils soient bien pour heu on va dire avoir l'envie de faire les choses.* » (E2<L573)

Il trouve préférable de ne pas exposer l'erreur d'un élève devant les autres, pour ne pas le stigmatiser et qu'il soit mal à l'aise : « *Ben déjà quand on met un élève sur son erreur, vaut mieux le faire en aparté par rapport au climat je trouve* » (E3<L498) « *j'ai pas envie de le mettre plus mal à l'aise je préférerais le prendre seul à seul […]que le mettre devant un grand groupe, parce que tout le monde n'est pas forcément bien devant un groupe, je fais attention à ça.* » (E2<L354)

« *Je veux pas blesser un gamin, ça ça c'est quelque chose que j'apprécierais pas ça ça m'embêterait je veux l'éviter.* » (E3<L426)

Ce qu'il fait : l'épreuve

Antoine fait l'inverse pendant la séance de classe à laquelle j'ai assisté. Pendant un moment le cours bascule lorsqu'il interroge un élève (Ben) qui donne une réponse erronée. Antoine répète l'erreur plusieurs fois d'un air accusateur, il laisse deux autres élèves se moquer de lui sans réagir. Il semble important de rapporter ici cet échange qui forme une unité de temps, et dénote de l'ensemble des entretiens.

« Antoine : Ben, j'aimerais bien t'entendre, qu'est-ce qu'on fait ? (silence) Si je veux les comparer qu'est ce que je suis obligé de faire ? » (posture « Napoléon », figé, droit, doigt devant la bouche)
Ben : De changer le 5.
A : De changer le 5 ?? Non, c'est que t'as pas compris ce qu'on faisait, Ben. (Il secoue le doigt de manière menaçante) Ben, j'ai dit qu'on comparait deux fractions avec le même dénominateur. Ben, dis-moi ! J'attends une réponse !
A : Est-ce que tu as le même dénominateur ici ? Là et là ! (Il montre là et là)
Ben: Nan.
A : Alors tu fais quoi ? On transforme laquelle, celle-ci ou celle-ci ?
Ben: La 5/6
A : Tu vas transformer la 5/6 en quoi ?
Ben : Deux troisièmes.
A : Deux troisièmes !?
(élèves: nannn !)
A : Ca se dit comme ça !? 2 troisièmes !?
(élèves: mais nannn)
A : 2 tiers, tu la transformes en quoi ?
Ben: 4/3 (bruit, réactions moqueuses)
A : En 4/3 !?
(Un élève : Nan, mais il est nuuul !)
A : Qu'est-ce que tu fais Ben ? **Tu sais pas**. On veut transformer celle-là en 6èmes, Ben, qu'est-ce tu fais pour passer de là à là ?
Ben : Tu fais divisé par 2.
A : Fais divisé par 2 ???
Antoine change de posture, il fixe Ben et attend ses réponses sans le quitter du regard, il a un air sévère, il est insistant : « tu ne sais pas ». La scène dure plusieurs minutes. Antoine attend, même quand l'élève ne répond pas. Ce dernier se montre très mal à l'aise se ferme sur lui-même petit à petit. Antoine insiste.
(un élève répond): nan tu fais x2.
A : Donc ici tu fais quoi ? tu fais fois 2 aussi, et là ça nous fait quoi ?
Ben: 4/6.
A : D'accord, et là tu peux comparer les 2, quelle est la plus grande maintenant ?
Ben : 5/6 .
A : 5/6 d'accord ? Bien hein ! »

Ben n'est pas bien, reprend son souffle, se met à pleurer. Il essaie de dissimuler ses larmes. Il pleure pendant 7 minutes.

Antoine s'adresse une dernière fois à lui avant la fin de la séance : « *Faut pas t'inquiéter, mais faut essayer d'écouter, hein Ben. Tu discutes avec la voisine*. » (Ben pleure.) « *Non, j'ai pas discuté...*» (Antoine) « *Ah attends !* T'as compris maintenant ? hein ? oui ou nan ? » (Ben) : « oui ».

Antoine a été le contraire de bienveillant, l'erreur était « grave », il a changé d'attitude, de ton. L'élève a été dans une situation humiliante, touché jusqu'aux larmes qu'il a essayé en vain de dissimuler.

Antoine met son erreur sur le fait de bavardages, à tort. Après vérification sur la vidéo, il n'a effectivement pas discuté avec sa voisine.

Quel sens donner à cette réaction violente, en totale opposition avec ce qu'il prône, défend, cherche et a dit lors de l'entretien « *ante* » ?

Il lui a été « impossible de supporter » l'erreur de l'élève, justement là où il disait lui-même avoir une approche privilégiée, réfléchie, très respectueuse. Ces réactions ne seraient-elles pas la trace d'un conflit psychique dû à son histoire personnelle ? A son traumatisme ?

Sa propre réaction, « ce qu'il en dit » est importante pour mieux suivre son cheminement et cerner les instances psychiques en jeu.

Constat d'écart entre ce qu'il dit et ce qu'il fait : l'après coup.

Antoine se dit surpris. « *Surpris dans le sens où je m'attendais pas à... j'ai vu qu'il y avait quand même des interrogations hmm oh. Puis même si tu veux, j'ai vu même le comportement de certains gamins complètement différent* » (E2<L34). Que signifie qu'il y a « **quand même** des interrogation » ? Quand même dans le sens « Malgré tout » ? (Malgré lui ?) Quelles interrogations ? Malgré quoi ? Il n'utilise pas de pronom personnel, il ne s'identifie pas : « *il y a des interrogations* ». Y aurait-il un point de Réel à ne pas pouvoir énoncer qu'il s'interroge ?

Si « même le comportement » des élèves est « complètement différent », est-ce à dire que le sien l'était aussi ? Il ne l'énonce pas. Il dit sans le dire. Que signifie cet indicible ?

Son comportement ne correspond pas à ce qu'il dit, et il ne peut pas en parler. A nouveau il manque un lien entre Antoine, ses paroles, ses actes, sa conscience. Il manque quelque chose dont on peut penser que ce quelque chose lui échappe, jusqu'au déni.

Le déni est l'attitude de refus de prendre en compte une partie de la réalité, vécue comme inacceptable par l'individu. En psychanalyse c'est un mécanisme de défense, par lequel le sujet refuse de reconnaître la réalité d'une perception ressentie comme menaçante ou traumatisante.

Ce point de Réel ne serait-il pas l'expression du déni provoqué par le traumatisme de l'erreur qu'Antoine a vécu élève ?

Il continue : « *tu vois par exemple j'ai vu Ben à un moment donné il était tout catastrophé, même presque il pleurait, je ne l'ai jamais vu comme ça.* ». A nouveau la cause des pleurs est neutre comme s'il n'avait pas été là, ou à l'origine des pleurs. Pour lui, c'est Ben qui pleure, pas Antoine qui le fait pleurer.

La cause des pleurs est transformée en déception de l'élève qui ne trouve pas une réponse : « *je pense qu'il a pas dû être bien dans cette situation il était devant un problème qu'il n'arrivait pas à résoudre, à donner quoi.* » (E2<L439) Antoine fait disparaître les pleurs : « presque il pleurait ».

Antoine ne fait-il pas disparaître son erreur « malveillante » lors de cette séance, comme il le fait habituellement lorsqu'elle le gêne ou lui « coûte » ? Comment interpréter qu'il minimise et change les faits alors qu'il sait que la séance est filmée et que je vais visionner et la retranscrire mot à mot ? Ne serait-il pas dans un déni si fort qu'il évacue tout ce qui peut lui porter préjudice ?

Sa réponse évolue quand je l'interroge sur la cause. Il dit : « *De la pression. Et ça par exemple les seules fois où je l'ai vu pleurer, c'est en cour de récré ou en sport où il y a un enjeu, l'enjeu d'un point...* » « *Je sais pas, est-ce que c'est moi qui lui ai mis une pression à ce moment-là sur la réponse, je ne sais pas, mais j'ai pas eu l'impression. Après, c'est possible...* » (E2<L42)

A nouveau il ne peut pas dire ce qui s'est passé, il ne peut pas dire qu'il a mis de la pression sur Ben, qu'il l'a fait pleurer. Il dit qu'il a mis la pression « *sur la réponse* ». (E2<L41)

Quand je lui demande ce que ça lui fait, il évoque un enjeu pédagogique : « *j'ai pas aimé parce que j'aime pas mettre les enfants dans des situations comme ça les mettre mal devant quelque chose je j'aime pas trop parce que j'ai peur que ça les bloque aussi pour après, pour mieux comprendre et puis plus, alors j'aime pas trop voilà donc ça, c'est pas une situation que je cherche.* » (E2<L444)

Antoine ne peut pas parler de Ben qui pleure parce qu'il a été blessé par lui. Il fait comme si ça ne s'était pas produit, et que je n'avais pas été témoin de la scène des pleurs de Ben : « *c'est les élèves qui apportent les solutions j'interroge un élève s'il a pas la réponse je vais pas insister.* » (E2<L306) Il utilise le conditionnel : « *Je veux pas blesser un gamin, ça ça c'est quelque chose que j'apprécierais pas ça ça m'embêterait je veux l'éviter.* » (E3<L427)

Essaie-t-il de se convaincre que cette scène n'a pas eu lieu ? L'a-t-il sortie de sa mémoire ? Est-il divisé au point de ne plus avoir conscience de ce qui s'est réellement passé ? Si « de son symptôme, le sujet ne veut rien savoir » (Lacan 1953), il semble que son symptôme « dise à sa place ».

Cette part de Réel qui s'exprime ne renvoie-t-elle pas au maître terrible, dont il ne se souvient pas mais qu'il n'a pas oublié, à l'origine de son traumatisme ? N'agit-il pas comme lui ? Comme ce maître qu'il ne « *voudrait surtout pas être* » ? (E2<L804) N'agit-il pas comme lui, malgré lui ?

9.10 Ce qu'il ne peut pas dire

« Qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend » dit Lacan (1972). Avec le dire, il met en évidence dans le discours une logique distincte de celle du dit. Chaque dire, en tant qu'énonciation, est moment d'ex-sistence. Le dire ex-siste au dit, l'acte de dire est condition du dit.

Le discours est ainsi dire et dit. La logique du dire donne un nouvel éclairage à la question du discours. Lacan (1972) présente la demande et l'interprétation comme des dires, la demande est un dire, ex-sistant derrière les dits qu'elle fait entendre. En tant que mi-dire, elle vise un effet de dévoilement.

Dans cette recherche, l'étude du discours d'Antoine révèle justement le signifiant « dire », à entendre comme acte mais aussi comme intention et aptitude à dire pour le Sujet, dans un contexte où la parole ouvre, dit de lui et de sa structure. Ainsi son discours présente des pistes de lecture suivant des déclinaisons du dire, allant de « ce qu'il dit », à « ce qu'il essaie de dire », « ce qu'il parvient à dire », et « ce qu'il ne peut pas dire ». De ces dits et non-dits, nous pouvons observer une prise de conscience par Antoine, par la mesure de « ce qui est dit », et ce qui n'est pas « dit-cible » pour lui. L'énonciation offre la possibilité d'un nouveau savoir pour lui : il s'entend dire ce qu'il ne peut pas dire, et découvre que « quelque chose de lui, lui échappe ».

De « je ne peux pas te dire », il passe à « je vais te dire », puis à « je te dis ».

Antoine fait explicitement part du chemin parcouru en concluant lors du tout dernier entretien l'écart entre son moment de demande « *je t'ai ouvert ma porte* » (E3<L855), et les effets du dire et de ce qui a été dit : « *tu m'as aussi poussé dans mes retranchements, mes pensées, tout ça c'est... ouais j'ai aimé hein* » (E3<L840) « *Puis tu vois je te dis en plus là bon quand tu m'as appelé pour me dire ça, je savais pas du tout ce qu'il en était tu vois, c'est... je suis un peu bon, tu vois, si je t'ai ouvert ma porte c'est que ça me gêne pas déjà...[...] Oui, ça me gêne pas du tout, au contraire, découvrir des choses, c'est intéressant*. » (E3<L861)

Antoine a donc précisément connu, suite à sa demande comme ex-sistant suivis de « mi-dire », l'effet de dévoilement avancé dans la théorie de Lacan.

Entre temps, il y a ce qu'Antoine « ne peut pas dire » qui fait « trou » dans son discours. « Dire » et « ne pas pouvoir dire » apparaissent à un moment important et éprouvant pour lui dans nos entretiens, celui où il évoque son maître de CP dont il a « un très mauvais souvenir » et qui « faisait peur ». (E2<L760)

L'impossibilité de dire d'Antoine renvoie à une incapacité à accéder à une part de lui dont il reconnaît à demi-mot qu'elle est traumatisée : « *c'est j'allais dire traumatisant mais quelque part tu*

tu (tues ?) tu veux pas voir ça ». (E2<L796) Antoine « allait dire », « mais ne veut pas voir » parce qu'il n'« *aime(s) pas voir ça, c'est voilà (vois là?), c'est l'horreur, c'est pas....* (sais pas?) » (E2<L798) Même quand il essaie de dire, il ne « sait pas », il « ne peut pas dire ».

Ensuite, il oscille entre ce qu'il sait sans le savoir, ce qu'il sait et qu'il a oublié ou veut oublier « *j'ai même pas de souvenirs au CP* » (E2<L757), « *je j'ai j'ai vraiment rayé ça de, je peux pas je peux pas m'en souvenir* » (E2<L779), ce qu'il sait et qu'il peut dire, « *C'est ça le problème je te dis* » (E2<L779) ce qu'il sait, mais qu'il n'arrive pas à dire, « Pourquoi j'arrive pas à te le dire c'était.. » (E2<L747) ce qu'il ne sait pas et qu'il ne peut pas à dire. « *Je pourrais pas te dire mais.... je pourrais pas te dire mais* » (E2<L802), « *Je sais pas, je peux pas te dire* » (E3<L297) .

Ces informations sur le dire d'Antoine, l'équivoque de la langue qui offre une double lecture sur ce qu'il peut (ou pas) dire de sa rencontre avec le maître de CP, donnent un éclairage précieux sur sa situation psychique : le degré du « dire » correspond au degré de sa conscience et de possibilité de voir son traumatisme.

Pour Lacan, l'être humain, du fait même d'être un être de parole, porte le trauma en lui-même, c'est le trauma de la langue. La parole, en effet, ne peut pas tout dire. Il y a un trou dans le réel, que rien ne peut combler. Il y a là « une effraction imaginaire », et le trauma n'intervient qu'après-coup, parce qu'il n'y avait pas de mots, pas de symbolique pour le dire, d'où la détresse du sujet.

Il semble que cet après coup ait pris forme pendant les entretiens, si l'on considère tout ce qui a finalement été dit, alors qu'Antoine annonçait de prime abord que « *Le seul souvenir que j'ai quand j'étais à l'école c'était avec un maître de, mon maitre de CM2 que j'appréciais beaucoup* ». (E2<L363)

10. Hypothèses interprétatives

L'observation clinique et la construction du cas apportent des informations sur le sujet qui permettent de dégager des hypothèses interprétatives. Ces hypothèses ne consistent pas à donner un sens à des événements observés, mais elles « déploient du sens potentiel » Ciccone (1998). Pour Revault d'Alonnes et al (1989) « L'interprétation consiste à réorganiser dans un cadre de référence plus vaste une série d'informations hétérogènes entre elles ou non. L'interprétation comme acte est donc le modèle même de l'application d'un ordre discursif ayant fonction de mise en cohérence et de hiérarchisation » Autrement dit, l'interprétation consiste à élaborer des recoupements cohérents de la parole du sujet et mettre en œuvre un travail de construction afin d'y trouver un sens potentiel, sans y chercher de vérité, sinon celle de la représentation obtenue.

Dans cette recherche, elles consistent à donner une image du fonctionnement psychique d'Antoine, qui vise à construire une structure intelligible des faits et paroles retenues et d'en tirer un savoir sur le Sujet.

Elles apporteront un éclairage sur les causes potentielles de l'écart entre le « bon usage de l'erreur », c'est à dire celui qui correspond à la commande institutionnelle et qui est recommandé par des auteurs et chercheurs tels Astolfi, Fiard et Auriac, Reuter, et les pratiques d'Antoine.

Voici une synthèse de cet écart :

L'erreur	
Usage efficace : recommandations et programmes scolaires	**Ce que fait Antoine**
Donner un statut positif montrer l'utilité de l'erreur	Erreur « fantôme », pas de statut défini
Identifier l'erreur Dédier du temps au retour sur l'erreur (individuel)	Pas de temps de retour individuel
Correction : recherche de l'élève	Correction : réponse donnée
Etayage, évolution à partir de l'erreur individuelle	Correction collective ou par le maitre
Elève actif	Elève passif
Traitement individuel	Traitement collectif
Retour immédiat	Pas de retour
Mesure des progrès Le traitement de l'erreur a du sens, est valorisé auprès de l'élève	Résultats binaires juste/faux Erreur sans valeur (pas d'intérêt pédagogique)

A la lumière de ces mises en lien, il est possible d'avancer trois causes possibles au fait qu'Antoine ne prend pas en considération l'erreur de ses élèves.

1- **Erreur et nourrissage**.

L'erreur est évacuée et remplacée par le « nourrissage » des élèves par crainte de perdre sa relation de plaisir avec eux.

2- **Erreur et danger**.

Issues de son traumatisme, les pulsions provoquées par l'erreur représentent un danger à contourner.

3- **Erreur et insu-portable**.

L'insupportable de l'erreur dans sa vie est à son insu porté dans sa classe.

10.1 « *On revoit, on revoit et puis s'il faut revoir à nouveau, on reprendra.* » Impossible erreur, et nourrissage des élèves.

Antoine est un enseignant qui semble mettre en avant son désir, et son attention toute particulière à veiller au bien être de chacun dans sa classe. Ainsi, il dit instaurer et cultiver un espace où « *être bien* » est primordial pour lui et prédomine sa pédagogie. C'est une condition nécessaire pour « *bien apprendre* », ce par quoi il faut commencer, ce qui fait qu'un enseignant est bon. Son maître modèle est celui qui lui a « *apporté tant de choses* » : « *être bien* » et « *prendre du plaisir* ». (E2<L675)

« Bien » et « être bien » sont signifiants dans son discours, sans être opposés au mal dans une connotation religieuse ou métaphysique, « être bien » est un idéal de vie, un monde « bien » heureux auquel il aspire et qu'il recherche.

Pour Antoine, ce qui s'oppose au bien est le déséquilibre. C'est le déséquilibre qui est mal, qui le rend mal.

Or l'erreur vient mettre en déséquilibre cette construction imaginaire symbolique. Elle représente pour lui une menace à son bien être avec l'élève, un risque de perdre cet ensemble maître/élèves auquel il tient, qui le rend bien, « *qu'il adore* », qu'il recherche, et sans lequel il dit : « *j'aurais moins envie (moi de) d'enseigner* ». (E3<L679) Antoine exprime son plaisir de garder les élèves pour lui, jusqu'à l'emprise. Il les protège malgré eux, les prend comme objet de jouissance en

procédant selon des modalités qui le satisfont et qui lui sont propres et qui consistent notamment à « se charger » de leurs erreurs.

Mais il accomplit ici son acte manqué : à vouloir protéger ses élèves de l'erreur pour garder leur amour, il les « perd » doublement.

De son désir vient le raté : il les perd eux (il en est privé, séparé) il perd la relation idéale qu'il recherche, et il les perd (il les égare) en les dépossédant d'une phase d'apprentissage qu'induit son symptôme : ne pas voir l'erreur. En effet, l'erreur n'est pas parlable. Elle appartient au Réel et d'elle, il ne veut rien savoir. Il « n'en fait rien », il en fait un rien, un vide. L'erreur est un trou dans son enseignement.

Pour compenser ce manque, ce vide, ce « trou pédagogique », (la phase d'utilisation de l'erreur pour apprendre, et dont il les prive), Antoine les amène à « la bonne réponse », il leur donne en les guidant pas à pas, mot à mot, chiffre par chiffre jusqu'à les nourrir d'informations, d'indices, de sa parole sauveuse jusqu'à la « bonne » réponse et l'indigestion de tous. Antoine comble les élèves malgré eux pour assouvir sa jouissance.

Il les nourrit comme pour remplir le « trou », infatigable, sans s'arrêter, jusqu'au trop plein des élèves, jusqu'à ce qu'ils « n'en puissent plus », qu'ils en aient, comme il le dit lui-même, « ras le bol ». (E2<L324)

Le nourrissage renvoie au concept de pulsion orale. La pulsion, du latin *pulsio* : action de pousser, *pellere, pulsum*, est un concept majeur de la psychanalyse. Freud (1915) donne la définition de la pulsion comme concept limite entre le psychisme et le somatique. Le but de la pulsion orale est l'incorporation, qui fournit le mode identificatoire propre à une organisation libidinale. Freud distingue deux phases prégénitales, orale-cannibalique et sadique-anale. Dans la première phase, le but sexuel réside dans l'incorporation de l'objet. Le moi élit un objet qu'il aimerait s'incorporer. Freud (1905) identifie la succion du nourrisson comme l'acte le plus important de la vie du nourrisson car il satisfait sa faim et son plaisir sexuel : les fantasmes oraux tournent autour du fait de manger ou d'être mangé. Le « fruit social » de ce stade oral est le langage, la parole. C'est-à-dire que l'enfant « sort » de ce stade lorsqu'il peut parler.

Selon cette théorie, en prenant la parole des élèves et en les nourrissant de paroles et de savoir, Antoine emprunte la voie active qui consiste à nourrir les élèves comme moyen de jouissance.

On peut lui associer la référence à la pulsion scopique qui, dans son acceptation freudienne, signifie la satisfaction à regarder ou se faire regarder. Le « donner à voir » du désir est le corrélat au « se faire regarder » de la pulsion. La stratégie du sujet sera donc d'attribuer le regard comme objet à l'Autre pour satisfaire son donner à voir. Le Moi est acteur pour l'Autre et le fantasme se constitue pour satisfaire le désir à l'Autre.

En effet, lorsqu'Antoine perd d'attention des élèves, alors que pour lui « *l'élève idéal, […] c'est l'élève [...] il a envie de, il est présent* » (E1<339) cela lui coûte. Pour les garder avec lui et répondre à son propre plaisir (pulsion scopique), à sa jouissance, il les rappelle à lui, les appelle à le regarder : « *Vous me regardez ?* » (Séance<L548) « *vous voulez bien me regarder, s'il vous plait ?* » (Séance<L550), « *Lola, tu m'écoutes ?* » (Séance<L552), « *je crois que vous n'êtes pas avec moi* », « *Eline, t'es ailleurs* ». (Séance<L555)

Ce décalage entre ce qu'il dit avec insistance de sa très bonne ambiance de classe, présentée comme sa priorité et au contraire la distance qui s'affiche pendant la séance, le fait que la parole vient de lui de manière unilatérale ne relève-t-il pas de son fantasme à être un maître proche de ses élèves comme l'était son maître idéal de CM2 ?

La structure d'Antoine semble présenter un profond déséquilibre. Il apparait divisé entre un Réel qui l'empêche de voir l'erreur, l'Imaginaire d'un monde idéal harmonieux et heureux, et le Symbolique, unité qu'il a connue élève avec un maître, perdue, dont il a la nostalgie et manifeste le manque et le désir de la retrouver. Il semble emporté dans un cercle vicieux qui fait symptôme : il nie l'erreur des élèves pour les protéger, compense le manque en les « emplissant » puis les perd, les protège à nouveau, etc.

En référence à la notion de « mère suffisamment bonne » de Winnicott (1953), de la « bonne mère » qui doit être équilibrée, suffisante, mais pas « débordante », Antoine ferait parallèlement figure de maître « trop bon », qui répond trop aux besoins de l'élève et leur porte préjudice.

Cela pourrait être en réaction à sa propre mère « pas assez bonne », infirmière aux urgences qui avait l'habitude « *de cas très très graves* » mais qui laisse Antoine dans la douleur : « *je suis tombé dans le coma, j'avais le nez pété, complètement explosé, et y'avait rien eu de fait. Je me suis dit quand même, tu vois ? Ma mère était infirmière, mais quand même...* ». (E3<L714)

Considérant que pour Antoine ce manquement est la plus grave erreur de sa mère, cela pourrait expliquer la réaction inverse, « être trop, plutôt que pas assez », être celui « qui est là », (signifiant maître dans les entretiens), être celui qui comble tous les manquements, des élèves, et les siens, en nourrissant.

De plus, ayant connu l'angoisse de la perte d'amour de ses parents à cause de ses erreurs (lorsqu'il se trompait en faisant ses devoirs avec eux et qu'il pleurait), ne cherche-t-il pas une fois adulte à conserver l'amour de ses élèves malgré eux, comme un fantasme autour du « savoir heureux », quête imaginaire qui le met en décalage avec la réalité de sa classe ou l'autre est finalement assujetti à son désir, à son insu ? Ne cherche-t-il pas à cause du manque à nourrir comme il aurait aimé avoir été nourri ?

10.2 « On est plein de fusibles, si ça casse quelque part, c'est qu'il y a un problème ailleurs ». Tensions et défenses d'Antoine face à l'erreur source de danger.

Antoine dit souhaiter protéger ses élèves de l'erreur, or ce besoin de s'en prémunir semble plutôt être le sien et vient de son vécu, de sa subjectivité, de ce qu'il présente comme un traumatisme (d'après ses mots) vécu avec son maître de CP. En effet, c'est son propre rapport à l'erreur qui donne lieu a une esquive et fait symptôme. Ce traumatisme d'enfance pourrait être la cause de son rapport à l'erreur qui lui fait l'évacuer de sa classe, pour ne pas y confronter les élèves.

Pour Loizon, Margnes et Terrisse (2008) « L'impossible à supporter » (définition du Réel pour Lacan) se rapporte à des expériences traumatisantes vécues par le sujet et qui vont influencer sa manière de transmettre le savoir. Ici, l'expérience traumatisante d'Antoine ne pourrait-elle pas faire de l'erreur son « insupportable » in-enseignable ?

Le traumatisme

Le traumatisme est ce qui s'impose au sujet et contre quoi il ne peut rien, ne disposant d'aucun savoir pour interpréter ce qui lui arrive. Etymologiquement, « trauma » veut dire « blessure » et « effraction ». Pour Freud (1956), c'est un « je ne sais pas » impensable, « objet du refoulement ». Pour lui, il est question d'un accroissement trop fort d'excitation pour que sa liquidation par des moyens normaux échoue et qui entraîne des troubles durables. Le trauma affecte des sujets exposés, fragiles, tel l'enfant dont la maturité sexuelle n'est pas achevée et qui se retrouve séduit ou abusé par l'adulte. Ce n'est qu'après coup, dans un second temps, que le souvenir du trauma va revenir à l'occasion d'une excitation sexuelle, faisant ainsi surgir la défense. Ainsi une séduction sexuelle précoce peut marquer le sujet de traces indélébiles, d'où le refoulement qui peut en résulter, accompagnant les scènes, ou les fantasmes, de séduction.

Dès lors, ce qu'Antoine définit lui-même comme une expérience traumatique pourrait relever d'une excitation ou d'un déplaisir trop forts provoqués par ce maître de CP, à la fois insupportable et impensable, qui expliquerait « ce qu'il ne peut pas dire » et qu'il ne « veut pas faire », « *ne veut surtout pas être* » une fois devenu enseignant.

En suivant la théorie de Freud, Antoine aurait pu retrouver le souvenir du traumatisme à l'occasion d'une excitation sexuelle ou d'un déplaisir trop fort, cette fois en tant qu'enseignant et envers ses élèves, faisant surgir des mécanismes de défense.

Un mode de défense pourrait être de supprimer l'erreur, source des débordements du dit maître

et faire comme si de rien n'était en n'étant « *surtout pas ce maître* » (E2<L805) pour ne pas s'y exposer à nouveau.

Antoine se trouve donc en classe dans une situation de « métier impossible » : enseigner en dissimulant les erreurs qui pourtant se donnent à voir. Lui qui ne « veut plus traumatiser l'endroit où il a mal » (E1<L26) tente de la faire disparaître en la prenant à sa charge, mais c'est une illusion car évacuer l'erreur ne fait pas disparaître le traumatisme, et la charge de l'erreur refoulée l'épuise.

On peut penser qu'il ressent, consciemment ou pas, cette tension quand le compromis assuré entre ses pulsions inadmissibles et immorales (le ça), et son rôle d'enseignant et la moralité associée (le surmoi) arrive à ses limites. Le Moi est fortement mis en déséquilibre. Antoine exprime sa crainte de la rupture, du débordement en classe à deux reprises.

La rupture

En effet, lorsqu'il évoque « ce qui était traumatisant » (avec ce maître), il associe au signifiant « craindre » et « débordement », « moi » et « je » : « *Ben pour moi, si tu veux c'est... c'est de pas pouvoir peut-être, je sais pas. Craindre le moindre débordement pour un ci, pour un ça, je sais pas, tu vois je...* » (E3<L319). Ne parle-t-il pas de lui et ses propres craintes de « débordements » ?

Il utilise également le terme de « fusible » (E3<L27) qui correspond à cette notion de mise en sécurité pour éviter la surintensité. Or, le « nourrissage » des élèves, sa prise en charge par lui-même de l'erreur comme s'il en portait le poids, use, épuise Antoine. Sa résistance et ses modes de défenses sont mis à mal sur la durée.

Selon la définition, un fusible « a pour fonction de protéger un circuit électrique des courts-circuits et des surintensités générées par une défaillance de la charge alimentée. Cette protection permet de garantir l'intégrité du circuit d'alimentation, d'éviter les conséquences catastrophiques qu'engendrerait une surintensité ou un court-circuit : dégradation des isolants, destruction d'appareils, projection de matières en fusion, départ d'incendie ».

Quand Antoine dit « *on est plein de fusibles, si ça casse quelque part, c'est qu'il y a un problème ailleurs* » (E3<L27) n'entendons-nous pas, à travers l'équivoque de la langue, son état de mise en sécurité, de surintensité et de risque de court-circuit ? N'est-il pas sous pression ? Ces fusibles ne sont-ils pas ses mécanismes de défense qu'il met en œuvre dans une situation de refoulement de l'erreur ?

Le refoulement est selon Freud (1905) « un processus supposé par moi et je l'ai considéré prouvé par l'existence indéniable de la résistance ». Pour la psychanalyse, le refoulement est vu comme un mode de défense privilégié contre les pulsions. Le refoulement est l'opération par laquelle le sujet repousse et maintient à distance du conscient des représentations considérées comme désagréables, car inconciliables avec le Moi.

Pour Freud (1915) ce sur quoi porte le refoulement n'est pas le souvenir d'un trauma comme on a pu le considérer à une époque, mais une motion pulsionnelle. Le refoulement est alors défini comme un mode de défense contre les pulsions, considérées comme des excitations intérieures à l'appareil psychique. La finalité du refoulement consiste à éviter le déplaisir lié à l'irruption d'un excès d'énergie non maîtrisée. La fuite est posée comme le mode de défense face aux excitations qui viennent de l'extérieur.

A ce titre l'erreur pour Antoine pourrait être refoulée comme un mode de défense « les fusibles » qui empêchent les perturbations psychiques qu'elle produit, et que « ça casse quelque part ». Le refoulement permettrait d'éviter non pas le déplaisir du souvenir de l'objet ou du trauma vécu lorsqu'il était élève, mais d'éviter le déplaisir de pulsions intolérables donnant lieu à des réactions incontrôlées, provoquées de l'extérieur par les erreurs de ses élèves.

Antoine montre qu'il met en place un système de défense par le refoulement pour ne pas reproduire de manière incontrôlée, l'attitude (violente et/ou de séduction sexuelle) du maître de CP inconciliable avec son Moi, qu'il « *ne veut pas être* », dont il ne veut pas reproduire les actes traumatisants, source de plaisir et/ou déplaisir impensables.

Et pourtant lors de la séance à laquelle j'assiste, Antoine s'enflamme, passe à l'acte face à l'erreur d'un élève après 45 minutes de « nourrissage » épuisantes et éprouvantes. Il prend à partie un élève qui fait une erreur lorsqu'il l'interroge, l'humilie, répète son erreur à plusieurs reprises, insiste, prend une posture sévère et menaçante, laisse durer le moment d'humiliation jusqu'aux pleurs de l'élève.

Ce moment très marquant vient comme un « court-circuit » pour reprendre le terme de Salvain (1993) : « Pour désigner certaines formes impulsives de l'agir, c'est le terme de passage à l'acte qui a été le plus fréquemment usité pour souligner la violence ou la brusquerie de diverses conduites court-circuitant la vie mentale et précipitant le sujet dans une action d'agression. »

Le passage à l'acte est entendu comme une conduite inattendue d'un sujet qui témoigne d'un impossible à dire, faute de trouver les mots pour dire une part de son désir ou de son insupportable. Le sujet en vient à une action physique, souvent destinée à rompre le cadre matériel ou relationnel

qui l'entoure. Antoine rompt avec son monde de bienveillance : il n'est plus ce qu'il a dit de lui, ce qu'il a dit faire, il est et fait l'inverse. Il est ce maître qu'il « ne voudrait surtout pas être », répète la scène qui l'a traumatisé, devient traumatisant à son tour à cause d'une pulsion trop forte.

On peut interpréter cette action comme une « levée du refoulement », processus par lequel est opérée la suppression des lacunes mnésiques, qui constitue une sorte de « preuve » de l'existence du refoulement pour en sortir. Pour Rabain (2002) « Le travail de la cure permet [...] de lever une fatigue perpétuelle entrainée par le refoulement, car le Moi s'épuise en actions de défense. D'où les tentatives de lever ce refoulement. »

Ne peut-on pas voir dans le fait qu'Antoine passe à l'acte précisément pendant la séance à laquelle j'assiste, (entre deux entretiens) l'expression inconsciente de son désir d'échapper à l'épuisement perpétuel auquel l'expose le refoulement ? Ne serait-ce pas une tentative de le lever ?

Un enfant est battu

Le choix est fait ici de ne pas aborder l'approche de Freud (1919) puis Lacan sur les enfants témoins de fustigations et leurs effets, à cause de l'étude approfondie de mécanismes trop sexuels que cela nécessite, et qui ne viendraient pas forcément servir cette recherche. Le manque de paroles d'Antoine, à cause du Réel dans lequel les actes de violence ont été figés, ne permet pas cette approche de manière suffisante. On relève néanmoins, à son insu, plus de quarante ans après les faits et sans qu'il puisse en parler, des attitudes similaires entre Antoine et le maître qu'il ne « *voudrait surtout pas être* ». (E2<L804)

10.3 « *Si c'est mal fait ? Ca m'enrage ! Ca m'enrage !* » : l'erreur, une trace de l'insu-portable d'Antoine.

De formation scientifique, Antoine admet une forme de rigueur et même de perfectionnisme, de recherche du vrai, du juste « *y'a aussi ce plaisir là de montrer [...]des choses qui sont un peu cartésiennes aussi quoi* » (E1<L77) de « maniaquerie », « j'étais un petit peu trop, pas maniaque mais... » (E3<L793).

Pour lui, il est nécessaire que ce qu'il fait, soit bien fait : « *J'aime que les choses soient bien faites, voilà. Des fois c'est, hm, des fois... je comprends qu'au niveau de mon entourage des fois c'est pénible, on me le signale, voilà* » (E3<L792) « *j'aime que les choses soient super bien faites* » (E3<L795)

Cette jouissance du travail bien fait pourrait être (à) son insu portable dans sa classe.

En effet, malgré son discours bienveillant envers les élèves, leurs erreurs peuvent être le signifiant de son propre manquement du travail bien fait en tant qu'enseignant, à sa quête du bien, du bon, de la performance, quête de jouissance que l'erreur empêche.

Evoquer un travail « pas bien fait », erroné, lui est insupportable, entraîne en entretien une rupture dans sa parole, son débit, sa voix et ses gestes comme une perte de contrôle : « *Ah, ça M'ENRAGE! Ca m'enrage !!! [...] Ca m'énerve complètement. Et je suis... Et... Et je le refais. [...] Ah non, faut que je le refasse. Oui mais nan, maintenant quand je le fais, faut que ce soit bien fait. Après, si ça bouge, ça j'accepte, ça fait partie de mon truc que ça me gêne plus après, mais quand je le fais, faut que ce soit bien fait.* » (E3<L798) L'erreur insupportable vient ici comme une blessure narcissique, le manquement à un Moi idéal enseignant qui fait « bien » son travail. Dans ce temps narcissique, l'erre heurt détrône l'idéal du moi.

La structure d'Antoine met en évidence un déséquilibre dans son rapport à l'erreur de ses élèves. Malgré un discours bienveillant, le Ca qui s'invite dans sa parole révèle son rapport à l'erreur qui le divise, et présente tout au long des entretiens le fait qu'il ne la supporte ni de lui, ni des autres.

Sa division oriente sa pédagogie. Elle repose sur cet insupportable. Antoine présente une attitude contradictoire et partagée entre le souhait annoncé de ne pas exposer les élèves à l'erreur pour les en protéger, en les aidant par un « nourrissage » qui signe sa relation de plaisir avec eux d'un côté, en les abandonnant à leur incompréhension et au rejet de leurs erreurs (donc de leur travail) de l'autre. Lorsqu'il prend à son compte l'erreur des élèves, son propre malaise s'exprime jusqu'au débordement et l'agressivité. La recherche de bienveillance et de protection est empêchée, menée au paroxysme inverse.

L'opposition est forte entre les intentions d'Antoine et ses actions. Il montre, comme d'autres enseignants peuvent le faire sous des formes différentes, qu'il a fait des élèves des objets au sens freudien, c'est à dire objet de la pulsion. Sa recherche de satisfaction, organisée par le manque, en fait un enseignant « trop » nourrissant, en opposition au *good enough teacher* pour reprendre la formule « good enough mother » de Winnicott (1953) qui est « ni trop, ni pas assez ».

Une rectification possessive pourrait être nécessaire afin de quitter cet excès et devenir un professeur des écoles « *acceptable : ni trop, ni pas assez* ». Rectification qui ne semble pas possible sans une identification de ce « trop » et une bonne connaissance de soi, dont la participation à des GPAP[17] (pour s'entendre se dire, comme révélateur) pourrait être un levier efficace à ses modifications.

17 Groupe de parole et d'analyse de pratiques.

11.Conséquences de ma recherche et perspectives professionnelles

Un travail de recherche dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation apporte de fait une quantité de questionnements, réflexions et apports théoriques, mais aussi des approches de terrain possibles, propices à un mouvement et une évolution professionnelle.

C'est cette évolution que j'ai recherchée de prime abord lorsque je me suis inscrite en Master IRE, en continuité mais aussi pour compléter ma reprise d'études : « se former et assurer sa formation tout au long de la carrière » est une compétence attendue et présente dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[18].

Le passage par le champ de la psychanalyse m'a permis une réflexivité autre, qui se répercute sur ma posture de classe autant que sur celle de formatrice. Mon écoute est différente, et c'est plus naturellement que j'entends « ce qui se dit » dans « ce qui est dit » par mes élèves autant que par les stagiaires ou même mes collègues. Pour Freud (1913) « Tout être humain possède dans son propre inconscient un instrument avec lequel il est en mesure d'interpréter les manifestations de l'inconscient chez l'autre. » Je pense avoir développé une manière d'entendre le rapport à l'erreur (mais pas seulement) que je n'avais pas auparavant et qui me permet de l'aborder différemment, « au-delà » de pratiques de classes ou de formations classiques ou que j'ai connues jusqu'à lors.

Si mon écoute a évolué, je donne la parole autrement, à la recherche d'échanges qui questionnent, comme j'ai été questionnée, et dont mon évolution me pousse à croire que cette approche offre et permet davantage. Dire et faire dire, questionner ce qui est entendu, ne pas rester dans des attentes d'enseignant et de formateur est un pas de côté qui m'a permis une réelle évolution professionnelle que je souhaite partager.

Celà sous-entend une recherche d' « attitude clinique de formateur » qui nécessite la prise en compte de singularité du sujet, du cas par cas et d'une posture « mixte » formateur-chercheur.

La prochaine étape sur la sensibilisation et la formation à l'erreur que je prolonge sera donc d'y intégrer la prise en compte des facteurs inconscients dont sont issues les pratiques des enseignants. Vaste et délicat programme, qui de l'expérience que j'en ai est très « bousculante », mais qui entraine presque systématiquement une demande des enseignants. La proposition de groupes de parole et d'analyses de pratique (GPAP) est une piste qui me semble intéressante et vers laquelle je

18 Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

pense m'orienter.

Dernièrement et plus précisément sur le thème de l'erreur auprès des stagiaires, ce travail de recherche m'a permis de faire questionner les manières d'agir « de façon plus éthique et responsable », de former à un retour actif systématique sur l'erreur par l'élève, commande institutionnelle explicite dans les programmes et qui passe par le statut qui lui est conféré par l'enseignant (« Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle ») qui nécessite également d'investir en profondeur « les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche » et de proposer des situations qui y soient conformes.

L'approche de l'erreur, en lien avec l'évaluation de l'élève m'a permis de développer en classe un système sous forme de plans de travail différenciés pour les élèves, basés sur la confiance avec notamment la mise en place d'ateliers d'auto-évaluation, et auto-correctifs. Ils permettent un plus grand respect de la diversité des rythmes et des besoins de chacun, développent le sentiment de compétence et d'action sur l'erreur, avec la proposition de feed-back systématiques et immédiats.

La création, l'utilisation (et le partage) de « codes-erreurs » dans différentes matières et au quotidien est une évolution notoire dans ma pratique qui est venue apporter des réponses au retour sur l'erreur actif analysé jusqu'à la correction autonome.

Finalement, permettre le retour sur l'erreur des élèves, c'est leur (re)donner la parole pendant les phases d'apprentissage, donc revoir la posture de l'enseignant dans la transmission du savoir.

C'est ne plus apprendre à leur place, c'est faire dire plutôt que dire. C'est changer « de posture de la parole ».

12. Implication d'après coup

Au-delà de la légitimité que questionne la subjectivité du chercheur dans son travail de recherche, l'implication d'après coup situe davantage « les enjeux psychiques inconscients du chercheur et, au-delà de lui-même, sur la nature de la recherche menée » (Chaussecourte, 2010). En psychanalyse, l'après coup est un processus par lequel certains événements ne prennent leur portée qu'ultérieurement et dans un autre contexte historique qui leur donne un sens nouveau.

Autrement dit, à l'issu de ce travail, que puis-je dire qui a changé pour moi ?

12.1 Rencontre avec la psychanalyse

Beaucoup de choses « ont changé » pendant ces deux très riches années : je peux dire qu'il y a un *anté* et un *post* master.

L'inconscient

La psychanalyse est un domaine auquel je ne me suis jamais consacrée auparavant. Et puis il y a eu ma rencontre avec Yves-Félix Montagne en cours à l'Inspé (avant ce Master), et la découverte d'une posture questionnante « autrement », le discours de l'analyste qui m'a mise un jour face à l'inconscient de ma propre parole. « Je suis ici pour me confronter », « je n'ai pas de craintes », « je ne sais pas quel est mon rapport à l'objet Erreur » sont des paroles derrière lesquelles je n'ai pas su mettre de sens pendant de longs mois, mais qui sont devenues signifiantes par la suite. Le discours de l'analyste a permis cet « autre » questionnement.

C'est un enseignement que je tire de cette approche nouvelle pour moi : le pouvoir de la (bonne) question, et l'importance de ce qui se dit à notre insu, par la parole, n'est pas réservé aux analysants allongés sur un divan. Je l'ai découvert en l'éprouvant moi-même, et en prenant à mon tour cette posture lors des entretiens avec Antoine.

Cette découverte que « L'inconscient, c'est le discours de l'Autre » (Lacan, 1957), l'Autre du langage, « trésor des signifiants », est une « trouvaille » qui a un impact sur mon rapport à moi-même, dans ma vie personnelle et professionnelle : je ne peux plus faire comme si je ne savais pas que la parole révèle ce qui se joue sur « l'Autre scène », celle de l'inconscient.

12.2 Effet des entretiens et de la séance de classe

L'effet déclencheur de la parole a été suivi d'un long moment de recherche, mais aussi de vide (de trou) sur la signification de « me confronter », « ne pas avoir de craintes », « ne pas connaître mon rapport à l'erreur ».

C'est au contact du rapport à l'erreur d'Antoine et de son symptôme qu'est venu comme en répercussion, mon « instant de voir ». J'ai découvert son insupportable, puis par écho le mien. L'analyse de mes réactions, ressentis, « paroles » en retour a fait sens. J'y ai trouvé le lien qui unissait mes questionnements inconscients, ainsi qu'un sens nouveau à ma recherche.

En comprenant qu'Antoine souhaitait préserver ses élèves de l'erreur, suite au traumatisme qu'il a vécu enfant en classe de CP, je me suis interrogée sur mon attitude, proche de la sienne. En effet, associée à une volonté de les en libérer, il est bien question pour moi d'éviter que les élèves subissent l'erreur, donc de les protéger. Antoine et moi partagions cet objectif commun.

Là où je cherchais en vain mon rapport à l'objet, j'occultais la découverte et l'annonce de mon invisible et grave « erreur génétique ». Traumatisante par ce qu'elle a induit dans ma vie de drames vécus et à venir, elle me confronte à ma propre mort et vient également comme un écart à des projections et des attendus (de vie). Je ne l'avais jamais considérée auparavant comme une erreur traumatisante qui aurait pu justifier quoi que ce soit de mes pratiques professionnelles. Cette découverte d'une part inconsciente de Moi a eu un effet intense et perturbant (qui n'a pas été sans rappeler les réactions d'Antoine lors de ses « dévoilements »).

Au regard de nos traumatismes qui induisent un désir de protection, j'ai pu analyser et comprendre nos réactions et pratiques opposées.

Là où Antoine efface, dissimule, contourne l'erreur dans sa vie et en classe pour protéger (lui et les autres), ma réaction pour protéger est inverse : la voir, l'affronter, la comprendre, pour savoir d'elle, de soi, (de Moi), savoir « faire avec ».

Le signifiant (me) « confronter » dont le sens m'a échappé tous ces mois renvoyait à une confrontation inconsciente et nouvelle : une confrontation de l'objet certes dans le champ de la psychanalyse, mais aussi dans un cadre universitaire, symbole de savoir et de neutralité.

12.3 Effets de maniement de l'objet

L'erreur n'est rien d'autre que ce que l'on place en elle, c'est le rapport à l'erreur qui lui donne existence et teneur.

Cette recherche m'apporte un mode de lecture autre du rapport à l'erreur, des autres et du mien, à travers la subjectivité du Sujet. Elle m'engage à voir autrement ma philosophie de l'erreur qui consiste à la dédramatiser « en bloc » et à l'utiliser autant dans les classes. Je réalise que ma pédagogie de l'erreur, si elle correspond aux recommandations et a été saluée, n'en n'est pas moins l'expression de « mon symptôme ».

De ce fait, je pense être désormais plus attentive à ce « qui fait symptôme » autour de moi, les paroles, gestes signifiants qui disent du Sujet (ou de moi-même) à en chercher le sens, à la manière d'un message caché ou à décrypter.

Je pense que par extension et de manière générale, prendre en compte « le rapport à » apporte un éclairage précieux dans l'enseignement, la formation et dans le domaine des sciences de l'éducation.

Concernant ma « confrontation » à l'objet à travers ce présent travail de recherche en Master, je comprends après coup l'avoir « à mon insu porté » dans un lieu de savoir, de recherches, incarnant pour moi une forme de neutralité.

Neutraliser signifie : « Annuler l'effet de quelque chose, l'empêcher d'agir par une action contraire ». C'est ce qui s'est produit en ne voyant plus l'erreur mais mon rapport à l'erreur, en ne le ressentant plus à l'intérieur mais en l'analysant de l'extérieur.

Cette « confrontation » inédite n'a pas été, (ou pas seulement) comme je le croyais une confrontation à moi-même. Au contraire, c'est une compréhension et une mise à distance qui m'ont permis de me voir Moi me confronter.

Ce décollement du Moi à mon rapport à l'erreur a permis un phénomène de désubjectivation libérateur. Accéder au monde des concepts m'a fait me désolidariser de ma propre implication. « En tentant de rendre conscients ses propres implications et contre-implications et en ramenant ses observations à la théorie, il (le chercheur) opère une désimplication objectivante » dit Ciccone (1998).

Il y avait peut-être dans cette objectivation (en me plaçant dans un rôle d'apprentie chercheuse) un souhait et une attente neutralisante qui ont pu me faire dire que de cette confrontation, et avant même de la mener : « je n'ai pas de craintes ».

13. Limites de la recherche

D'après la définition du Cnrtl, une limite est une ligne qui détermine une étendue, une chose ayant un développement spatial ; une ligne qui sépare deux étendues. Dans cette recherche, plusieurs facteurs de natures différentes ont posé des limites à mon travail et son développement.

Le premier est ma faible connaissance du champ de la psychanalyse lui-même, au départ de ce travail. Nouveau pour moi, c'est un monde dont l'étendue et parfois la complexité ont pu me faire douter d'y inscrire correctement et avec légitimité ma recherche, d'utiliser les concepts comme ils le devaient.

Encore aujourd'hui, je garde l'impression d'une découverte très modeste et incomplète, de n'avoir qu'effleuré les concepts que j'ai généralement intégrés pour moi et dans ma recherche, de manière « simplifiée ». Le manque de temps pour mieux me les approprier, plus en profondeur, s'est fait sentir tout au long de ce travail, de la même manière que j'ai eu besoin de temps pour me permettre cette approche bousculante pour moi du fait de la découverte de mon rapport à l'objet de recherche « à mon insu », et qui s'est donné à être analysé conjointement.

En effet, le temps a été une problématique prégnante et constante dès le début de ce travail, comme, je crois, toute personne qui fait des études en parallèle d'une activité professionnelle bien remplie et qui a une vie de famille. Mes nombreux projets menés « à côté » ont accentué le rythme déjà soutenu, ce qui ne m'est pas désagréable mais laisse malgré tout l'impression de ne pas avoir fait aussi bien que j'aurais pu.

Un phénomène plus gênant s'est invité et installé au moment de la rédaction, alors que la structure de ma recherche et de mon mémoire avec mon directeur de recherche s'était construite sans problème, et même avec beaucoup de plaisir et de satisfactions lors des « découvertes » et surprises, à mesures de la construction du cas. C'est que parallèlement aux moments de voir, et de comprendre « mon cas » il y a eu les moments de voir et comprendre mon propre rapport à l'objet de recherche. Ce retour a été si intense et perturbant qu'il m'a mise à l'arrêt, pour pouvoir intégrer ce qui m'était justement donné à voir et comprendre.

Ainsi, malgré toute mon attention et ma bonne volonté à respecter le cadre et les échéances posées par mon directeur de mémoire, avec lequel j'ai été très au clair et en accord pendant tous ces mois, « malgré moi », ou « sans que je puisse allez contre », voire à mon insu je ne pouvais pas, ou

peu, écrire, et surtout pas terminer.

La rédaction s'est donc faite sur un temps à mon sens trop court pour que je puisse donner le relief souhaité à mon travail, tel que je voulais le faire. Un autre facteur limitant a été la période de confinement pendant la crise sanitaire dûe au Covid-19 qui, contrairement à ce qu'on pourrait penser n'a pas dégagé de temps supplémentaire. Bien au contraire, les contraintes de (télé)travail nouvelles ont été particulièrement chronophages, et la fermeture des bibliothèques pénalisante.

Un autre facteur, dû au hasard, fait que j'ai été la seule de la section Master IRE à le faire dans le champ de la clinique orientée par la psychanalyse. Après avoir connu deux années d'échanges très fructueux avec des pairs lors de ma reprise d'études en DU et en préparation au Cafipemf, le fait de ne plus pouvoir échanger avec quelqu'un qui travaille dans le même domaine et qui a les mêmes préoccupations restera pour moi comme un manque important, malgré la grande disponibilité de mon directeur de mémoire et nos échanges réguliers et fructueux.

Je l'ai ressenti avec force lors d'un séminaire/groupe de travail qu'il a organisé, en saisissant la richesse des échanges, apports et questionnements malgré les « avancements » différents des participants (master 2 1ère année et doctorants que je n'ai pas osé solliciter, consciente du peu de temps dont il devaient déjà disposer pour leurs propres recherches). La crise sanitaire n'a d'ailleurs pas permis de donner suite à ce qui avait été initié ensemble.

Enfin, l'éloignement géographique n'a pas non plus été favorable à ce genre d'échanges, et mon ressenti d'isolement, dû à tous ces facteurs réunis constitue pour moi une limite à mon travail, à une dynamique qui a fait défaut.

Concernant la méthodologie, si le cas unique renseigne le collectif et que l'étude de cas est pertinente dans le cadre d'une recherche clinique orientée par la psychanalyse, confronter la singularité de plusieurs cas aurait été intéressant.

Je pense notamment qu'il aurait été enrichissant de travailler avec un enseignant pour lequel l'erreur aurait d'emblée été considérée comme « grave », ou un enseignant « pas bienveillant » envers l'erreur, ou encore un enseignant en début de carrière au déjà-là expérientiel pas encore ancré dans sa pratique, afin d'analyser sa mise en oeuvre. Travailler avec un enseignant ou une enseignante en maternelle aurait également permis d'avoir une approche du rapport à l'erreur de l'enseignant dans ses intentions et projections à long terme pour l'élève. Enfin, il aurait été fructueux d'entendre un enseignant se considérant être dans une très bonne maîtrise et utilisation de l'erreur.

Concernant l'étude de cas Antoine, prolonger avec lui « la découverte » de son symptôme et

revenir dans sa classe observer une séance ou plusieurs séances aurait présenté l'avantage d'une mesure de l'impact de cette recherche dans le temps, entre les moments *ante* et *post* recherche.

Une autre limite méthodologique concerne les entretiens non directifs ou semi non directifs dont la tenue n'a pas été facile pour différentes raisons. La première est mon inexpérience pour un exercice qui n'a rien d'évident en présence même si la théorie et les objectifs le concernant sont connus. Le fait d'avoir mené en parallèle des actions pour favoriser l'utilisation de l'erreur a rendu compliqué le changement de posture que nécessite celle du chercheur, et puis le transfert et la demande d'Antoine, qui m'a placée en tant que sujet supposé savoir, m'ont parfois engagée sur la piste de « sauveuse » contre laquelle j'ai dû lutter pendant les entretiens.

14. Conclusion

L'étude de cas présentée dans ce mémoire depuis le champ épistémologique et méthodologique de la clinique analytique met en évidence qu'il peut y avoir des déterminants inconscients dans le rapport qu'a un professeur des écoles aux erreurs de ses élèves. Ils peuvent expliquer le fait qu'il n'utilise pas, ou ne permet pas aux élèves d'utiliser leurs erreurs pour apprendre.

Interpelée par des études qui montrent l'absence ou le peu d'évolution du rapport à l'erreur des élèves, ainsi que le prolongement de pratiques de corrections qui semblent figées dans le temps, et présentent un écart à la commande institutionnelle, j'ai choisi d'orienter cette recherche de Master du côté des causes subjectives de ces pratiques.

En effet, le premier travail sur l'erreur que j'ai mené auparavant, s'il répond à des questions didactiques et pédagogiques, m'a semblé incomplet sans un questionnement et une analyse de l'origine, de la construction des pratiques enseignantes sur l'erreur. Ces deux années de recherche sont donc venues répondre à ce questionnement nouveau concernant le rapport à l'erreur enseignant, à travers l'éclairage de la psychanalyse. Ainsi, à partir de ce champ épistémologique et méthodologique, j’ai tenté de cerner ce qui peut empêcher des enseignants d'utiliser l'erreur des élèves, ce qui manque, ce qui peut faire obstacle, la nature des résistances possibles.

Considérant que le singulier renseigne le collectif, j'ai procédé à l'étude d'un cas : Antoine. Le recueil et l'analyse de sa parole s'est déroulé selon une méthodologie de recherche clinique, concrétisée par la réalisation d'entretiens ainsi que l'observation d'une séance filmée qui ont pu être analysés et donner lieu à des hypothèses interprétatives, et permettre d'apporter des éléments de réponses à ma question de recherche.

Ces dernières ont pris forme après le constat d'un écart entre ce qu'Antoine « dit, ce qu'il fait, et ce qu'il en dit », écart si fort qu'il a fait symptôme et révélé une structure psychique du sujet en grand déséquilibre.

Ainsi le fait qu'il évacue l'erreur se justifie par son inscription dans le Réel. Non conforme à son idéal de vie, au Moi enseignant, à sa recherche de plaisir et de bienveillance, l'erreur lui est également insupportable à cause d'un traumatisme vécu quand il était élève en classe de CP.

Traumatisme dû à l'erreur dont le signifiant renvoie à la violence et la peur, Antoine la refoule et se trouve dans une situation de tension permanente pour faire classe « sans voir l'erreur ».

Les stratégies d'évitement élaborées pour s'en protéger, dont le « nourrissage » des élèves, ont l'effet inverse, et il donne à voir pendant la séance, l'opposé de ce qu'il dit faire et rechercher : un climat pesant et une tension dont l'issue a été un débordement incontrôlé face à l'erreur d'un élève. La bienveillance annoncée a laissé place à des paroles humiliantes qui ont provoqué les pleurs de cet élève. L'insupportable d'Antoine s'étend dans l'après coup, jusque dans le déni.

Ces observations attirent l'attention sur l'écart entre ce qu'un enseignant dit et pense faire, et ce qu'il fait vraiment. Elles questionnent sur ce qu'il ne peut pas (ça) voir de ses pratiques, et ouvre des perspectives de formation. En effet, le concept de praticien réflexif qui est demandé et attendu des enseignants centre le regard sur leurs relations pédagogiques. Or focaliser la réflexion non plus sur la pédagogie mais sur l'objet et le rapport à l'objet (qui questionne), en donnant la parole, permet une approche qui prend une autre dimension. En cela l'approche clinique psychanalytique apporte des questions et des réponses inaccessibles autrement et de manière ciblée, sur ce qui est identifié comme symptôme.

Ce travail de recherche m'a fortement sensibilisée à l'enjeu que représente « donner la parole » et « questionner le symptôme » non seulement parce que j'ai pu en observer les effets à travers la présente étude de cas, mais aussi parce que je l'ai éprouvé par moi-même, du fait que cette recherche est le résultat d'un moment où on m'a donné la parole sur (ce que je ne savais pas encore être) mon symptôme.

J'ai pu mesurer le sens et l'intérêt d'un « au-delà du questionnement pédagogique », qui a permis une évolution personnelle et professionnelle, en voyant et comprenant ce qu'il y avait de moi dans mes pratiques et ma posture concernant l'erreur.

A mon tour, j'aimerais permettre cette évolution en adoptant une attitude clinique, en sensibilisant les enseignants à cette autre façon de regarder ce qui fait symptôme, en apprenant de soi, en s'entendant se dire. Il est possible de postuler que les enseignants qui auront la possibilité de le faire, et qui pourront rendre à l'erreur sa neutralité pédagogique, seront « autrement efficaces » (Montagne, 2021) dans leurs classes.

En considérant qu'apprendre et faire apprendre passe par apprendre de soi, qu'« Apprendre est angoissant, mais (que) lorsque la compréhension se fait, du plaisir s'éprouve, voire de la jubilation » Cifali (2005), je souhaite à chacun la satisfaction de pouvoir se dire comme je le fais aujourd'hui, à l'issue de ma propre présente confrontation : « Ça y est, j'ai compris... ». Parce que comprendre c'est mieux enseigner, et c'est aussi mieux vivre.

Bibliographie

Arino, M. (2007). *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

Astolfi, J-P. (2010). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris. ESF.

Attali, J. (2010). Le Monde éducation. « Sauver l'école primaire est le principal moteur de la croissance ». Entretien.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrm.

Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*, Seuil.

Basco, L. (2012). *La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance* ? *Spécificités*, 5.

Beillerot, J. (1989). *Le rapport au savoir : une notion en formation, Savoir et rapport au savoir.* Élaborations théoriques et cliniques, Paris, Ed. Universitaires.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (1996). *Désir, désir de savoir, désir d'apprendre*. Dans J. Beillerot, C. Blanchard Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir.* Paris, L'Harmattan.

Bénony, H., Chahraoui, K. (1999). *L'entretien clinique*. Paris, Dunod.

Besson, F. Kikuchi, C. (2015). *L'Erreur, l'échec, la faute*, Questes n°30.

Blanchard-Laville, C. (2010). *À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique*. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55(2), 147-162.

Blanchard-Laville, C. (1999). *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 127, pp. 9-22.

Blanchard-Laville, C. Chaussecourte, P. Hatchuel, F. Pechberty, B. (2005). *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*, 151, 11-162

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.

Boimare, S. (2005). *Peur d'apprendre et échec scolaire*. *Enfances & Psy*, n° 28(3), 69-77.

Bohler, S. (2017). *Apprendre de ses erreurs*, *Cerveau et psycho*, n°87. P.44.

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, BO n°30 du 23 juil 2015.

Canguilhem, G. (2010). *Le normal et le pathologique*, PUF.

Carnus, M. (2015). Chapitre 4. Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique

de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». Dans : Valérie Vincent éd., *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 61-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Carnus, M-F., Terrisse, A. (2013) *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* Paris : Éd. EP&S

Casper, M. (2003). *Du « double sens » à l'équivoque : l'inconscient sur les chemins de la langue*. *Cliniques méditerranéennes*, n° 68 (2), 123-130.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot. B : (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, Paris 1999.

Charlot, B. (2000). *La problématique du rapport au savoir.* In A. Chabchoub (Ed.), rapports aux savoirs et apprentissages des sciences. Tunis : Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques.

Charmeux, E. (2012). Cahiers pédagogiques n°494 - CRAP p.12

Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*. Recherches en didactique des mathématiques. Vol, 12, n° 1

Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF (2017).

Ciccone A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.

Cifali, M. (2002). *Une clinique en sciences de l'éducation ?*, *Les sciences de l'éducation en question*, Université de Provence, Aix-Marseille I, 31-38

Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris. Presses Universitaires de France.

Clavurier, V. (2013). Un savoir faire entendre. *Essaim*, 30 (1), 87-104

Clot, Y. Prot, B. Wherte, C. (2001). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, n° 146/.

Dejours, C. (1993). Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail. Paris: Bayard

Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*. Paris. Quadrige, (1993).

Descomps, D. (1999). La dynamique de l'erreur dans les apprentissages. Paris. Hachette éducation.

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980. Paris, Aubier Montaigne, (1998).

Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement. New York: Academic Press.

Favre, D. (1991). Démarche scientifique et pédagogie, Transversales *Science/Culture*, n° 8, 12-13.

Favre, D. (1992). Lobes frontaux, représentation du temps et apprentissages. *Les Sciences de*

l'Éducation, n° 5-92, 23-44

Favre, D. (1995). *Conception de l'erreur et rupture épistémologique*. Revue Française de pédagogie.

Fiard, J. Auriac, M. (2005). *L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire*, l'Harmattan, p.205-208.

Fix, S. (2017). Le Sujet entre injonction institutionnelle et division subjective. Le cas d'une discipline singulière : l'EMC. Mémoire Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Académie de Besançon.

Flückiger, A. (2006). *Formation au travail de l'erreur et didactique des mathématiques*, Pedocs, DIPF

François K. (2017). *Le traitement des erreurs en situation contextualisée*. L'Harmattan.

Freud, S. Breuer, J. (1895). *Études sur l'hystérie*. Traduit de l'allemand par Anne Berman. Paris : Presses Universitaires de France. 1956.

Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1967.

Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 2001.

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, traduit par Koeppel, préface Gribinski, Paris, Gallimard, 1987.

Freud, S. (1909). *Cinq leçons sur la psychanalys*e, Payot, Paris, 1966.

Freud, S. (1915). *Métapsychologie,* Article Le refoulement, Paris, PUF, 1re éd., 1988.

Freud, S. (1918). *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, 1981.

Freud, S. (1925). Préface, in Aichhorn A. (1925), Jeunesse à l'abandon, Toulouse, Privat, 1973.

Freud, S. (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF, 1927.

Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF, 1951.

Freud F., Breuer B., (1956). *Études sur l'hystérie*, Paris : PUF, 1956.

Friard, D. (2012). Insight. Dans : Monique Formarier éd., Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition (pp. 205-208). Toulouse.

Gandhi, M. (1948). *Lettre à l'Ashram*. Albin Michel.

Garcia-Fons, T. (2008). Psychanalyse et pédagogie, une tension fructueuse: Exemple de l'apport de la psychanalyse à la compréhension de l'inhibition intellectuelle. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 72(2), 19-24.

Giordan, A. et Vecchi. (de) G. (1988). Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques - *Revue française de pédagogie.*

Hamisultane, S. (2014). « La nécessaire distanciation du chercheur par l'analyse de son implication », dans *revue Interrogations* , N°18. Implication et réflexivité.

Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York, Guilford

Press.

Houzel, D. (1987). Journal de la psychanalyse de l'enfant, n° 4, 30 octobre1987, Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) p.4.

Houzel, D. (2003). Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication

Hubé, G. (2007). « Division subjective et division dans la psychanalyse », *Essaim*, 2007/1 (n° 18), p. 77-83.

Huxley, T.H. (1989). Ouvrage collectif, article *Le « scandale » du British Museum*, Pierre Thuillier, *La Recherche en paléontologie*, Paris, Seuil, coll. « Points science », 1989, p. 342

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris, édition de Minuit, 1963, pp. 217-218.

Jovenet, A-M. (2010). L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique, *Recherche et formation*. pp. 23-36.

Lacan, J.(1954). *Séminaire IV*, la relation d'objet.

Lacan, J. (1955). *Le Séminaire sur la "Lettre volée"*. Dans Les Écrits (pp. 9-61). Paris : Seuil, 1966.

Lacan, J. (1957). *Le Séminaire. Les formations de l'inconscient*. Sous la direction de Miller J-A, Seuil, 1998, T5.

Lacan, J. (2018). *Entretien avec Madeleine Chapsal* paru dans L'express du 31 mai 1957. Les clés de la psychanalyse. *La Cause du Désir*, 99 (2), 43-54.

Lacan, J. (1972). *L'étourdit*, Autres écrits, Seuil, 2001.

Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Les non-dupes errent*, séance du 13 novembre 1973, inédit.

Lacan, J. (1974). *Le séminaire, Livre XXI, Les non-dupes errant*, Non publié.

Lagache, D. (1949). *L'Unité de la psychologie*, Quadrige, PUF,

Lagache D., In Anzieu D., *Dictionnaire de psychologie* (1949). Paris, PUF.

Laplanche, J. Pontalis, J.P. (1998). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF.

Laplanche, J.,Pontalis, J.P. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris. « PUF/Quadrige », 5e éd. 2007.

Loizon, D. & Gruet, M. (2011). L'enseignement de l'éducation à la santé en écoles élémentaires par des intervenants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 65-79.

Loizon, D., Margnes, E. et Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *Dans JRIEPS*, 14, 63-82.

Lourau, R., (1997). *La clé des Champs*, Paris, Anthropos (coll. poche), Paris, 1997.

Manon, S. (2010). Erreur et illusion, chapitre XIII - La raison, répertoire, textes.

Meirieu, P. (1989). *Itiniéraire des pédagogies de groupes*, Lyon, Chronique sociale.

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre, Autrement*, collection Manifeste.

Melman, C. (2001). *Témoignages sur Jacques Lacan,* L'Espace Analytique, Denoël.

Mijolla, A., (2002). *Dictionnaire international de Psychanalyse* dirigé par Alain de Mijolla, avec la collaboration de B. Golse, S. de Mijolla-Mellor, R. Perron, Paris, Calmann-Levy, 2002.

Molina, J. (2014). Présentation pour l'UPA- *L'erreur au risque de la psychanalyse*.

Montagne, Y-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, *37* (3), 507–541.

Montagne, Y-F. (2012). Changer de ton en classe ; se déplacer dans le discours pour advenir sujet. Symposium Le sujet en question en éducation, XVIIe congrès de l'AMSÉ. Reims: Association mondiale des sciences de l'éducation.

Montagne, Y.-F (2021). A paraître.

Neumayer, M. Vellas, E. (2015). Evaluer sans noter, éduquer sans exclure, Chronique Sociale

Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 11-162.

Parent, C., Séguin, P., Burelle, R. et Gadbois, L. (1991). — Croyances et attitudes des enseignants de l'ordre primaire de la région administrative du grand Montréal métropolitain à l'égard de la pratique de l'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves, *Actes du Colloque international de l'A.F.I.R.S.E*. Les Évaluations, Carcassonne : 9-11 mai

Passeron, J-C., Revel, J., (2005). Penser au cas par cas. Raisonner à partir des singularités, *Enquêtes*, 4.

Pépin, C. (2016). *Les vertus de l'échec*. Allary éditions.

Perraud-Soliveres, A., (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*, Paris, PUF. P.234.

Perret, P., Dumesny M., Grandjean D. & Muonghane, V. (2011). Troubles des apprentissages et théories implicites de l'intelligence. *Développements*, 8(2), 35-42.

Porge, E. (2000). *Jacques Lacan, un psychanalyste, parcours d'un enseignement*,Ramonville, Eres.

Procyk, E., Meunier M. (2017). L'erreur forge le cerveau. Dossier apprendre de ses erreurs *Cerveau & psycho* – Centre de recherche en neurosciences, Lyon PUM et de Boeck.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). Manuel de Recherche en Sciences Sociales. Paris : Bordas.

Rabain, J-F., dans Dictionnaire international de la psychanalyse, sous la direction d'Alain de Mijolla, Hachette littératures, 2002.

Ravenstein, J. Sensevy G., (1993). Statut de l'erreur dans la relation didactique, « *Grand N* ».

Reuter, Y. (2013) *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq.

Revault d'Allonnes, C. (1989). *L'étude de cas : de l'illustration à la conviction,* La Démarche clinique en sciences humaines, Dunod.

Revault d'Allonnes, C. et al., (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod.

Rizzuto, A. (2002). La psychanalyse : une transformation du sujet par la parole. *Topique*, n° 78 (1), 65-86.

Rogers, C. R., (1945), The Non-directive Method as a Technique for Social Research, dans *American Journal of Sociology.*

Roudinesco, E., Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, coll. « La Pochothèque ».

Perrenoud, P. (1999). Conférence d'ouverture du congrès de l'Anped (Association nationale pour la recherche en éducation), Caxambu (Brésil), 26-30 septembre 1999. Presses Universitaires du Septentrion.

Perret, P., Dumesny, M., Grandjean, D. & Muonghane, V. (2011). *Troubles des apprentissages et théories implicites de l'intelligence*.

Reynaud, C., Favre, D. (1994). — Conception de l'erreur et rupture épistémologique : de la théorie à la pratique. Actes des XVIèmes Journées Internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifiques et Techniques, Chamonix, 4-8 avril.

Ristea, P-M. (2006) Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère, mémoire master 2, Lyon.

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans : , P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Salvain, Raoult, P-A.(1993). *in Clinique et psychopathologie du passage à l'acte*, Bulletin de psychologie 1/2006, n°481.

Sarrazy, B., (1995). Le contrat didactique. *Revue française depédagogie* N° 112.

Sauret, M-J., (1997). Conditions méthodologiques d'une recherche clinique se référant à a psychanalyse dans le champ des STAPS,*in Sport psychanalyse et science*,1997, Paris, PUF.

de Saussure, F. (1916). Cours de linguistique générale.Publication posthume, par Bally, C. et Sechehaye, A. Paris : Edition Payot, 1964.

Soundaramourty, R. (2002). De l'errance, comme expression pulsionnelle soutenue par un fantasme. *Analyse Freudienne Presse*, n° 6(2), 90-100.

Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive* (EPS). Quels enjeux de savoirs ? Paris, De Boeck.

Vecchi, G. (de) & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris. Hachette éducation.

Vincent, V., Carnus M-F., (2007). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*. Louvain-

laNeuve : De Boeck Supérieur (pp. 87-100)
Winnicott, D. (1953). *La mère suffisamment bonne*, Petite Bibliothèque Payot, 2008
Yelnick, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et formation* 50.
Yussen, S. R., & Kane, P. T. (1985). Children's concept of intelligence. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 207-241). New York : Academic Press.

Sitographie

Brousseau, G. (1976) Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques, Louvain-la-neuve https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516569v2/document

Diamant, C. (2010) Article de Lamoureux, M. Des élèves français inhibés par la peur de se tromper, *La Croix* 21/07/2010. https://www.la-croix.com/Actualite/France/Des-eleves-francais-inhibes-par-la-peur-de-se-tromper-_NG_-2010-07-21-603906

Droz, R. (2003) Erreurs, mensonges, approximations et autres vérités https://www.yumpu.com/fr/document/read/17131462/erreurs-mensonges-approximations-et-autres-verites-remy-droz-

Giordan, A. (2013). L'erreur en pédagogie, Ecole changer de cap, *Dossier thématique.* pp. 4-6 http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf

Montagne, Y-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, *37* (3), 507–541. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n3-rse0491/1014756ar/

Vasse, D. (1978) Le mépris et la méprise, in recherches et documents de centre Thomas more n°19, 1978,5 https://www.denis-vasse.com/le-mepris-et-la-meprise/

ANNEXES

Règles de transcription: Vion 1992

Abréviations: A:Antoine C: Céline

Entretien 1

Antoine. Vendredi 7/12/18 dans sa classe (57 minutes)

C: Est-ce que tu pourrais me parler de toi ?
A: Qui je suis en tant qu'enseignant ?
C: Ben, comme tu veux.
A: Bon, heu, déjà en tant qu'enseignant, ça va faire maintenant quasiment 24 ans que je suis enseignant, j'ai commencé à l'âge de 26-27 ans, parce que j'ai travaillé avant dans le privé dans l'assurance qualité parce que en fait, j'ai un cursus universitaire, donc j'ai eu mon bac S, ensuite j'ai fait un Deug biologie à Marseille, ensuite je suis parti en licence de chimie à Dijon, j'ai fait un IUT industrio-agro-alimentaire à la suite, une année spéciale, parce que du coup, j'ai fait que la seconde année. Suite à ça, j'ai travaillé pendant deux ans en industrie dans l'assurance qualité, et puis heuuu donc heuuu, ma femme donc heu avait des projets de de faire donc d'être enseignante, et puis moi c'était un moment ou dans la boîte je commencais à changer aussi, puis heuuu d 'évoluer vers une qualité de vie un peu différente, et puis j'ai eu l'idée tiens, reprendre mes études, avoir une licence et puis essayer d'être justement prof. des écoles. Et du coup j'ai refait une licence sciences nat. à B***, et suite à ça ben, j'ai intégré donc enfin oui l'IUFM, à cette époque, donc à R***, et en 2 ans, j'ai eu mon diplôme pour enseigner.
J'ai fait ma première année comme remplaçant à L*** heuu, à M***, j'étais très bien, je pensais presque faire toute ma carrière en tant que remplaçant, parce que j'aimais bien bouger, j'aimais bien voir des choses nouvelles et tout ça me plaisait bien ettttt c'était un poste qui que je ne pouvais pas avoir parce que j'étais à titre provisoire, et puis l'année suivante j'ai eu un poste à titre définitif à *** justa à côté. J'y ai enseigné pendant cinq ans, j'y étais bien aussi, mais après j'ai eu besoin quand même de me rapprocher, pour des raisons familiales pour heu, ben par rapport aux enfaaants, donc heu, j'ai eu le poste.
C: Géographiquement ?
A: Oui, parce que j'habite à R*** donc heuu tout près d'ici, et j'ai, enfin, à l'époque j'habitais à N** et ensuite et ensuite j'ai eu un poste à R***, et comme donc on a quitté notre, l'appartement de location, on pensait donc à ben à construire, et puis on s'est retrouvé à construire à côté, à R*** donc tout à côté, à 3 kilomètres.
C: Du coup tu es implanté ici, maintenant ?
A: Alors heu ici avant c'était pas un pôle éducatif hein, avant y'avait une école à V***, c'était un RPI avec l'école d'E** et ça regroupait 5 villages, et puis après y'avait aussi V*** donc y'avait 3 écoles y'avait V***, V** et E** ça a travaillé un moment en RPI sur ces 3 écoles, et puis y'a 8-10 ans, y'a eu le pôle éducatif qui s'est créé, voilà. Donc moi j'ai navigué, j'ai travaillé un petit coup à V***, après un petit coup à S***, puis je suis revenu ici.
C: Tu as connu pas mal de choses différentes, du coup, qu'est ce que tu as préféré ? De ces postes, de ces endroits ?
A: Alors moi je suis quelqu'un qui aime heu, j'aime pas le statique c'est à dire j'aime pas les choses quand elles sont trop heu, on va dire, la routine. J'aime bien quand ça change. Voilà donc ça ne me gêne pas. Et puis, ben après c'est pareil, moi je ne suis pas originaire de la région, donc je j'ai été amené à venir ici, je pourrais bouger aussi facilement sans problème.
C: Tu veux dire que tu ne te sens pas attaché à un ... un lieu particulier ?

A: Non non, non non.. y'a.. mais après heuuu tous les ans je me pose la question, est-ce que ce serait bien d'aller essayer de, de voir ailleurs. Après, heu, y'a des choses dont.... Je suis pas prêt à quitter maintenant aussi. C'est à dire une qualité aussi de travail, donc heu je fais aussi attention à ça.
C: Qualité de travail ? Tu veux dire des choses que tu as acquises et qui te servent ? Qu'est ce que tu veux dire par là ?
A: Alors, ce que je veux dire par là, déjà moi j'ai vu plusieurs niveaux, hein. Depuis que j'ai commencé, donc depuis le fait d'être remplaçant jusqu'à maintenant, je me suis plus stabilisé et je me vois mieux dans le cycle 3, enfin à l'époque c'était du CE2 au CM2. J'aimais bien ces niveaux là. Pourtant, j'ai tout fait hein, j'ai fait la GS j'ai fait du CP, j'ai fait du CE1.. c'est des moments que j'adorais mais y'avait des moments aussi où, heu où je me sentais mmm pas forcément bien, ben dans les apprentissages, parce que par exemple le CP, je trouve ça des fois difficile, pas forcément évident, y'avait un petit peu la pression des des des premiers mois, pas toujours évidents, après y'avait aussi làààà le plaisir de les voir lire, hein. Donc ça, j'aimais bien, et puis après j'aime bien les grands par rapport à aussi, par rapport on va dire à la relation que j'ai avec eux, c'est voilà.
C'est jeuuu, hmm j'arrive à faire plus de choses qui m'intéressent avec eux quoi.
C: C'est plus au niveau relationnel que ta préférence se tourne vers les grands ?
A: Oui, voilà tout à fait, mais même sur les contenus. Par exemple j'ai des CE2-CM1, sur les contenus, j'adore les CM1. J'aime bien les CM1 sur les, tout ce qui est de nouveau à apprendre avec les gamins. Sur des.. les nombres décimaux, les divisions des choses qui sont un peu plus, voilà. J'aime bien, j'aime bien ces moments là.
C: Parce que ça te rapproche un peu des études que tu as faites ? plutôt scientifiques ?
A: Non, pas du tout, non parce que tu vois, si par rapport aux études moi j'ai un curseur-sus scientifique c'est pas forcément là que je suis le plus fac. le heu le le plus aisé pour heu hmm pour apprendre j'aime, tu vois, jmmm je préfère même le français, à la limite.
C: D'accord.
A: Donc c'est pas...
M: Tu sais pourquoi tu as une préférence pour le français ?
A: Ben, je pense que quand heuu pour moi le fait d'être plutôt scientifique c'est des choses que, c'est un ressenti, une intuitiooon des choses qui sont instinctives, alors que le français peut être que j'aiii j'ai plus travaillé pour l'apprendre après, et puis j'ai peut être plus des difficultés pour leee hmm pour l'apprendre, alors que le les scien les maths y'a une une part d'intuition, si on l'a pas je me dis parfois c'est plus dur.
C: Du coup cette aisance que tu as, tu n'en profites pas ?
A: Non, c'est pas que j'en profite pas, parce que j'en profite aussi, maiss heu je veux dire c'est pas parce que je suis scientifique que je préfere enseigner les sciences ou les maths, c'est différent, c'est heuu je trouve par exemple dans le français ou dans l'étude de la langue un coté très mathématique aussi. Donc heuu y'a aussi ce plaisir là de montrer aussi des similitudes, des ressemblances, des voilà, des choses qui sont un peu cartésiennes aussi quoi. Même si y'a des exceptions, je dis pas mais.... Voilà je..
C: Qu'est-ce que tu trouves difficile par exemple ?
A: Il serait difficile pour moi, ce serait plutôt les sciences heuu dans le sens ou heu il faudrait le pratiquer. Dans la pratique, la manipulation d'objets, le matériel à avoir, heuu, c'est pas...
C: Tu veux dire que c'est le manque de matériel qui...
A: Si on veut vraiment faire des sciences et manipuler et faire des expériences, des fois c'est des, au nivau protocoles ce qu'on voit dans des bouquins, ça demande beucoup de temps et beaucoup de matériel et on l'a pas toujours, ou alors passer beaucoup de temps pour avoir le matériel.
Je vois par exemple en math, quand on veut avoir du matériel mathématique, quand il faut se le créer, c'est très long à la limite, ça demande beaucoup d'années. Là je vois je change de méthode cette année j'essaie, dee heu hmmm hheuuu comme on a un travail en équipe, on s'est entendu dans l'équipe pour avoir un petit peu la même méthode et de la suivre ça demande un très gros travail de

création de matériel, et c'est énorme le temps que ça prend, voilà. Donc heu, c'est vraiment du temps, quand il faut le consacrer c'est pas toujours facile. Quand on a que ça par exemple en début de carrière, on a pas encore la vie de famille, une maison qui occupe tout ça, mais quand on a après la vie de famille et tout, ben ça prend du temps et c'est pas toujours évident à caser.
C: Après tu as la satisfaction d'avoir ce changement ? Cette nouvelle méthode par exemple ?
A: Ben pour l'instant c'est encore tout nouveau, on la trouve par moment dure la méthode de Singapour, on voulait voir, donc on a investit dans le matériel, dans les manuels et... on trouve des, notamment dans les problèmes, je vois parce que je fais souvent des problèmes avec les CM1, des problèmes super costauds, qu'on a pas l'habitude de voir, avec plusieurs étapes intermédiaires et heu avant de répondre à une question ça demande pas mal de réflexion, c'est très intéressant mais on se dit que par rapport à ce qu'on faisait avant, ben là c'est un cran au dessus.
C: Et au niveau des résultats des élèves ?
A: Pour l'instant je sais pas pour l'instant ils sont pas évalués encore. Ce qu'on sait nous, c'est que quand on a les résultats du collège, on est quand même, on a des bons élèves ils se situent bien, apparemment hein en maths et français ils sont bien.
Mais donc là on voit quand même nous par la méthode quand on discute ensemble, que c'est quand même des fois c'est pas forcément évident pour les gamins.
C: C'est plus difficile ?
A: On est plus dans la démarche, c'est pas on fait des exercices mais beaucoup dans la démarche plutôt de de discuter, réfléchir heu, pis après faire mais ça va assez vite dans laaa on va dire dans la progression bientôt, à la sortie de Noël on va attaquer les fractions plein pot quoi et on va mettre le paquet sur ça.
C: Plus dans la réflexion, et plus vite, et du coup au niveau des résultats ? Enfin, ce qu'ils font..
A: Ben là moi pour l'instant, ce que je vois par exemple, on a revu les quatre opérations, jusqu'à la division par un nombre à un chiffre avec des grosses opérations, heu des choses que je voyais pas si rapidement que ca avant et je trouve qu'ils s'en sortent pas pas plus mal, et on arrive sur des problèmes, on manipule les quatre opérations.
C: Et ils ne sont pas plus en difficultés ?
A: Non. Pas pour l'instant non. Alors est-ce que c'est parce que j'ai un groupe qui se situe qui se situe bien ? Mais après dans la technique elle-même ils sont bien.
C: Et ce groupe là, tes élèves....
A: 11 CE2, 11 CM1.
C: De niveau ?
A: Les CE2 c'est beaucoup plus fragile, j'ai des CE2 qui ont plus de problèmes de comportement, d'attention, de concentration, heuuu, ils sont plus dans autre chose donc heu avec des des, plus de difficultés. Après j'ai des CM1 quii sont heu, cest plutôt hétérogène mais j'ai quand même un groupe qui esst voilà, un assez bon niveau quand même.
C: Et heu, est-ce que ces activités t'apportent ? Du plaisir bien qu'elles soient nouvelles ?
A: Oui ouiii tout à fait..
C: C'est ce que tu aimes, toi, essayer quelque chose de nouveau ?
A: Tout à fait oui, les problèmes ils sont super intéressants, heuu et ils sont toujours très variés, heuu avec heuu bon voilà ça demande pas mal de réflexion et de réfléchir ensemble parce qu'ils arrivent pas à trouver tout seuls, forcément, y'en a qui le sentent tout de suite, j'ai un très bon élève qui va sentir bien les choses, tout le monde ne le fait pas. Et, donc je trouve dans la discussion, c'est intéressant.
Après bon ben tu entends "ah ben oui", faut faire comme ça, c'est leur amener leur montrer des démarches un peu qui sortent heuu, on va dire ben, du classique, on fait pas de l'addition que de l'addition.
C: Et comment tu réagirais si cette méthode n'apportait pas satisfaction, si ça n'apportait pas les résultats attendus ?

A: Là pour l'instant on est dans l'essai, on s'est dit on va essayer, on avait tous envie de changer de méthode, en français on a tous la même méthode, on est content et on travaille ensemble et là, on s'est dit les maths on arrive pas tous, on arrive pas à trouver un manuel qui nous plaise, à chaque fois qu'on avait un manuel, on trouvait toujours quelque chose à contredire, ou à dire non, ça va pas. Et puis on s'est dit ben si on essayait celle-là, on en a entendu parler, on s'est dit pourquoi pas ? Alors c'est pas de l'inspection, c'est nous comme ça, en feuilletant les les manuels, on s'est dit pourquoi pas essayer ? Et pour l'instant on.. c'est le premier trimestre, on est pas, y'en a aucun de nous, on est pas tous mécontents hein, pas du tout. On trouve que c'est pas forcément évident, mais on est pas mécontent on se dit, on sait pas faudrait voir après, ce que ça donne sur du long terme. Parce qu'on fait, ce qu'on.. s'aperçoit c'est que ça s'applique beaucoup sur ce que on a fait avant, un peu comme en français quand on l'a déjà pratiqué un petit peu avant, ben pour la suite c'est toujours un peu plus facile. Par exemple on travail avec la méthode Picot en français, du CE1 jusqu'au CM2 et au CM2 ça roule je veux dire, même les CM1.
C: Vous travaillez beaucoup ensemble, vous choisissez, vous harmonisez vos méthodes..
A: Oui, oui, oui, voilà ouais dès que y'en a un qui a une idée, heu, que ça peut emporter du plus, on le prend, et on essaie.
C: Est-ce que c'est.. un travail d'équipe, oui, mais au-delà des méthodes, est-ce que vous avez une pédagoqie commune ou... est-ce que tu pourrais me parler de ton style à toi ?
A: Alors sur la méthode chacun l'adapte à sa façon de faire, toujours est-il qu'on a une méthode commune et des critères communs heu des codifications communes, ce qui fait qu'après on a dans la démarche c'est toujours de la même façon et dans la pratique elle-même, peut être qu'on a pas la même façon de dire les choses, enfin pas de dire les choses, mais de de travailler la méthode hein, mais on applique la méthode comme elle est proposée.
C: Et si on parle de toi, des pratiques à toi, tu te positionnerais comment ? Tu es quel genre d'enseignant ?
A: Silence
C: Tu te situes comment ? Tes valeurs... dans ta classe ?
A: ...
C: Qu'est-ce qui est important pour toi, de communiquer à tes élèves par exemple ?
A: Ben heu, je privilégie le vivre ensemble déjà, ce qui est important c'est d'essayer le plus possible, ce qui n'est pas facile selon les groupes heuu surtout avec mes CE2, s'écouter, ensuite heuuu, eh benn, partager, des fois de travailler un petit peu en groupes, s'entendre sur des sur des façons... après c'est, je suis pas sur du frontal, on va dire je donne pas la leçon et puis après on fait... On travaille mais c'est aussi la méthode qui fait aussi ça, c'est a dire que, on a beaucoup d'exercices ou du travail collectif, de discussions, heuu, et pis au bout d'un moment de deux trois semaines, on amène une leçon. Par rapport à ce qu'on a fait.
C: Des discussions, c'est heuu pour faire des exercices ensemble, à quel moment ils travaillent ensemble ?
A: Ca dépend aussi, c'est sur des exercices heu on va dire disons de, dont ils ont toutes les bases, ça peut être des exercices d'entrainement.
C: Donc ils font leurs exercices ensemble ?
A: Pas ensemble, non non, si ils connaissent les bases, ils ils vont faire directement les exercices que je leur propose de faire, si maintenant c'est des nouveaux exercices, eh ben on va les regarder, on va aller heu, regarder la consigne, on va essayer de voir si y'a des difficultés dans l'exercices et puis après heuu, donc heuu, soit si il faut amener la leçon et ben on va, on l'amènera et pis après on fera de l'entrainement heuu soit sur l'ardoise, pis après un petit peu au brouillon, pis après au cahier du jour hein, mais sinon après quand c'est un exercice dont on a déjà les bases, ça peut être un exercice d'entrainement pur, et là je leur donne l'exercice, ça fait partie de la méthode et ils le font directement sans forcément qu'on l'ait travaillé avant, on regarde juste si la consigne a été comprise mais après heu, je sais pas ce que tu utilises comme méthode ?

C: J'ai pas le droit de te le dire..
A: T'as pas le droit. (rire)
C: Je te dirai après.
A: D'accord.
A: Par rapport, sur la méthode Picot c'est toujours bien amené, y'a le texte, heu, dans la semaine, c'est très structuré, y'a des exercices qu'on faisait pas avant heu, si intensément, genre les transpositions et ça, ça leur apporte beaucoup, je trouve, c'est super important.
C/ Tu l'appliques à la lettre, la méthode Picot ?
A: Je l'applique pas forcément à la lettre, mais toutes les semaines, ils ont leur transpositions, voilà. La trame, la transposition, l'étude de la phrase...
C: Tu parlais de travail en groupes, du coup c'est compatible avec la méthode Picot ?
A: Picot ça va être au début, quand on est sur le texte.
C: C'est le groupe classe, en expliquant ensemble, c'est ce que tu veux dire ?
A: Oui, oui, voilà.
C: Est-ce que tu fais du travail de groupe vraiment, comme je vois tes tables disposées en îlots, est-ce qu'il y a des moments où ils... quand est ce que tu travailles en groupes, si tu travailles en groupes ?
A: Ca peut être sur, par exemple tous les matins, enfin tous les matins, si, le lundi mardi jeudi on fait une dictée flash par exemple, si tu veux sur la fin de semaine ils ont une dictée sur les mots qu'ils ont à apprendre sur la semaine. Donc il ont tous les lundi mardi mercredi par rapport à ces mots, ils ont une dictée flash, suite à la dictée flash je leur dis: regardez entre vous, vous discutez avec votre camarade voir ce que vous avez fait vous comparez votre travail et vous essayez de voir ensemble sur, ben différentes possibilités d'écrire un mot si vous avez des choses différentes et puis justement là vous, chacun si vous avez pas la même façon d'écrire essayez de vous expliquer et donner des raisons à votre façon d'écrire et voir s'il y en a une mieux que l'autre. Et après on fait la synthèse tous ensemble, là ça va être plus, on institutionnalise, on revoit des règles simples à/a et/est on/ont les règles d'accords, les choses importantes au niveau du verbe groupe nominal, hein donc ça, y'a sûrement deux groupes comme ça après il peut y avoir aussi des moments de groupes que ce soit en maths d'ailleurs on l'a fait beaucoup avec la numération, y'avait un matériel de heuu matériel de numération pour deux, donc quand il fallait faire des dénombrements, ou des codages, des codages de nombres, ils travaillaient à deux pour le matériel.
C: Des activités de recherche ensemble ?
A: C'est plutôt de... là voilà hm..
C: De la négociation ?
A: Voilà heuu aussi, tout à fait, là la négociation ça va être sur la dictée.
C: Puis est-ce que tu peux me dire comment tu fais les corrections ?
A: Alors, les corrections ben, donc là, heuuuu hooo.. ça dépend ce que tu entends par correction heuuu correction du cahier du jour ? heuu moi en général j'essaie de corriger avant que eux corrigent et après on fait une correction collective, et là la correction collective se fait au tableau. Elle se fait soit heuuu dans l'instant jamais trop parce que j'ai jamais trop le temps avec les deux niveaux, elle se fait plus souvent après coup, soit en début d'après midi, soit heu le lendemain quand on va reprendre le travail.
C: Quand tu dis tu corriges toi, avant ?
A: Ben c'est à dire que je prends, récupère les cahiers du jour, je corrige hein, han je donne des appréciations. (silence)
C: Tu leur donnes déjà des "clés" sur... heu
A: Heuuuu alors quand c'est des fautes de copie, pour certains je recorrige directement, d'autres quand j'estime que ils sont capables de corriger tout seul ben je leur souligne ils vont corriger, quand c'est des fautes d'orthographe et de copie seulement, hein. Sur un exercice. Et après, par contre quand c'est des fautes d'exercices, ça on le voit ensemble, on corrige ensemble les les heuuu

par rapport à ce qui était à trouver dans l'exercice.
C: D'accord, donc peut être que ce serait intéressant si je venais voir une séance heu, que je vienne voir une séance traditionnelle comme celle-là: ce que tu fais souvent.
A: Oui, sur quoi ?
C: Justement, ce qui pourrait révéler plus ta pratique. C'est ce que tu fais en général, ça ?
A: Ouii oui oui oui oui.. Ben, heu, sur heuuu alors heuuu, tu veux dire sur heuuuu du français, des maths ? Dictée, heu peu importe ?
C: C'est pour voir, avoir un aperçu de ta pratique.
A: Après sur toutes les activités, je vais procéder un peu de la même façon sur la correction.
C: Tu as un procédé, heuu ?
A: Si tu veux après, quand on va prendre le cahier que ce soit en début, après c'est pas, je veux dire heuu c'est pas heuu, je suis pas.... (silence) c'est c'est pas.... on va dire que je travaille, ça va dépendre du moment et du temps que j'ai. Si on a le temps de la faire par exemple dans la journée, on corrigera dans la journée, mais si j'ai pas le temps, j'ai pris les cahiers le soir ça sera le lendemain qu'on corrigera, ensemble. Et là, y'a rien eu avant, juste purement de la correction.
C: Quand tu ramasses les cahiers, tu parlais plus d'orthographe, c'est plus... c'est pas la correction de l'exercice en lui-même, c'est plus la copie ?
A: Si c'est sur la dictée, là ça va être dans l'instant, puisque on fait la dictée flash. Ils voient ensemble et là on corrige ensemble, directement donc là pour voir ce qui s'est passé dans la dictée du lundi mardi jeudi. Maintenant si c'est un travail purement de grammaire, heu ou de conjugaison par rapport à l'exercice qu'ils ont fait, moi le soir je récupère les cahiers, je corrige, et le lendemain on corrige ensemble. Donc t'as pas eu là de travail avant, si tu veux, t'as juste la correction le lendemain, ça dépend de ce que tu veux voir.
C: Juste comment ça se passe en classe..
A: Ouais
C: Le fonctionnement. Donc là, on a évoqué la séance, mais je voudrais te demander.. s'il y a quelque chose que tu aimes moins faire en classe, comme matière ? Ou un souvenir d'une séance qui ne t'a vraiment pas apporté de satisfaction...
A: (Silence) Ben ce serait plutôt les sciences par rapport au problème matériel, parce que les sciences, je le fais pas comme j'aimerais le faire du fait...
C: Tu veux dire que tu as besoin d'avoir tout le matériel, c'est ça ?
A: Voilà, c'est pas que je les fais pas, mais je les ferai pas comme j'aimerais le faire.
C: Qu'est-ce que ça te fait, du coup?
A: Ben, je trouve ça dommage de pas pouvoir le faire, c'est un problème je te dis, de matériel, en sciences c'est plus difficile. Après les autres matières que ce soit histoire, géographie, on a tous les documents nécessaires, avec le matériel moderne c'est très facile, hein au niveau projection... Je trouve que les sciences on a besoin pour certaines expériences de manipuler, alors des choses très faciles, en électricité on a besoin de peu de matériel, mais y'a d'autres choses, je trouve que c'est plus difficile.
C: Ce qui est négatif pour toi, c'est plus la frustration de pas avoir la matériel ?
A: C'est faire les choses en étapes, prendre le temps de le faire, mais avec du matériel.
C: Et au niveau humain, il y a des situations, des moments...Des insatisfactions ?
A: Au niveau humain ? Alors y'a le chant. (rire) Si tu veux, tout ce qui est chant, parce que j'adore ça, entendre les enfants chanter et bien chanter mais moi je me sens pas capable de leur apprendre à bien chanter, et quand c'est bien fait j'adore les, je prends un plaisir fou...
C: C'est presque matériel, si ce qui fait défaut, c'est la.. ta voix ?
A: Non, c'est plutot de compétence (rire) ou alors mon instrument sonore ne va pas. (rire)
C: Ca reste technique, on va dire..
A: Ah, sur le sport j'aime bien ce que ça génère comme ambiance.
C: Et, ce que tu trouves négatif ?

A: Non, en sport j'adore le sport, au niveau ambiance, j'aime bien. Tous les deux ans on organise une classe découverte, j'adore ces moments là.
C: Ca, ce sont les moments que tu préfères ?
A: J'adore ces moments là, j'adore ces moments là pour la découverte, le vivre ensemble, on se découvre autrement, et on sort un peu de la classe aussi et donc, j'adore ces moments là..
C: D'accord, donc pas vraiment de souvenir négatif ? ou une séance....
A: Ce que j'aimais bien, par exemple, quand j'étais remplaçant, c'était le fait de s'adapter, le pouvoir d'adaptation à des choses pas forcément programmées, par exemple ça me dérangera pas, même si j'ai prévu de faire de la grammaire et y'a quelque chose qui se passe et puis.. de changer.
C: Ok
A: Je m'adapte facilement à des circonstances ou des conditions...heu
C: Tu veux dire que tu peux t'adapter aussi aux enfants ? Y'a pas d'enfants...
A: Heu disons que ça dépendra, ça. Ca c'est pas forcément évident, parce que tu vois j'ai connu un élève, mais vraiment avec des problèmes de comportement très sévères, qui avait été déscolarisé, puis l'année ou il est venu dans le niveau c'est là, par contre il a été scolarisé à temps plein, et là j'ai vu que un élève pouvait tout modifier dans une classe et là c'est pas facile à gérer. Et là y'a des moments où on se sent impuissant devant certaines choses, ouais. Parce là, tu as beau t'adapter....
Là ça change rien, on est dans du problème de comportement même si on essaie de tout faire, et ça marche pas. Et là là, là là c'est vrai, que quelque part, on se sent un peu en échec par rapport à ça.
C: C'est ce que tu ressens de plus négatif ?
A: Ah oui oui oui oui oui ouais ouais oui.. Cette année où j'ai eu cet élève là, qui après a été déscolarisé entièrement par contre, suite aux problèmes qu'il avait faits l'année suivante, donc l'année suivante il a été complètement déscolarisé et je sais que l'année ou je l'ai eu , ça n'a pas arrêté quoi; c'était infernal, et c'était très dur à gérer et à coté de ça, on sait qu'on a le groupe classe aussi à côté à gérer, et c'est pas facile.
C: Et les élève en difficultés, si on enlève les problèmes de comportement ?
A: Puisqu'on parlait un peu de ma façon de travailler, hein, heuuuu les enfants qui ont plus de difficultés, soit je leur allège le travail, heuuu, de l'aide aussi, ben voilà je vais vers eux, pis je les aide hein, donc c'est pas forcément dans le travail, c'est pas que leur travail c'est aussi un peu on va dire, ils sont sur des rails, si on peut aiguiller donc ça je les aide aussi, hein ils sont pas..
C: Tu les aides à...
A: A trouver le bon chemin, àààà à peut être mieux comprendre, voilà je, on va dire que je leur tends un petit peu tous les bâtons pour essayer d'avancer un petit peu avec eux dans le travail, et là je me dis que pour eux, heuuu c'est une construction progressive. Y'a des choses qui sont encore difficiles pour eux, et tout doucement ben ils vont arriver à faire des choses. Et on a ce plaisir justement quand on a plusieurs années les mêmes élèves, on voit de quoi ils sont partis et même malgré leurs difficultés, où ils arrivent après les progrès qu'ils font, là on est content.
C: Et si tu as un élève qui, que tu ne vois pas progresser, qui fait tout le temps, tu as beau réexpliquer avec lui...ça passe toujours pas, comment tu le vis, ça ?
A: Ben disons que, ben disons que làà avec l'expérience je vois que les enfants même les enfants en difficultés si ils ont envie, ils arrivent toujours à progresser mais ceux qui n'ont pas envie, bien souvent le problème ben ils ont pas le moteur, ils ont pas envie ça les intéresse pas du tout comme ils ont pas d'intérêt, c'est sûr que là, ils progressent pas, ou moins vite.
C: Et qu'est-ce que ça te fait à toi, ces élèves là, comment tu ressens si un enfant n'a pas envie et que tu constates pas tellement de progrès ?
A: Ben disons qu'on est moins satisfait de son travail forcément, on est moins satisfait, on se dit ben voilà, on aurait bien aimé justement faire en sorte qu'il puisse avancer un peu plus, hein.
C: Et pour toi c'est quoi un élève idéal ?
A: Alors l'élève idéal, moi c'est l'élève qui est à fond, heu à fond dans le sens où il cherche à participer, il a une énorme envie, il a envie de, il est présent, voilà.

C: Ca rejoint ce que tu disais quand...
A: Il est présent et puis il travaille il cherche même s'il se rate des fois mais voilà, il est, il est là et pis, il participe à tout, quoi mais à tout! quelles que soit les matières, il est là.
C: Et heu, le bon enseignant ?
A: Ben ce serait la personne qui arrive à satisfaire tous ses élèves. (Silence)
C: Et toi du coup, tu te considères comment ?
A: Heu, ben disons je je me remets toujours en question c'est à dire que je.... je .... je... oui je ne suis pas dans un état fixe en disant les choses sont comme ça, et puis heuu je me remets souvent en question et d'ailleurs, c'est pour ça souvent que les méthodes, j'hésite pas à ahhh chercher ailleurs, à trouver à trouver d'autres solutions.
C: C'est quelque chose que tu transmets à tes élèves, ça ? Ca fait partie de ta philolosophie de classe ?
A: Ben, j'espère qui j'espère que.. Tu vois là, je vois par exemple les problèmes, quand on voit qu'on essaie de chercher réfléchir, y'a des élèves quand même qui montrent quand même, qui se disent "ah ben ouii ahh, c'était pas si diff, ah fallait faire ça", ça leur montre aussi qu'il n'y a pas qu'une facon de faire, donc j'espère aussi que eux, heuu on sème toujours des petites graines même si elles sont pas forcément visibles, mais à un moment donné...
C: C'est quelque chose que toi, tu as envie de transmettre ?
A: Oui, oui, en fait il faut qu'ils...C'est l'esprit faut se débrouiller dans la vie, faut se débrouiller, c'est pas parce qu'on a tout, heu tout en main qu'on sera meilleur que les autres. Et après, y a des compétences derrière de, de savoir vivre, de débrouillardise, voilà.
C: C'était un élève comme ça, que tu étais ? Tu étais quel élève, toi ?
A: Ouh lààààà, j'ai pas de de grands souvenirs de moi en tant que, élève. Le seul souvenir que j'ai quand j'étais à l'école, c'était avec un maître de, mon maitre de CM2 que j'appréciais beaucoup, hmm qui nous a offert beaucoup de choses.
C: C'est l'enseignant qui t'a le plus marqué ?
A: Pas forcément celui qui m'a le plus marqué, si ! qui m'a le plus marqué.. dans le sens où j'adorais faire ce que j'ai fait avec lui en classe hein. Après j'ai eu d'autres enseignants qui m'ont marqué mais pour d'autres raisons..heuuu en CP notamment un enseignant très dur qui tapait sur les doigts heuu... voilà je m'en souviens pour ça. C'est pas les mêmes, hein, mais par contre après en tant qu'enseignant, un enseignant qui pour moi... ça sera pas le modèle mais qui qui m'a vraiment plu par rapport à ce qu'il dégageait, et par rapport à ce qu'il nous a enseigné c'était mon maitre de CM2 hein..
C: Si je comprends ce que tu dis, c'est lui qui t'a "emmené" le plus ?
A: Ce serait pas mon mentor parce que je pourrais pas dire comment il nous a enseigné, puis heu essayer de refaire ce qu'il nous a fait... mais par contre où je me suis.. le.. on va dire le plus réalisé en tant qu'élève là oui, et puis un prof de maths au collège qui était avec ses élèves, qui était bien avec ses élèves et puis heu qui n'était pas que dans le travail mais qui était aussi dans la relation avec ses élèves.
C: C'est important pour toi le relationnel...
A: Oui, oui c'est très important.
C: Ca fait partie, tu m'avais pas répondu sur ta pédagogie et les valeurs que tu défends, ça fais partie de ce que toi tu ....
A: Oui, oui, oui ben oui en plus je trouve qu'au primaire, moi je veux que les enfants soient bien à l'école je veux qu'ils arrivent et qu'ils soient bien. Si j'entends un jour un parent dire ben, il a pas envie d'aller à l'écooole heu, il aime pas l'école, ça me tracasse plus. Moi j'aime bien que les enfants quand ils viennent à l'école, bon c'est sur y'a apprendre mais aussi y'a le fait d'être bien à l'école pour justement bien apprendre.
C: D'accord, du coup ça rejoint ta frustration à dire les enfants qui ont pas envie.... si toi tu es vraiment là-dedans, du coup les enfants qui n'ont pas envie...

A: On a beau se dépatouiller, on a beau heu, gesticuler dans tous les sens, on est devant un mur des fois quand un enfant n'a pas envie, il a pas envie hein, et ça, ça je l'ai connu avec un élève que j'ai encore cette année! eeeet qui est qui est qui faisait encore plus de **refus** (appuyé) de travail dans les classes les plus petites classes, à envoyer les tables en l'air, à faire des refus complets et cet enfant là, il évolue tout doucement mais après, faut en prendre compte c'est à dire que même dans notre heuu on va dire on va dire entre guillemets "évaluation de l'élève" on va le prendre en compte, on sait que c'est un élève il faut le prendre comme il est, et voir son, ses progrès comme ils sont, tout doucement (dit lentement) et ses progrès ils se feront pas, ils se poursuivront plus tard au collège, qui sait qu'à un moment donné il va peut être aussi exploser. Moi maintenant avec le recul je vois beaucoup d'enfants qui ont eu des fois, qu'on a eu avec des grosses difficultés et qui ont des cursus heu, scolaires qui sont tout à fait honorables, et ça, je trouve ça fantastique voilà.
C: Oui ?
A: Parce que je me dis que parfois ils sont partis avec pas grand chose, et pis ils arrivent quand même ben, à se sortir du lot et à avoir quand même des situations vraiment correctes, donc heu c'est un plaisir moi...
C: La réalisation, tout à l'heure tu disais je me suis réalisé en tant qu'élève en fait, toi tu.. tu axes sur la réalisation de la personne ?
A: Oui.
C: Les enfants en difficultés après, ils arrivent quand même à se réaliser ?
A: Oui, tout a fait ah, ben heuuu...
C: C'est ton objectif ?
A: Pour moi l'école peut être un moment de frustration pour certains élèves qui n'y arrivent pas, le but c'est d'arriver à sortir de ça, à sortir de dire "je suis en difficulté" heu et parce que si ils se sentent en difficulté ils ont plus de plaisir, et c'est d'arriver quand même à ce qu'ils ait l'ENVIE de faire des choses donc, heu à toujours proposer des situations ou les mettre dans des situations où soit en allégeant le travail, soit en les aidant, mais où ils arrivent à faire quelque chose et petit à petit, ils vont progresser. En anglais j'ai un élève en anglais ben cet élève dont je te parlais il ... j'entends jamais parler, c'était tout le temps "moi j'arrive pas", "j'y arrive pas", "je sais pas", "j'y arrive pas" Bon. Petit à petit, on laisse et là la dernière fois, ben il a excellé sur une petite séance en anglais, il est arrivé à sortir plein de mots, à les dire comme ça de mémoire heu voilà, là on est content ! On se dit, mine de rien le travail qu'on a fait, pis plus le travail qui est fait aussi en relation avec les familles, parce qu'il y a pas que nous, y'a tout un travail en relation avec les familles qui fait qu'on progresse tout doucement avec des élèves comme ça et c'est sur qu'avec ces elèves là on a encore beaucoup plus de plaisir qu'avec ceux qui y arrivent mieux qui n'ont quasiment pas besoin de nous.
C: Une pédagogie un peu du plaisir ? donner l'envie, solliciter heu...
A: Ben, une pédagogie où on arrive a les faire progresser, et c'est ce qui en fait quand même un plaisir, d'apprendre on se dit qu'on est on est là pour quelque chose aussi, quoi hein. Parce que les bons élèves quelque part heu, ils pourraient presque se passer de nous. C'est sur qu'on leur donne toute la trame on va dire le programme on fait des choses mais ils démarrent tout de suite, ils y arrivent tout de suite y'a pas de heu, on se heurte à rien en général.
C: Je voulais te demander si tu.. Tu as connu le maître de CP qui donne des coups de règles et qui est très dur, j'imagine que c'est en totale contradiction avec la pédagogie du plaisir d'apprendre, c'est même l'inverse ?
A: Oui, complètement.
C: Du coup, j'ai envie de te demander si y'avait des méthodes d'autrefois que tu trouvais plus efficaces que des choses qu'on fait aujourd'hui ? Parce qu'il y a un écart entre les époques et les pédagogies...
A: Tout à fait heu, moi ce que je vois c'est que quand même déjà, rien que par la méthode utilisée en français, c'est que l'entraînement, la répétition... est nécessaire.

C: Et ça, on l'avait pas à l'époque des coups de règles ?
A: (Silence) Je dis pas, je dis pas que ça y'était pas, hein mais heuuu donner un coup de règle c'est pas forcément je veux dire, c'est pas ce qui fait apprendre les choses.
C: Justement, est-ce que l'entrainement et les répétitions.. alors comment c'était fait, et comment c'est fait aujourd'hui ?
A: Juste un exemple y'a pas si longtemps que ça, avant de prendre cette méthode j'avais uuun un genre "balle au mots" hein, on prenait la programmation "balle aux mots", une fois qu'on avait fait les famille de mots, après on en parlait presque plus dans l'année. De temps en temps, comme ça. Là avec des méthodes où on heu on fait des dictées ou quand par exemple on fait l'analyse de la phrase, toutes les semaines on refait un petit peu heu de l'analyse de la phrase, des compléments circonstantiels, heu là hein, tu vois, c'est quand même quelque chose de régulier, répétitif qui fait que les enfants ben y'a des choses qui rentrent plus facilement quand même et c'est pas le faire le le le pendant deux, trois semaines et après l'abandonner... donc c'est mieux.
C: Toi, tu as souvenir d'avoir fait des séances comme ça ? heu.. isolées, quand tu étais élève ? détachées ?
A: Ah, heu non, j'ai pas de souvenirs... si tu veux là les bons souvenirs que j'ai de mon CM 2 c'est plus... hmm..
C: Tu étais bon élève ?
A: J'étais moyen, j'étais moyen j'ai même après plus avancé dans mes études, plus j'avançais dans mes études et mieux j'étais mais c'est vrai que j'étais moyen en général.
C: Tu sais pourquoi tu étais...
A: Non, c'est que peut être certainement un moment donné j'ai eu heu plus de hmmm on va dire hmm heuu sur certaines matières j'avais, comme à chaque fois on rétrécissait le champ des matières et j'arrivais plus sur des matières que j'aimais bien peut-être que c'était ça.
C: Tu trouvais plus ta voie ?
A: Plus ma voie, tout à fait, plus spécifique par rapport à ce que j'aimais, hein, ça c'est possible (silence) mais après j'étais voilà j'étais pas un excellent élève, j'étais pas un mauvais élève.
C: Tu as été comparé ? tu as des frères et soeurs, non ? tu étais...
A: Oh ben dans ma famille j'étais voilà je là je.....c'est vrai que dans ma famille j'ai deux soeurs heuuu là heuuu je m'en suis mieux sorti au niveau scolaire que mes soeurs, oui.
C: Et par rapport à tes parents tu étais, le meilleur élève ?
A: Non, non, non... non y'avait pas de comparaison par rapport à non non. Non et puis, comment te dire, moi je.... j'étais déjà l'aîné, heuuu j'avais 4 ans de différence avec ma soeur cadette, et puis si heu 7 ans avec ma petite soeur, donc heuu les comparaisons non et puis l'époque faisait aussi que, heu mes parents n'étaient pas tellement attachés à ça non. Après, après chacun on a, chacun évolué dans ce qu'on aimait bien faire et puis heu y'avait pas de comparaison par rapport à ça.
C: D'accord, tu n'étais pas valorisé parce que tu étais...
A: Non pas du tout, non non pas du tout
C: Le niveau scolaire à la maison c'était...
A: Mes parents aimaient que leurs enfants réussissent mais y avait pas par raport à ça de, on va dire heuuu de plus-value sur les résultats d'un ou d'un autre; au contraire ils avaient envie que leurs enfants réussissent; mais ça c'est comme tous les parents, hein; mais après y'avait pas justement par rapport a ça, de comparaison entre nous.
C: Le fait que tu sois enseignant, c'est ?
A: Notamment on a pris des cursus complètement différents, moi je suis orienté sciences j'ai une soeur qui était plutôt lettres, mon autre soeur qui était plutôt heu version orientée vers l'économie, on était tous dans des domaines différents.
C: Et toi, avec tes enfant....
A: (silence) Ben mes enfants alors heuu, nous on a jamais rien cherché à orienter, c'est à dire qu'ils se sont dirigés par rapport à ce qu'ils sentaient le mieux, même après dans leur cursus au niveau du

lycée et bon après. Et le, et après mes enfants ils ont pris la voie scientifique je sais pas si c'est nous qui avons fait que ça a influencé sur, sans le vouloir mais après ce qu'on voit c'est que leur façon d'être je pense c'est ce que je disais, on sème des graines des fois sans savoir.
Heu je vois au niveau sport au niveau aussi hygiène de vie heu mes enfants font des choses qu'on leur a pas forcément dit de faire comme ça, c'est ils ont été libres de faire certaines choses et puis à un moment donné, ils ont fait les mêmes choses.
C: Une influence ?
A: Ils ont voulu faire des choses on s'est dit, tiens, c'est bizarre.. quand ils étaient petits on allait randonner ça marchait pas, puis maintenant ils veulent randonner avec nous, ils veulent pas nous quitter, ils veulent faire des trucs avec nous, ils veulent courir avec nous voilà.
C: Ok, bien. D'accord. Il faudrait maintenant juste qu'on se mette d'accord sur.. qu'est-ce que tu as envie de me présenter comme séance, en fait quoi ? et comment ?
A: D'accord, (silence) ben moi..
C: Sans changer quoi que ce soit.
A: Des envies de présenter, j'avoue je sais pas trop...
C: Ca peut être n'importe quelle séance, une séance traditionnelle.
A: Oui tout à fait, je comprends, parce que toi tu fais comment ? Tu, n'importe quel jour tu peux venir ?
C: Si tu me dis j'aimerais te présenter telle matière tel jour j'essaie de me libérer à ce moment là.
A: Heu est-ce qu'on peut, là va y avoir les vacances, par exemple, je vais réfléchir à ça et te proposer après une séance un jour
C: L'intérêt c'est...
A: Je vais pas faire quelque chose de spécial, pas du tout.
C: Voilà.
A: Moi je suis je peux pas te dire en janvier tel jour je vais faire ça, je suis pas si carré que ça.
C: Oui oui, tu me dis, si tu veux choisir une matière par exemple, moi je m'arrange pour venir quand tu fais cette matière
A: Ouais, heu..
C: Si on part sur la matière..
A: Et toi y'a une matière que tu préférerais voir ?
C: Non, une matière que tu as envie de présenter qui illustre ta pratique, en général.
A: Ca peut être en français, si tu as envie, pas de problème. Ca peut être du sport, des maths, là je suis la nouvelle méthode et je sais pas où j'en serai.
C: Oui, peu importe..
A: Peu importe, heuu (silence)
C: Maths, ça peut être bien aussi.
A: Le français pour moi c'est plus facile dans la gestion des groupes, comme j'ai ce CM avec la méthode, je sais pas si tu suis la même, moi j'ai pris la méthode à plusieurs niveaux, ce qui fait que j'ai une différentiation au niveau des exercices, voilà c'est cette méthode que je partage avec ma collègue, on a les 3 tomes et du coup on a jamais le même texte, ce qui nous permet d'avoir un travail tous ensemble avec une possibilité d'allègement si besoin.
C: Oui, je connais cette méthode. On peut essayer mathématiques ?
A: D'accord. Je te dirai où on en est.
C: Même si tu ne me dis pas...
A: Je m'arrangerai mais 2 demi-groupes pour moi, c'est plus difficile.
C: En fait peu importe où tu en es, ça ne change rien, juste tu me dis, juste comment tu penses procéder quoi.
A: D'accord, quand j'ai deux groupes, ce que je fais je mets un groupe en recherche et j'attaque la découverte et le travail avec l'autre groupe et puis après, quand on s'est dépatouillé un petit peu, on a vu heu ce qu'il fallait faire, je leur donne le travail, il le font. hein, et par contre avec mes CE2 je

les retrouve, je vais plus avoir un travail avec eux sur un fichier mais y a beaucoup plus. Alors c'est fichier, mais sur le fichier on travaille, ils sont pas forcément toujours en autonomie sur le fichier, y a des moments je travaille avec eux, le fichier on peut le découvrir et faire des choses ensemble, donc on discute, on fait ensemble, et après par contre, il ont une fiche spécifique à eux, de travail d'autonomie qu'ils font sur un cahier du jour, qu'ils collent. Alors que les CM eux, n'ont pas de fichier mais un manuel, c'est pareil on peut travailler les exercices ensemble, beaucoup de problèmes, on travaille ensemble, on réfléchit, et puis on fait même les opérations ensemble, tout ça, et puis des fois, ils sont un peu en autonomie, ou on fait de la réflexion ensemble, on se dit qu'est ce qu'il va falloir chercher, attention, est-ce qu'on peut répondre direct ou non ? Est-ce qu'on peut répondre directement à la question? Qu'est-ce que je dois chercher ? Le but de leur faire formaliser un peu ce qu'on cherche et après, eux ils font le travail tout seul.
C: Ok...les fiches en autonomie, comment tu procèdes pour la correction ?
A: Ben c'est pareil, je récupère tout, moi les cahiers, je corrige et ensuite on corrige le lendemain.
C: Quand tu dis "je corrige" ?
A: Le soir, si tu veux, je récupère tous les cahiers.
C: Là, on est en math, donc par exemple y'a un enfant qui a faux, tout faux par exemple..
A: Ouais...
C: Comment tu fais?
A: Donc, si tu veux après, le lendemain on va faire la correction, mais tous ensemble. Ensemble. Voilà.
C: Du coup toi, tu n'interviens pas, sur ce cahier là ?
A: Pas sur ce cahier là, moi je travaille, quand j'interviens avec ces enfants là, ça va être plus sur un travail des fois quand on est en recherche ensemble pour les aider, ou alors on travaille quand on a un travail collectif ou au brouillon, là je vais les aider un peu plus, et des fois si je peux me dégager du temps parce que avec l'autre groupe j'ai fini et que je circule et que je vois des des des grosses bêtises, là je vais les essayer de travailler avec eux. Si je peux le faire. Après la correction, ensuite on va faire une correction d'exercices tous ensemble le lendemain pour heuu..
C: Voilà, c'est le système dont tu me parlais tout à l'heure..
A: C'est ça.
C: La correction collective qui vient après chaque...
A: Tout à fait, oui, et des fois par exemple, je vois que ça va pas du tout, là je vais les reprendre ce coup-ci en APC, où on va retravailler ça.
C: Ca vient compléter...
A: Essayer de voir où ça coince et voir si on peut essayer de mieux comprendre certaines choses avec eux.
C: Hm, ok.
A: Donc là en maths, je regarderai un peu, sauf si tu as des périodes précises.
C: Ben, si possible assez tôt.
A: Tu me laisses une ou deux semaines après la rentrée ? Toi tu veux voir la séance...
C: Oui si tu veux, assez tôt ça m'irait, mais comme ça t'arrange toi.
A: Et le retour..
C: Pas trop trop tard non plus, qu'on se rappelle la séance..
A: Et est-ce que tu veux par exemple, si c'est le même jour, faire le matin la séance et on le fait le temps de midi ?
C: Je préférerais plusieurs jours après quand même, le retour. C'est le protocole, un laps de temps avant le retour..
A: Ah d'accord, la semaine d'après par exemple ?
C: Par exemple.
A: OK
C: Heu juste, ce qui sera intéressant pour moi c'est de voir la correction du coup. Voilà, tu me dis

un jour.. tu ramasses toujours les cahiers ? ou parfois tu fais la séance et quand tout le monde a fini, correction collective ?
A: Si tu veux, quand je peux le faire, quand je peux passer dans les rangs à vite voir à corriger, je peux le faire, après des correction collectives où j'ai pas vu avant, ou j'ai pas eu les cahiers, j'en fait rarement.
C: Tu prends toujours les cahiers, tu regardes..
A: J'aime bien. Après, j'en fais de temps en temps je dis pas, mais ça, on peut le faire ce jour là. Ca va être, en général, j'aime bien être sûr, car j'ai toujours deux trois malins qui modifient les cahiers quand j'ai le dos tourné, en train d'écrire, et j'aime bien avoir des fois. Après ça m'arrive de le faire comme ça hein, mais c'est plus souvent que je corrige avant.
C: Si tu as dans les cahiers que tu ramènes chez toi, si tu as 6 élèves heu, qui n'ont pas trop bien réussi et qu'ils ne sont pas tous en APC ?
A: Nan, tout à fait, donc souvent je mets "à revoir" parce que c'est des choses qu'on reverra donc là, soit après je sais que ça sera en difficulté et je me retournerai vers eux pour voir particulièrement si ça n'a pas marché, un moment voir, dire là t'as pas compris et on revoit ensemble, mais c'est pas, je vais pas faire un groupe que pour eux. Je peux pas aménager un groupe, par contre ça m'est arrivé au tableau quand j'ai un grand groupe comme ça, au tableau ces élèves là je vais les prendre avec moi au tableau.
C: D'accord.
A: Pour ce travail là, pour revoir, mais sans être sûr que ce sera bon après sur l'instant, mais on reverra..
C: Bien, ben écoute ça marche, quand tu seras prêt tu me diras.
A: Je te dirai je sais pas
C: Une séance de maths avec correction...
A: Heuu, soit fin de 2ème soit 3ème semaine et puis la semaine d'après.
C: Tu fais vraiment comme d'habitude..
A: Ouais ouais non non, tout à fait. Faut que je vois comment j'articule mon travail aussi, par rapport à ce qu'on fait sur les deux groupes.
C: Même si tu te sens pas
A: Ouais ouais
C: Je viens juste observer une pratique, un moment.
A: Non mais je sais bien, tu sais moi je ne me sens pas avoir la science infuse, donc heu..
(rires)
C: Très bien, on fait comme ça.
A: Ca marche.

Annexe 2

Retranscription de la séance filmée

21/01/19

A: Antoine, E: élève(s)

A: Les cm1, on y va ? Nous, on va continuer à travailler sur les fractions alors, heu, déjà je voudrais que vous me rappeliez, une fraction, qu'est-ce que c'est, une fraction déjà ?
E: C'est un nombre.
A: C'est un nombre déjà, 1ère chose, faut comprendre que c'est un nombre. Ensuite, qu'est-ce qui est important dans une fraction? Qu'est-ce qu'on doit faire attention où on va dire, tout de suite quand on a une fraction ?
E: Bah c'est qu'on doit partager, qu'on doit partager un nombre en... bah
A: En parts égales.
(les autres: en parts égales)
A: Très bien, déjà on va regarder en combien on partage. Et sur la fraction c'est indiqué où ça, en combien on partage ?
E : hum, en dessous.
A: Comment ça s'appelle, en dessous ?
E: Un dé...
A: Un dé.....
(Les autres élèves) un dénominateur.
A: Le dénominateur, très bien Et puis, heu dessus, qu'est-ce qu'on indique ?
Tous: Le numérateur.
A: Et qu'est-ce que c'est, le numérateur ?
E: C'est combien on en prend.
A: Combien on prend, c'est le nombre de parts qu'on choisit de prendre. D'accord ? Bien. Alors déjà, c'est la première chose. Et qu'est-ce qu'on partage ? On partage quoi ?
E: Une unité.
A: Une unité. Alors, ça peut être n'importe quoi, l'unité. Je vous avais dit que ça peut être quoi ?
E: Une pizza.
A:Une pizza.
E:Un camembert.
A:Un camembert.
E:Un fromage.
A:Un fromage.
E:Une part de gâteau.
A:une part de gâteau.
Mais ça peut être aussi une bande, hein, d'accord ? Ca peut être un segment, ça peut être un disque.
X: Ca peut être un carreau.
A: D'accord ? Donc voilà. Donc en fait, qu'est-ce qu'on va faire? Donc, on partage une unité. Tout dépend de l'unité que l'on choisit de partager. Bien. Donc là on va juste réviser un petit peu quelques fractions pour voir si heu, donc vous allez me les écrire en chiffres, d'accord ? On y va ? Allez, vous écrivez neuf douzièmes. Allez, on lève. Alors 9/12 très bien. Un demi.
X: Faciiile
A: On lève. Un demi. Très bien. Trois quarts. On lève. Bien. Cinq tiers. Allez on lève. Attention. Alors Aude, j'entends "tttttiers", ça te fait penser à quoi tttttiers ?
Aude: trois ?

A: Ca te fait penser à quoi "ttttiers"? ça commence par....
Aude: trrr
X: T
A: comme ?
(Tous): trois
A: comme trois, d'accord ? cinq sur trois. On continue. Quatre sixièmes. On lève, allez Augustin, tu lèves. Très bien. Dix dixièmes. Dix dixièmes
X: On peut dessiner une unité ?
Y: C'est une unité
A: On lève. Très bien. heu... heu. tu, tu. Une remarque. Qu'est-ce que tu m'as écrit ? heu ?
X: Dix dixièmes égale une unité.
A: haaa. D'accord. Je voyais autre chose, une unité, très bien.
E: On coupe tout, et on mange tout.
A: Tout à fait, très bien. Alors mainnant, on a vu aussi, alors attention, ça va se compliquer un tout petit peu. On a vu les fractions équivalentes, d'accord ?
Qu'est-ce que c'est, les fractions équivalentes ? Tu te rappelles ?
X: Des fractions égales
A: Ce sont des fractions qui sont égales, égales au même nombre, d'accord? alors, moi je vais en écrire une, par exemple, je vais écrire 3/4 et j'aimerais qu'on la transforme en huitièmes. Essayez de me trouver cette fraction là. Ecrivez le, écrivez, on va voir si vous vous rappelez ce qu'on a fait vendredi. On lève. C'est bon Jo?
Jo: Heu, non
A: Non.
Jo: C'est pas bon.
A: Est-ce qu'on peut rappeler comment on fait pour trouver ? Ici, une fraction qui soit identique. On change le dénominateur ici on a changé un nombre (montre) et on doit trouver le même nombre indiqué autrement, écrit autrement.
X: Tu peux faire fois ou divisé.
A: Alors qu'est-ce qu'on va faire, là ?
X: Ben 4 fois 2.
A: Très bien, donc ici on voit qu'au dénominateur ici on peut faire fois 2, si je veux trouver une fraction équivalente, qu'est-ce qu il faudra que je fasse ici aussi ???
X: 3x2
A: Que je fasse x2 aussi, donc ça nous fait 6. Jo, on se rappelle ?
jo : Oui
X: On fait encore x2
A: Par quoi ? tu veux dire dans l'autre sens ?
X: Oui
A: Dans l'autre sens, si dans un sens on fait foix deux, dans l'autre sens, c'est divisé. On continue, donc on va faire pareil, j'indique une nouvelle fraction, je le veux en dixièmes, trouvez moi la fraction, on lève. On a trouvé ? Alors, heu, alors on lève. Jo
Jo: 5/10ième, j'ai mis.
A: Qu'est-ce qu'on a fait, ici ?
Jo: On a mis x5
A: Ouais, 10, dans la table du 2, Zélie ? on fait 2x5, et donc ici on va faire aussi....
Jo: x5, 1x5
A: Et ça nous fera....
Jo: 5
(il écrit au tableau)
A: 5 on continue. Je veux donc 6/18ième en 9ème, on lève, alors Ben, qu'est-ce que j'ai fait ?

B: J'ai fait divisé par deux, ouais 18 divisé par 2 et donc ici....
X: 6 divisé par 2 ça fait 3
A: Très bien, allez on continue, vous avez vu, j'ai changé maintenant j'ai écrit le numérateur. Alors 20 cinquièmes, ça va être dix ??? Alors, est-ce que ça va être possible ?
Jo: Ben oui
X: Nan
A: Pourquoi ? Ah bien, très bien, on a un soucis,
(bon élève, il faudrait faire la moitié de 5) Tout a fait ici vous avez vu ici, on fait attention là on va pas pouvoir le faire, d'accord ? Très bien pourquoi ? x tu répètes
X: On a pas vu avec les virgules
A: Oui, oui mais, dis ce que tu as dit tout a l'heure
X:Ben en fait c'est 2.5
A: D'accord, mais comment on pouvait faire ici ?
X: Ben, on divise par deux, 20, mais on peut pas diviser 5 par 2
A: Donc on fera attention d'accord? Y'a des fois avec ce qu'on connait on pourra pas, ok ? Bien on continue alors mainnant qu'on a vu ça, alors on avait parlé à un moment donné de fractions réduites, est-ce que vous vous rappelez un petit peu? Alors qu'est-ce que c'est une fraction réduite? Attention c'est pas forcément évident à comprendre. Ben
Ben: C'est une fraction avec un plus petit nombre
A: Qu'est-ce que tu entends par nombre ? (ne reprend pas le propos de Ben qui est juste mais mal présenté) Zoé, quand on dit c'est une fraction qui est réduite à son plus petit nombre, mais quel nombre ? le numérateur ou le **dénominateur ?**
Zoé: Le numérateur
A: Le ???
Zoé: Le numérateur
A: Le numérateur ou le .... ? Non, pas le numérateur
autres : le dénominateur
A: C'est quand on essaie de réduire au maximum, on cherche des fractions équivalentes hein mais en réduisant son..... ? dénominateur au max d'accord
par exemple si je donne ici
X:10 sur 20
A: Ah ben oui tiens, si tu veux, pourquoi pas 10 sur 20
X: Et ben ça fait égal 2 quarts
Y: Non 5 dixièmes
A: Tiens, cherchez moi, cherchez moi, me réduire cette fraction au maximum. On va voir on va voir.
X: Au minimum ou au maximum?
A: Au minimum, essaie de la réduire au minimum. Alors viens ici Ben, et viens ici, Camille aussi on va travailler... C'est intéressant (Ben erreur de calcul)
A: (touche l'épaule) Ben tu montres ça tu as mis 10 vingtièmes c'est égal à ?
Ben :1 cinquième
A: Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais par exemple en bas ? Là on sait tu fais quoi ?
B: Là en bas, je sais que le maximum c'est 5.
A: Oui mais qu'est-ce que tu fais au numérateur pour passer de 20 à 5 ?
B: Je fais 20 divisé par 4.
A: Oui, et est-ce que tu peux faire 10 divisé par 4 ?
B: Non.
A: Alors est-ce que c'est juste ça ?
B: Non.
A: Non, c'est pas grave, c'est bien. (main sur l'épaule)

E: Moi j fais divisé par 5.
A: Alors toi t'as fait divisé par 5, alors 10....
E: C'est divisé par 5 ça fait 2, et 20 divisé par 5 ça fait 4.
A: Hm est-ce qu'on pouvait faire encore heu plus petit que 2 quarts ?
E: Un demi.
A: Comment ?
E: Un demi.
A: Deux demi ?
E: Nan un demi.
A: Deux demi ça veut dire que si tu fais, tu passes de 10 à 2 tu as divisé par combien ?
E: 5.
A: 5 et si tu fais divisé par 5 en bas ça fait... ? Ca fait 4 alors c'est bien déjà ce qu'a trouvé Camille, il a réduit jusqu'à 2 quarts, mais est-ce qu'on pouvait encore réduire ? (un élève de ce2 a terminé son travail il le renvoie à sa place)
Jo: 10 cinquièmes.
E: 5 dixièmes.
A: On peut encore réduire, hein !
E: Ben oui 2 dixièmes.
E: Un demi.
A: Qu'est-ce que tu fais en haut ?
E: Tu fais divisé par 2.
A: Et qu'est-ce que tu fais en bas ?
E: Divisé par 2.
A: 2 divisé par 2 ca fait 1, et 4 divisé par 2 (Il écrit la réponse).. Là on a réduit au maximum, d'accord ? On a des fractions équivalentes, bien. Alors aujourdhui c'est pas trop le sujet mais on va quand même se servir de ces propriétés parce qu'aujourdhui on va comparer des fractions entre elles. Alors, on regarde j'ai 4 cases, 4 cas différents.
1er cas on va s'intéresser à celui-ci j'ai 2 fractions d'accord ? J'ai 3 sixièmes, 5 sixièmes je vais devoir les comparer, alors là on est, faites rien pour l'instant, vous regardez je donnerai une feuille après, vous allez faire ce travail là rapidement.
Ce que je vais vous demander de faire de, vous avez des unités qui sont déjà partagées ou que vous pouvez partager je vais vous demander de les colorier et ensuite et ensuite d'indiquer entre chaque fraction si c'est plus plus grand, plus petit ou égal (montre les signes) Déjà vous avez ces 4 cas à réfléchir, je vais vous laisser 5 minutes à peu près pour réfléchir à ces mêmes pas à ces 4 cas je donne les feuilles vous allez réfléchir sur ça alors vous prenez un crayon de couleur, vous pouvez colorier.
Elève en difficulté: on doit juste colorier, monsieur ?
A: (Ne répond pas) Au voisin bon élève, au sujet du feutre prêté) Garde-le pour l'instant. Alors vous avez, attends baptiste chhh. Juste une chose, quand même, que je vais vous dire on m'écoute ? Chloé (à un CE2 : tu t'occupes tout seul on a dit d'acord ?) Quand on compare des fractions ce qui est bien c'est de comparer, on compare des fractions qui ont le même dénominateur, vous allez voir qu'ici, regardez bien le problème : est-ce qu'on a les mêmes dénominateurs ?
E: Nan.
A: Donc ici on peut peut être faire quelque chose pour trouver le même dénominateur, je vous demande de chercher (signe qu'il ne faut pas parler) 1ère chose vous avez des unités que vous pouvez colorier pour trouver le signe mais ensuite quand on a pas le même dénominateur cherchez ce que l'on peut faire pour avoir le même dénominateur. (Il montre au tableau où il faut intervenir)
E: Facile.
A: Et là vous aurez peut être ici aussi à changer aussi un petit peu le partage (montre où), d'accord ? Vous me faites ça, là vous réfléchissez on verra après ensemble- 5minutes- on discute après, allez-y.

(Il observe se frotte les mains, impatience et inconfort) (**Intervention au bout de 26 secondes**)
A: Tu n'oublies pas de compléter avec le signe, si t'as besoin tu colories, tu n'oublies pas de mettre le signe plus petit plus grand ou égal. (appel d'une ce2, s'approche et repart)
Là le signe: est-ce que cette fraction là est plus grande ou plus petite que celle-là, puisque ce sont des nombres, chaque fraction est un nombre.
E: Je me rappelle plus du sens du signe.
A: Alors tu regardes le sens dans lequel tu rentres dans le signe quand on lit, on rentre dans le signe le plus grand, on a un côté "plus grand que" un "plus petit que" (passe de tables en tables) (quelques secondes vers un ce2) (appel d'un cm1).
X: Monsieur ?
A Oui.
X: On met celui-là ?
A: Alors là c'est ce cas-là, maintenant tu fais ce cas là: 5 huitièmes et 3/4 à comparer, là ça peut être égal ça peut être "plus petit que" "plus grand que", mais tu vois, est - qu'elles sont identiques ? Est-ce que c'est le même dénominateur ? Réfléchis déjà comment tu peux avoir déjà le même dénominateur , ah ben, vas y écris-le qu'est-ce que tu veux faire ? Egal c'est si c'est le même nombre égal c'est que c'est le même nombre et que tu aurais colorié pareil et ça ca vaut quoi ? Ca c'est égal à quoi ? Et toi tu colories tout !
X: Je comprends pas.
A: J'aurais aimé que tu colories pour voir. Alors est-ce que tu peux comparer les deux ? Rrhuitième.
E: Oui j'ai corrigé.
A: Hm c'est bien.
(Beaucoup d'élèves ne trouvent pas)
A: Pourquoi tu as mis le signe égal ??? Alors je donne une petit indication, c'est sur ce cas là , ce cas là ici (il montre) est-ce qu'on a des nombres exprimés avec le même dénominateur ?
E: Non.
A: Non on a une fraction c'est cinq huitièmes et ici c'est ????
X: Trois quarts.
A: Est-ce qu'on peut faire quelque chose pour mettre une des deux avec le même dénominateur ?
E: Ben oui.
A: Quoi, laquelle on pourrait transformer par exemple ?
Jo: Quatre.
A: Laquelle 5 huitièmes ou 3 quarts ?
Ben: 3 quarts.
A: Et on va la transformer en quoi ?
X: En ... cinq huit huitièmes.
A: En huitièmes. On va essayer de faire transformer celle-là, de chercher une fraction qui est égale à celle-là mais en huitièmes d'accord Ben ?
X: Donc on, il faut faire...
A: Non, cherche à transformer celle-là en huitièmes, déjà.
Jo: Mais est-ce qu'on va la transforme en-bas ?
A: Ah, oui ça après tu pourras passer.
E: Ah alors ça sera trois quarts.
A: Non alors est-ce que 3/4 c'est égal à 3/8 non on a vu à l'ardoise tout à l'heure avec les fractions équivalentes ce qu'on devait faire au numérateur et au dénominateur.
Jo: Alors ça veut dire monsieur que 3/4 c'est plus grand que 5/8 ?
A: Faudra nous le montrer, tout à l'heure. Alors là ce que je vois c'est bien. Là, ici, vous auriez pu montrer cette fraction en huitièmes.
X: Mais j'ai pas compris...
A: Ben ce trois quart, tu cherches à le transformer en huitièmes , tu vois t'as ça, comme ça, qu'est-ce

que ça fait ça en huitièmes ? Si tu veux ça, cette fraction, tu veux la mettre en huitièmes (il écrit sur la feuille de l'élève) D'accord ? En fais-le d'accord ? Voilà. Et là tout va mieux. Est-ce que tu as fait, ça ? Transforme cette fraction en huitièmes (il écrit sur la feuille d'un autre élève) Regarde, transforme cette fraction en huitièmes (**Il écrit** « huitièmes ») ça fait combien ? (Part, retourne vers l'élève) Ben, qu'est-ce que tu fais pour passer ?
Ben: J'ai pas compris
A: Oui, et en haut ? (Demande d'approbation de l'élève.)
A: Oui. (vers un autre élève)
A: Là, il faut transformer en huitièmes. Les cm1, on arrête, on reprend ça ensemble, on va déjà faire les 2 premiers cas.
X: Ben c'était facile en fait.
A: Heuu, oui, c'est pas ce qui vous a sauté au yeux au départ, hein y'a eu une difficulté.
X: Moi ça m'a pas sauté aux yeux.
A :Alors on y va. Ici Zoé tu viens, tu me tu vas me cocher rapidement 3/6 ici 5/6 ici. Alors, maintenant on a 3/6 et 5/6 quel est le nombre le plus grand ? Quelle est la fraction la plus grande ?
Z: C'est ici.
A: Voilà, c'est bien, donc déjà pensez bien quand on compare des fractions, c'est avoir le même dénominateur. D'accord, on partage de la même façon. d'accord ? Là on a partagé en 6 ici on a partagé en combien ?
X: En 5/8.
A: Non mais ici en combien on a partagé notre unité ?
X: En huitièmes
A: En hutièmes, ici on l'a partage en combien ?
(3élèves): En quarts.
A: D'accord est-ce q'uon a paratagé de la même façon ?
E: Nan.
A: Mais là vous avez vu ça vous a coincé; bien alors quand c'est comme ça, on cherche a en écrire une des deux on choisit une des deux et on essaie de la transformer, de trouver une fraction équivalente mais partagée de la même facon donc laquelle on pouvait transfromer ici?
E:3/4.
A: On pouvait transformer en quoi ?
X: En huitièmes.
A: En huitièmes on a cherché à partager en 8 aussi. Camille, s'il te plait, on cherche à paratager en 8 comme ici pour comparer facilement. Qu'est-ce que je fais ici pour partager en 8 ?
X: Fois 2.
A: On fait fois 2, donc pour avoir une fraction qui soit équivalente, égale, qu'est-ce que je fais ici en haut ?
X: Fois 2.
A: Ca nous fait combien ?
X: 6
A: 3x2 ça fait 6 donc maintenant je me retrouve avec 6 huitièmes, maintenant si je prends cette fraction et celle-ci 5/8 et 6/8 quelle est la fraction la plus grande, quelle est celle ou je vais en prendre le plus de parts ?
(2 élèves): 5/8.
A: 5/8 ou 6/8 ?
(2 élèves): 6/8.
A: 6/8 là j'en prends 6, là j'en prends 5 d'accord, donc là ici heu, Chloé viens ici, viens me colorier ce que je prends ici, nan ici le 5/8. Oui des croix, c'est très bien.
A: Alors, 5/8, et ici est-ce que je suis en huitièmes ?
X : Nan.

A: Je suis en quoi là ?
X: En quarts.
A: Qu'est-ce qu'on peut faire alors pour être en huitièmes ?
X: Ben refaire un calcul comme ça.
A: Ouais qu'est-ce qu'on peut faire dessus?
X: Colorier, découper.
A: On redécoupe pour avoir des huitièmes.
X: Nous aussi on peut le faire monsieur ?
A: Si tu veux. Là vas-y tu coches là on a partagé de la même façon et c'est plus facile à comparer. Tu vas en cocher combien Chloé ? Par le coloriage on voit ici qu'on en colorie le plus donc cette fraction, ce nombre va etre plus grand d'accord ? Très bien.
A: Alors ici, on est là, alors est-ce qu'on a deux fractions ici de chaque coté? Là j'ai une fraction oui ou non ?
E: Non.
A: C'est une unité heuu comment vous allez faire pour comparer là, alors vous allez peut être colorier pour certains. Qui est-ce qui a déjà fait quelque chose déjà, là ? Jo, qu'est-ce que t'as fait, ben tiens, viens.
E: Monsieur, on a pas mis le signe à celui d'avant.
A: Ah oui on a pas mis le signe excuse moi, oui c'est vrai alors chloé tu mettrais quoi ici ? Attends 5/8 et 6/8 c'est plus grand. Ouais, tu mets le signe Jo ? d'accord ? Vous êtes d'accord avec ce qu'il a fait ? 5/8 est plus grand que 6/8 ?
Jo: Heuuu ah nan, c'est l'inverse!
A: Attention aux signes, hein ça dépend comment vous rentrer dans le signe en l'utilisant. Bien. C'est bon, alors maintenant on a ici qu'est-ce qu'on a Jo?
Jo: On a ¾.
A: On découpe l'unité en combien?
Jo: en 3.
A: en 3 ?
Jo : Ouais.
A: On découpe l'unité en 3 ?
Jo: Ah non en 4.
A: Et là y'a 1, on prend toute l'unité très bien et qu'est-ce tu peux remarquer ?
Jo: Que comme on a découpé un carré en 4, normalement 4/4.
X: On aurait une unité.
Jo: Ca fait une unité.
A: Très bien et tu mets quoi comme signe alors ?
Jo: 3/4 est plus petit que.
X: Que l'unité.
A: Est-ce que quelqu'un peut me dire quand est-ce qu'on aura une fraction plus petite que 1 ? Quand est-ce que on sera sûr qu'on aura une fraction plus petite que l'unité, est-ce qu'il y en a un qui a vu quelque chose et qui peut dire?
(bon élève): J'ai juste écrit en bas de la feuille, ah oui ah là c'est autre chose.
A: J'ai pas demandé de faire ça encore. Est-ce que vous pouvez me dire quand la fraction sera plus petite qu'une unité ? Est-ce qu'il y en a qui ont aperçu quelque chose ? Oui Camille.
X: C'est quand on a mangé toute les parts.
A: Plus petite qu'une unité, pas égale à l'unité.
X: Genre on a un 3 en haut et un 3 en bas.
A: Donc tu parles du numérateur et du dénominateur, faut pas que le numérateur et le dénominateur soient identiques d'accord. S'ils sont identiques si le numérateur et le dénominateur sont identiques, ça fait 1 alors quand est-ce qu'on sera plus petit que 1 ?

X: Ben on sera plus petit que 1 quand on aura pas tout mangé, quoi.
A: Quand on aura pas tout mangé ce qu'on a partagé, d'accord.
X: Quand on prendra plus que 1.
A: Plus petit que 1 !
X: Ahhhh...
A: Alors si j'ai dit ça c'est que je me suis trompé quand j'ai dit, mais je demande des fractions qui sont plus petites que 1, quand quoi essayer d'utiliser le numérateur et le dénominateur..
X: Avec heu..
A: Il l'a dit Jo, avec d'autres mots, mais j'aimerais qu'on le dise avec numérateur et dénominateur.
Jo: Ahh ben alors..
X: A la place du numérateur il y a un 1 et à la place du denominateur il y a un 3.
A: Oui ça veut dire quoi ça ?
X: Ben que la fraction est plus petite queee..
A: Ouais; tu peux faire une phrase pour le dire ? une fraction sera plus petite que 1 si.....
Jo: une fraction sera plus petite que 1 si le dénominateur et le numérateur ce n'est pas égal.
A: Oui, mais il faut que le numérateur il soit comment par rapport au dénominateur ?
X: plus petit ?
A: Zoé est-ce que tu as une idée ?
X: Plus petiiiiiit..
A: Je te parle du numm et du dénominateur, vas-y.
Zoé: L'unité sera plus grande quand le numérateur sera plus petit que le dénominateur.
A: Très bien si le numérateur, regarde s'il te plaît si le numérateur est plus petit que le dénominateur, la fraction est plus petite que 1. Maintenant on va regarder ici qu'est-ce qu'on a là ? allez Ben heu Thibaut tu viens ici, qu'est-ce qu'on a là qu'est-ce qui est écrit ici ?
T: 7/4.
A: 7/4 et de l'autre coté on a ?
T: Une unité.
A: Une unité ouais, alors vas-y qu'est-ce tu peux faire ? Alors tu coches quoi déjà ?
T: Ben je coche déjà ¼.
A: Ouais 1/4, c'est quoi, ça ? Tu coches 1/4 là ? Il a coché combien là ??
T: 4/4.
A: 4/4 très bien. Encore combien ?
E: 3.
A: 3 quoi ? ¾.
E: Ca faiit 7/4.
A: Très bien et de l'autre côté tu fais quoi ?
E: De l'autre côté, ben...
A: C'est égal à quoi ?
E: Une unité.
A: Et tu coches quoi ?
E: Une unité entière.
A: Et qu'est-ce que tu peux mettre comme signe ?
E: Heu je vais mettre encore un comme ça.
A: Alors là vas-y dis nous, là tu peux dire quoi ?
E: 7/4 c'est plus grand que 1 unité.
A: Très bien et qui est-ce qui peut me dire à partir de cet exemple quand est-ce qu'une fraction sera plus grande que 1. Augustin tu essaies.
E: Ben une fraction c'est plus grand que 1..
A: Quand quoi ?
E: Quand le lunateur est plus grand que dénominateur.

A: quand le **numé**rateur sera plus grand que le dénominateur. Si je la voulais en quarts, cette unité j'écrirais quoi ?
E:4/4.
A: 4/4.
E: Ca peut être aussi 2/2.
A: Ah oui, mais la comme je parle en quart comme je compare des fractions qui ont le même dénominateur, alors en dessous vous aviez un exercice il fallait bon c'est assez simple, il fallait colorier les bandes pour avoir 1, à chaque fois, ça devait être égal à 1 à chaque fois donc par ex 2/2 si vous coloriez 2/2 vous aller prendre quelle bande la 1ère, la 2ème ou la 3ème ?
X: La 2ème.
A: La 2ème et il faut colorier quoi si on colorie 2/2 ?
E: Tout.
A: Tout, toute la bande d'accord ? Si on veut colorier après on a 3/3 vous allez prendre quelle bande?
E: Ben, des tiers.
A: Des tiers et on va tout colorier aussi donc c'était cet exercice c'était pour voir, mais on l'avait vu la dernière fois dans les fractions équivalentes que pour q'une fraction soit égale à 1 qu'est-ce qu'il faut, qu'est-ce quil faut ? Utilisez moi des petits mots comme numm et dénominateur j'aimerais bien entendre ça qui est-ce qui peut me diiire en utilisant tiens X on ta pas entendu pour qu'une fraction soit égale à 1 qu'est-ce qu'il faut au niveau du numérateur et du dénominateur ? Qu'est-ce qu'on peut dire ? ll faut qu'ils soient comment le numérateur et le dénominateur ?
(Silence)
X: Egal (un élève lui a soufflé)
A: Tout à fait, il faut qu'on ait le même nombre écrit au numérateur et au dénominateur, donne m'en une 4/4 qui peut m'en donner une autre ?
(x souffle a tout le monde)
A: 3/3 Aude tu peux aussi m'en donner une autre, trouve m'en une autre, donne m'en une autre, y'a plein de solutions, on va voir Jo tu vas nous en donner une.
X: 100/100.
X: 1000/1000.
E: Nan 1000/1000 ça se peut pas c'est 10 unités. (doucement)
X: Je sais ! 2/2.
A: 2/2 Aude tu peux m'en trouver une autre ?
X: Heu...
A: Une autre, j'en veux une autre qui soit égale à 1.
E: C'est facile, tous les nombres qui sont pareils.
E: 5.
A: 5 quoi ? 5/5 bien alors chut c'est bien, alors tu écoutes ? Heu les ce2 je veux pas vous entendre on va finir avec les cm1, donc on reprend. Aujourd'hui c'était, on travaillait sur "comparer les fractions", on a vu sur la fraction qui.. que.. les.. Camille ! (bruit ++) on a vu sur les fractions équivalentes que pour avoir une fraction égale a 1 le numérateur et le dénominateur doivent être identiques, ensuite par contre pour qu'une fraction soit plus petite que 1 il faut que quoi ? Que le numérateur soit comment ?
E: (bon élève) Soit plus petit que le dénominateur.
A: Et pour qu'une fraction soit plus grande que 1 ?
E: Il faut que le numérateur soit plus grand que le dénominateur.
A: Très bien. Maintenant pour comparer deux fractions qu'est-ce que je dois faire? Il faut que les dénominateurs soient comment pour comparer deux fractions ?
E: Ben, égales.
A: Voilà, donc juste un petit exercice: imaginons que j'ai ça à comparer je vais vous en donner une

14/47 (Les élèvent jouent, n'écoutent pas) heuu je mets ça est-ce que je peux les comparer facilement?
E: Non.
E: Oui.
A: Je peux les comparer facilement ?
(tous inattentifs)
A: Non, pourquoi ?
E: Ben parce que le "dénateur" est....
A: On a pas 2 fois le même dénominateur, qu'est-ce que je fais alors ?
E: On divise.
A: Ben, j'aimerais bien t'entendre, qu'est-ce qu'on fait ?
(silence) Si je veux les comparer qu'est-ce que je suis obligé de faire ? (posture "Napoléon", figé, droit, doigt devant la bouche)
Ben: De changer le 5.
A: De changer le 5 ?? Non, c'est que t'as pas compris ce qu'on faisait, Ben. (Il secoue le doigt de manière menaçante) Ben, j'ai dit qu'on comparait deux fractions avec le même dénominateur. Ben, dis-moi ! J'attends une réponse ! (l'élève cherche l'élève « souffleur »)
A: Est-ce que tu as le même dénominateur ici ? Là et là ! (Il montre là et là)
Ben: Nan.
A: Alors tu fais quoi ? On transforme laquelle, celle-ci ou celle-ci ?
Ben: La 5/6.
A: Tu vas transformer la 5/6 en quoi ?
Ben: Deux troisièmes.
A: Deux troisièmes ? (Les autres: nannn !) Ca se dit comme ça ? 2 troisièmes ? (les autres: mais nannn) 2/3 tu la transformes en quoi ?
Ben: 4/3 (bruit, réactions moqueuses des autres élèves)
A: En 4/3 !?
E: Nan, mais il est nuuul !
A: Qu'est-ce que tu fais Ben ? Tu sais pas. On veut transformer celle-là en 6èmes, Ben, qu'est-ce tu fais pour passer de là à là ?
Ben: Tu fais divisé par 2.
A: Fais divisé par 2 ???
(un élève: nan tu fais fois 2)
A: Donc ici tu fais quoi ? Tu fais fois 2 aussi, et là ça nous fait quoi ?
Ben: 4/6.
A: D'accord, et là tu peux comparer les 2, quelle est la plus grande mainnant ?
Ben :5/6.
A: 5/6 d'accord ? Bien hein !
(Ben n'est pas bien, reprend son souffle, prêt à pleurer)
A: Alors mai'nant je vais vous donner des petits exercices (à Ben quand il le voit pleurer) Faut pas t'inquiéter, mais faut essayer d'écouter, hein Ben.Tu discutes avec la voisine.
Ben (pleure): Non, j'ai pas discuté..
A: Ah attends! Bon, on écoute je vais vous donner des petits exercices où c'est comme ça, vous allez devoir faire des petites transformations. D'accord, avant de comparer. Vous prenez votre cahier du jour de mathématiques et on va voir alors juste un petite chose, juste une petite chose, on écoute.. Vous avez le droit de faire ça, même c'est bien de le faire, de l'indiquer, faites-le, vos changements d'accord ? Vous faites vos transformations et après vous voyez bien, ça marche ? Bien, allez prenez votre cahier du jour.
A: (A Ben) T'as compris mai'nant ? Hein ? Oui ou nan ?
Ben: Oui.

A: Allez. (Il distribue) Allez, on y va. Cette feuille on la mettra avec notre leçon sur les fractions, d'accord ? Bien, alors vous prenez votre cahier de maths vous mettez la date. Qui est-ce qui a besoin d'un nouveau cahier ? Bien, chhuttt allez, on écrit la date vous écrivez lundi 21 janvier, on va regarder 2 exercices (ça tu le mets avec les exercices on s'en servira) Bien. (tape le cahier en rythme sur la table, en regardant Ben) Chhh Solange et Tiago, vous dérangez les autres. Alors vous écrivez la date Lola, dépêche-toi tu feras ça plus tard. Bien, heu première consigne, Eline, est-ce que tu peux lire ? Attends est-ce que tout le monde y est ? Ben, c'est bon ?
Ben: Oui.
A: Chloé, c'est bon ? Augustine, allez, tu bricoles là hein, prends ton tes ta consigne sous les yeux tu bricoleras après, tu poses ton stylo pour l'instant, allez laisse ton stylo, là tu me fais plein de cochonneries. Voilà. Alors 1ère consigne, on y va heuu Eline, pardon.
E: Indique quelle est la fraction la plus grande signe "plus grand que" "plus petit que" .
A: Alors, dans cet exercice vous voyez qu'à chaque fois, Ben est-ce que le dénominateur est identique ?
Ben: Nan
A: Donc y'en a une à transformer pour avoir le même dénominateur que celle qui est en face on est d'accord ? Ecrivez là. Cherchez par exemple là on a 7 huitièmes et là 3/4, on essaie de transformer la plus petite, hein celle qui est exprimée avec le plus petit dénominateur, on essaie de la transformer comme dit éline en huitièmes.
E: Monsieur ! (appel le maître)
A: Donc on regarde ce qu'on fait. d'accord ? Ca marche ? Ici 2ème exercice heuu tiens Augustin tu nous lis la 2ème consigne.
Augustin: Range ces fractions dans l'ordre croissant.
A: Alors là attention pareil ! C'est exactement comme ici, seulement y'a plus de fractions 2/3, 1/2, 5/6 est-ce qu'on a les mêmes dénominateurs ?
E: Nan.
A: On va chercher à faire quoi ?
E: A avoir le même dénominateur.
A: A avoir le même dénominateur, et quel est le dénominateur d'après vous qu'on prendrait ?
E: Sixième ?
A: Voilà, on essaie de prendre celle où on a le plus grand dénominateur et de tout mettre en 6èmes ici, d'accord ? Donc regardez les transformations. Ecrivez-les. Ne les faites pas de tête. Ben, on les écrit. A côté. Et après, ça vous permet de comparer. Est-ce qu'il y a des questions ?
E: Non.
A: Qui n'a pas compris ? Qui veut plus d'explications ?
(silence)
A: Allez-y.
(Antoine va vers une élève) Alors, est-ce que tu as fait les transformations ? Non. 7/8, t'as 3/4 , tu vois, tu écris (Il prend le crayon, il écrit sur la feuille de l'élève) et là tu fais pareil.
E: (inaudible)
A: Non, non il faut comparer. (Il va vers Ben): t'as déjà tout complété. Ben, je te demande de faire avant.Voilà, mais non, mais fais pas comme ça. Tu as transformé avant, faut faire les transformations. Se retourne vers Ben.
E: Monsieur ! (appelle d'un élève)
A: Attends, heu (signe de la main). Observe, qu'est-ce que tu fais pour passer de là à là ? Non (**il prend le crayon et écrit sur la feuille de l'élève**) tu fais quoi pour passer de là à là ? Tu vois, oui ou non ? Fais pareil.
(**L'élève efface toutes ses erreurs**)
(Antoine va vers la voisine de Ben)
A:Chhhh, les ce2 (va vers eux, leur parle, revient vers un autre élève) Alors, tu as fait les

transformations ? (Se met derrière, parle doucement, l'élève s'est trompé)
A: Toi tu vas transformer lequel ? Tu vas le transformer en quoi ?
Bien, alors, les cm1, vous me faites que le 1, par contre, ce que j'aimerais voir , c'est la transformation, pour chaque fraction, pas au hasard, d'accord ? Heu, vous allez arrêter, après vous ne faites pas le numéro 2, je voudrais juste préciser une chose, les ce2 vous me regardez, après on va faire un peu de lecture, vous prendrez votre lire la potion magique de George Bouillon. Les cm1, vous voulez bien me regarder, s'il vous plait, Ben, Lola, on laisse, on reprendra ça, on reprendra ça un petit peu, demain, on va revoir. Alors, Aude, on arrête, tu gardes tout ce que tu as fait, c'est pas grave. J'ai l'impression que c'est un peu difficile pour vous, donc on le reprendra, pas de soucis Lola, tu m'écoutes ? Y'a juste une chose que je voudrais voir avant qu'on se quitte, c'est cette fraction là. Quand je peux comparer deux fractions, pourquoi, je peux comparer deux fractions si quoi? je crois que vous n'êtes pas avec moi. Eline, t'es ailleurs Je peux comparer deux fractions si quoi ? Si elles ont quoi ?
E: Si elles sont égales
E: Si on peut les...
A: Si elles ont quoi ? Le même quoi ? Le même dénominateur, voilà c'est ça qui est important le dénominateur, il est très important dans les fractions, il faut qu'elle aient le même dénominateur , quand elles ont pas le même dénominateur, il faut faire quoi ? chercher à faire quoi ?
E: Faut chercher à les, à les diviser.
A: Non (mains psoture prière) à les, à en transformer, à les transformer pour avoir ??? le même....
E: Dénominateur.
A: Dénominateur ! et c'est ça que vous avez du mal et **on va revoir ça** un petit peu.
E : J'ai compris, en fait !
A: Hein, d'accord ? donc vous arrêtez, vous fermez le cahier, on reprendra le travail demain.
E: On sort ?!
A: On, vous prenez le livre la potion magique de Georges Bouillon.

Annexe 3

Entretien 2

Vendredi 29/01/19 Classe d'Antoine

C: Alors ?
A: Dis-moi.
C: Que veux-tu me dire ?
A: Ah, c'est moi qui te dis ? A propos de quoi, alors ?
C: On peut faire un petit retour sur la séance, même si ce n'est pas une « analyse » de séance...
A: Oui oui oui.. Ah ben déjà sur une semaine, oui. Oui, moi ce que j'ai pensé de la séance ? Ben pfff. Si tu veux, heuuu, ben déjà j'ai été surpris. Un peu surpris, parce qu'il me semblait, heu, que les enfants, si tu veux par rapport à la dernière séance que j'avais fait heu, ben avaient mieux compris certaines choses, donc je sentais un peu plus de flou, ce qui fait que le lendemain, pour reprendre un petit peu les différentes notions, puisque là c'était sur de la comparaison, je crois, la comparaison de fractions, donc j'avais repris un petit peu sur des petites choses qu'on avait travaillées sur les équivalences, les fractions avec dénominateur réduit, j'ai repris un petit peu ça, et puis, plus tranquillement après je suis allé revoir certains enfants qui avaient plus de difficultés que d'autres.
C: Tu as repris comment ? De la même manière ?
A: Naaaan, ben disons pas forcément de la même manière, mais si tu veux en réexpliquant autrement quoi, en réexpliquant autrement les choses par rapports à leurs difficultés plus propres à eux, par rapport à ce qu'ils faisaient, pour reprendre les choses sur certains exercices qu'on était en train de faire.
C: Et tu les voyais comment, leurs difficultés ?
A: Ben si tu veux, sur de la compréhension, déjà en premier, compréhension sur la fraction elle-même, des fois je pense que certains enfants ne se représentaient pas vraiment la fraction et puis heu l'importance de passer sous le même dénominateur, bon, c'est vrai que c'est moi qui l'apporte.
C: Ca, tu le vois à quel moment ?
A: Ben si tu veux, je sais pas ils avaient une, si tu veux comme le lendemain c'était sur des additions de fractions on avait repris le travail de comparaison puis après, y'a eu les additions de fractions mais je me suis rendu compte par exemple que sur une addition de fraction ils continuaient à me faire si, je sais pas je te dis n'importe quoi, imaginons un demi moins je sais pas un cinquième, quand ils allaient tout me transformer en cinquièmes, ils gardaient le numérateur de la même façon, donc ils faisaient plus d'équivalences, donc après on a repris certaines choses comme ça avec certains. Mais là, c'était plus, c'était pas le groupe classe, c'était individuel.
C: En quoi cette séance t'as surpris ?
A: Surpris dans le sens où je m'attendais pas à... j'ai vu qu'il y avait quand même des interrogations hmm oh. Puis même si tu veux, j'ai vu même le comportement de certains gamins complètement différent, tu vois par exemple j'ai vu Ben à un moment donné il était tout catastrophé, même presque il pleurait, je ne l'ai jamais vu comme ça.
C: Tu sais pourquoi ?
A: De la pression. Et ça par exemple les seules fois où je l'ai vu pleurer, c'est en cour de récré ou en sport où il y a un enjeu, l'enjeu d'un point...
C: Qu'est-ce que tu veux dire par la pression ?
A: Je sais pas, est-ce que c'est moi qui lui ai mis une pression à ce moment là sur la réponse, je ne sais pas, mais j'ai pas eu l'impression. Après, c'est possible...
C: On en reparlera si tu veux, quand on parlera des élèves.

A: Oui.
C: Est-ce que tu te souviens de l'intitulé de mon sujet de recherche? Quand je t'ai appelé pour te demander, tu te souviens ?
A: Heuu...Non. Pas vraiment. Alors je sais pas si c'était sur les évaluations, ou pas.. Il m'a semblé que c'est en rapport avec l'évaluation.
C: C'est sur l'erreur que je travaille...
A: Oui oui, j'ai compris après.
C: C'est lié erreur évaluation...
A: Ce qui m'a vraiment... c'est le petit mot[19] que tu leur as donné, c'est ça qui m'a le plus orienté
C: Du coup, qu'est-ce que tu penses qu'ils ont répondu ? "qu'est-ce qu'une erreur, qu'est-ce que ça vous fait ?"
A: Je n'ai pas lu ce qu'ils ont écrit.
C: Mais à ton avis, qu'est-ce qu'ils ont répondu ?
A: Si tu veux, moi je leur dis toujours que de toute manière faire des erreurs, c'est pour ça que je les je les je les je leur demande de parler, de participer de pas rester dans le silence parce que je leur dis toujours vous avez tous le droit de faire des erreurs, donc après je pense pas que ce soit, je pense pas qu'il y ait une heuu la peur de l'erreur.
C:Tu leur montres, tu leur présentes comment, toi, l'erreur, dans ta classe ?
A: Comment je leur montre l'erreur ?
C: Quel statut a l'erreur, dans ta classe ?
A: Ffff hhhh oh, je sais pas c'est pas quelque chose que je travaille particulièrement, des fois si tu veux je on va alors, je sais pas, c'est même pas une erreur, mais des fois je prends un cahier ça m'arrive parfois même en correction, je scanne un cahier puis on regarde, mais sans mettre le doigt dessus mais en disant, est-ce qu'on peut améliorer, est-ce qu'on peut faire autrement ?
C: Ca tu l'as fait aussi au tableau, deux enfants sont venus avec leur ardoise et Ben justement s'est trompé, et donc ? On montre ?
A: C'est on montre, c'est juste pour comparer des choses.
C: Tu te souviens de ce que tu lui as dit ?
A: Ah non...
C: C'était faux, et tu lui as dit, TU as démontré que c'était faux.
A: Ouais....
C: Et tu lui as dit: "C'est pas grave, c'est bien."
A: Ben oui tu vois je.... si tu veux pour moi c'est, je leur dis participez même si vous dites une bêtise, c'est pas grave, mais essayez de d'être, qu'on soit ensemble et qu'on discute ensemble et puis qu'on participe. Après, on peut faire des erreurs après faut pas que ce soit.
C: On peut faire des erreurs ?
A: Oui.
C: Qu'est-ce que tu veux dire par "on peut" faire des erreurs ?
A: On peut tenter des choses, on peut se lancer dans des fois, si tu veux par exemple les problèmes c'est ce qui m'interroge tout le, les enfants tu leur donnes un problème tout de suite il vont te balancer une opération, mais ils vont pas des fois, ils vont pas chercher à prendre une ardoise un truc et puis à gribouiller, c'est ça que j'attends d'eux c'est qu'ils aient une démarche où ils se lancent dans quelque chose ils peuvent revenir en arrière même quand ils écrivent un texte, c'est pareil des fois le problème c'est que ils sont bloqués parce que ils veulent pas, ils essaient pas, ils ne tentent pas, moi j'aimerais...
C: En situation de recherche tu autorises à gribouiller, barrer ?
A: J'aimerais bien qu'ils fassent ça, ça serait pour moi du bonheur de les voir gribouiller, tenter n'importe quoi un dessin même si ça n'aboutit pas, mais ils ont tenté quelque chose et moi je trouve

19 Questionnaire rapide donné aux élèves, "qu'est-ce qu'une erreur, qu'est ce que ça vous fait, une erreur".

que ça, c'est bien.
C: J'ai observé ces groupes aux tables là, donc c'était une situation de recherche au début, la première feuille ?
A: Oui.
C: Et ils ont effacé, et corrigé par dessus, et on ne voyait plus ce qu'ils avaient fait.
A: On ne voyait plus ce qu'ils avaient fait... d'accord... C'était une ardoise, en même temps ?
C: Non, c'était la première fiche, c'était à l'écrit.
A: D'accord, ok.
C: Et je leur ai dit qu'ils ne voyaient plus si ils s'étaient trompés ou pas ? Et ils m'ont dit oui, mais comme ça, c'est juste.
A: Ah, oui, ben tu vois eux? ils ont peut-être après pour eux, le.. c'est pas bien de faire une erreur peut-être.
C: On voit des écarts dans leurs réponses: "une erreur si on ne la corrige pas on se trompera tout le temps", "la prochaine fois, je ne la referai plus", "une erreur te fait apprendre"..
A: Ben, voilà déjà ce que tu viens de dire. Au départ, là, tu m'as dit..... une erreur si ?
C: "Si on la corrige pas, on se trompera tout le temps"
A: Ca c'est déjà je trouve que c'est bien de pouvoir déjà se corriger, parce que y'en a déjà quand on fait des petites choses comme ça y'en a y prennent pas de correction, ils prennent pas le temps d'écouter, puis de faire attention à ce qu'on fait, ceux là ils corrigent rien des fois, on dit c'est pas grave de faire des erreurs mais quand on en fait la fois suivante on en fera peut-être plus. Ca je leur dis.
C: Grâce à la correction, tu veux dire ?
A: Grâce à la correction.
C: Certains disent "l'erreur fait apprendre", "une faute qu'il faut corriger", c'est ton discours de classe ? "C'est pour apprendre" "C'est ce qu'il faut faire"...
A: Tu sais, des fois je leur dis: celui qui ne fait jamais d'erreur c'est pas pour autant qu'il réussira mieux aussi.
C: Et il a ceux qui disent "ça a un impact mauvais sur le futur", "on se fait disputer" ?
A: Après, tu as les noms de ceux qui ont fait ça ?
C: Non, c'est anonyme.
A: Si tu veux, moi dans ma classe, j'ai des élèves que j'ai gardé, ça fait deux ans que je les ai, puis un groupe nouveau aussi, ça aurait été intéressant de voir...
C: Oui, ça m'intéresse de voir comment tu la présentes.
A: Moi c'est pas faire une erreur c'est pas catastrophique, on peut en faire, des erreurs.
C: "On peut en faire"?
A: On peut en faire, ben oui. Ah bien sûr, oui je si tu veux moi moi le je je c'est c'est pas tellement là où je c'est pas ce qui m'affole le plus l'erreur, c'est l'attitude devant l'erreur si un enfant après ne cherche pas, n'est pas moteur pour corriger ses erreurs comprendre, réfléchir ensemble c'est plus ça si l'enfant après il est complètement ailleurs et ne participe pas et puis il fait plus rien là pour moi c'est plus embêtant.
C: Du coup, comment il peut corriger son erreur en classe ?
A: En classe ?
C: S'il fait une erreur, pour la comprendre.. tu parles de correction.
A: Alors déjà ce que j'aime bien c'est qu'ils aient un retour sur eux-mêmes déjà eux ils ont des des fois des outils aussi qu'ils peuvent utiliser par exemple en expression écrite quand on fait des petites expressions écrites très courtes à partir de choses qui induisent un petit peu le le texte a produire ils font au brouillon je leur demande d'écrire de passer me voir, je souligne je fais une vague si c'est mal formulé et je leur demande de réfléchir à nouveau et ils vont le faire si ils reproduisent une erreur donc là je vais discuter avec eux, attention là c'est un verbe, fais attention.
C: Et en maths ?

A: Ben en math si tu veux on va reprendre si on peut en manipulant ça m'arrive, tu vois par exemple j'ai repris en cours avec mes CE2 en APC on a par petits groupes avec des elèves que je voyais faibles sur certaines notions qu'on voit en ce moment et ben on a on a on en est sur un peu la division le sens de la division on a repris des choses et en jetons on partage, on imagine on se ....
C: Tu veux dire que s'ils n'ont pas compris tu les aides en leur apportant du matériel ou autre, tu veux dire que c'est du guidage ? J'ai vu beaucoup de guidage pendant ta séance
A: Oui, ça sera du guidage ouais hm, ouais après du guidage mais aussi comme aujourd'hui sur des problèmes c'était pas la première fois qu'on faisait des problèmes avec des fractions, mettre en application un petit peu ce qu'on avait vu avec des fractions, c'est déjà découvrir le problème bien lire les problèmes comprendre ce qu'on nous demande toujours la notion de fraction de quoi tu vois, donner du sens à ce qu'on fait aussi et pas on fait plus on fait moins. c'est pas si tu veux guider mais c'est plus dans la compréhension de ce qu'il y a à faire puis après...
C: Tu veux dire que tu les amènes à la compréhension ?
A: Ouais.
C: Tu les guides vers la compréhension ?
A: Vers la compréhension de ce qu'ils ont à faire du problème, de l'énoncé de ce qu'on leur demande, de la question après ils font et tu vois comme ce matin ils avaient un problème un peu plus compliqué qu'ils avaient fait au brouillon j'ai pris 5 élèves j'ai scanné ils avaient tous trouvé le résultat mais on a scanné pour voir les différentes démarches pour montrer qu'il n'y en a pas qu'une et que c'est pas parce que lui a fait cette démarche là qu'elle est meilleure qu'une autre.
C: La confrontation de démarches différentes c'est en rapport avec votre méthode de maths, c'est ce qu'elle préconise, montrer les différentes démarches. Est-ce que tu peux me parler du traitement de l'erreur à travers cette nouvelle méthode, justement ? La méthode de Singapour.[20]
(Silence)
C: Quelle place elle accorde à l'erreur dans cette méthode ?
A: Ben alors, moi si tu veux, déjà déjà ouais par rapport à l'erreur ? je... je... je...j'ai pas eu vraiment de réflexion par rapport à ça moi si tu veux c'est après c'est la classe c'est... c'est comment c'est quelque chose qu'on sent avec les gamins.
(interruption)
C: On disait qu'avec la méthode de Singapour tu n'as pas remarqué de spécificité sur l'erreur?
A: Ben y'a pas un statut sur l'erreur proprement dite ?
C: Il n'y a pas une utilisation spéciale de l'erreur dans cette méthode ?
A: Non, ils ne mentionnent pas de statut particulier par rapport à l'erreur...
C: Tu n'as pas vu d'utilisation avec la méthode proposée ?
A/ Moi si tu veux, par rapport à d'autres méthodes que j'ai utilisées y'avait plus de matériel déjà à préparer des choses comme ça pour aider à la compréhension, aider à concrétiser des choses, si tu veux.
C: Quel lien fais-tu entre la compréhension justement et l'erreur de l'élève ?
(silence)
A: Bonne question.. (silence)
Si tu veux, déjà si il fait une erreur c'est qu'il n'a pas compris ce qu'on lui demande, déjà, première chose, donc là il va falloir soit reformuler soit reprendre les choses autrement heu essayer de voir ce qui coince pour lui dans sa compréhension hein.
C: Et comment tu le sais ? Ce qui "coince dans sa compréhension" ? Tu pars de quoi ?
A: Par un questionnement, par observer ce qu'il fait, voir essayer d'analyser son erreur comprendre si c'est dans une technique est-ce que c'est un problème de retenue est-ce que c'est un problème de tables..
C: Quand tu dis "analyser son erreur" ?
A: Ben ca peut être des erreurs tout simplement de calcul mental, de technique aussi ou alors poser

20 méthode: culture de l'erreur

une opération, mal les poser, des problèmes par rapport à ce que c'est la compréhension du nombre et du chiffre dans le nombre, des choses comme ça, des choses qui font que la compréhension coince.
C: Et ta propre définition de l'erreur, c'est quoi ?
A: L'erreur ce serait le résultat d'une incompréhension, après c'est pas forcément quelque chose qui est, on va dire très négatif parce qu'une erreur elle permettra de soulever une petite chose à laquelle on ne s'attendait pas, et qu'il faudra peut être y remédier pour justement dégager une meilleure compréhension.
C: De quelle manière ?
A: Elle est pas pour moi négative.
C: De quelle manière quand tu dis remédier ?
A: En reprenant les choses et puis en ciblant l'erreur en montrant où est le problème et ce sur quoi il faudra faire plus attention, si c'est juste un problème de technique, heu après si c'est un problème de compréhension faudra peut être plus voir en en dans le fond si c'est pas sur le nombre, voir plus en détail, revenir en arrière sur la compréhension qui est peut être des choses plus profondes qui dépendent plus, quand je pense à la numération, des fois, quand on a des problème en numération avec des grands, des fois, c'est un problème qui est qui s'avère qui est déjà avéré qui... bien avant
C: Pendant la séance, quel type d'erreurs tu as vu ? c'était les mêmes ? tu te rappelles s'il y a eu beaucoup d'erreurs ?
A: Ben déjà il me semblait que c'était un problème de compréhension de ce que c'est fractionner quelque chose, si tu veux que ce soit en demi en tiers par rapport à la quantité que ça pouvait représenter et puis après peut être un problème de compréhension, de pourquoi mettre sous le même dénominateur peut être aussi.
C: Au début le moment de révision ça allait, puis après il y a eu pas mal d'erreurs..
A: Après, ça peut être aussi, y'a des fois tu sais je me remets des fois en question aussi, je me dis ça peut être aussi moi qui ai mal expliqué les choses, mal présenté les choses, peut être que mon départ était pas forcément bon..
C: Là tu considères qu'il y a pu avoir une erreur de ta part par exemple dans...
A: Là je dis pas, c'est possible tu vois, mal amené, pas forcément, tu vois bien amené j'ai pas forcément bien amené ce que j'attendais et puis du coup...
C: Du coup, qu'est-ce que ça te fait par rapport à toi, cette fois cette erreur ?
A: J'ai pas de problème par rapport à ça, moi. Si tu veux je suis je suis si tu veux d'ailleurs c'est en maths par exemple les maths, les méthodes ne m'ont jamais plu pour l'instant j'ai jamais réussi à coller à une méthode, donc si tu veux j'ai toujours changé, mais même moi donc heu le changement ne me gêne pas et puis heu me remettre en question ne me gêne pas non plus.
C: Tu disais la dernière fois que "tu aimes le changement, tu n'aimes pas le statique", et du coup l'erreur elle permet de changer, puisqu'elle permet d'apprendre ?
A: Oui, c'est pour ça je te dis moi j'ai pas de, même si c'est par exemple en me disant "mince j'ai foiré complètement ma leçon", c'est pas pour autant que hmmm ça va me déstabiliser pour après.
C: Qu'est-ce que tu en fait de ça ? De ton erreur ?
A: Eh ben eeeeeelle va m'être utile, pour me dire ça faudra plus le faire
C: Et du coup, avec tes élèves, qu'est-ce que tu en fais ? de l'erreur des élèves ?
A: L'erreur des élèves ?
C: Là tu viens de me parler de la tienne en me disant qu'elle t'est utile, tu l'utilises.
A: Ouais.
C: Et les élèves? Qu'est-ce que tu fais de l'erreur des élèves ?
A: Ben c'est ce que je te disais tout à l'heure si on arrive à leur montrer l'erreur ...à leur montrer
C: Est-ce que tu la rends utile comme tu le fais pour toi ?
A: Ben j'espère qu'elle leur sera utile.
C: Qu'est-ce que tu en fais de leur erreur ?

A: La notion de difficulté...
C: De quelle manière ? qu'est-ce que tu en fais de leurs erreurs ?
A: La notion de difficulté...
C: Non, moi je te parle de l'erreur..
A: Ouais, si pour eux ils la décèlent bien l'erreur et s'ils la comprennent bien c'est ça que des fois, je me dis est-ce que...
C: Ils la décèlent bien ? qu'est-ce que tu veux dire par là ?
A: Tu vois ?
C: La voir, c'est une chose de la voir, déjà. Mais tu dis s'ils la "décèlent bien" ils vont pouvoir faire ce que tu as fais, c'est à dire l'utiliser. Comment par exemple dans la séance ils "décèlent" ou peuvent l'utiliser ?
A: C'est a dire qu'ils n'ont pas de référent, c'est ça ?
C: Je ne sais pas, je te demande. Toi tu me dis j'utilise mon erreur, j'ai pas de problème avec ça.
A: Non, non quand je dis j'ai pas de problème j'ai pas de problème pour reconnaitre une erreur, de reconnaitre que j'ai fait une erreur, je l'accepte volontiers c'est pas quelque chose pour moi qui tu vois ça.... ça me met pas mal de me dire bon ben "là t'as fait une erreur" bon voilà j'ai fait une erreur, maintenant il faut que j'essaie de la d'y remédier puis de faire autrement c'est ce que j'entends pas là, par rapport à l'erreur hum je suis complètement capable de (mange ses mots incompréhensible) je vais pas me borner dans une truc puis me dire "c'est comme ça qu'il faut faire puis je vais faire comme ça", c'est pour ça que si tu veux dans moi dans ma fonction de fonctionner s'il faut changer quelque chose je le changerai c'est pas le problème, après maintenant par rapport à leurs erreurs à eux, c'est les mettre en évidence sur les erreurs, sur l'erreur qu'ils font pour arriver à la comprendre cette erreur là c'est ça qui est important, qu'ils comprennent cette erreur s'ils l'ont pas comprise ils vont la reproduire, pour moi elle est importante de la comprendre cette erreur.
C: Et comment tu fais ? ou comment ils font ? Comment fais-tu pour qu'il arrivent à comprendre leurs erreurs ?
A: Y'a quelque chose qui se perçoit facilement si c'est un problème juste posé, une opération et qu'on aligne mal les chiffres les uns sous les autres, ça se détecte facilement, ça on va quand on va la poser c'est facile de leur montrer et de le voir.
C: TU leur montres, tu guides toujours ?
A: Ah! oui je vois ce que tu veux dire ! oui, je vais là je vais les leur montrer en les guidant.
C: C'est quelque chose qui revient dans tout ce que tu me dis, cette idée de l'enfant qui ne réussit pas, qui se trompe, tu le guides pour l'amener, à moins que je me trompe ?
A: Je comprends ce que tu veux dire, oui oui ça va être les guider, les guider ou alors voir en comparaison avec une leçon, reprendre et puis comparer aussi mais c'est pareil, c'est un guidage quand même pour moi.
C: J'essaie de comprendre cette idée de guidage et l'idée de s'approprier soi-même son erreur. Je saisis pas bien comment, si tu veux que l'enfant comprenne son erreur, tu disais que c'est comme ça qu'il va comprendre, si c'est toi qui...
A: Il faut qu'il l'explique.
C: Comment c'est possible, si tu le guides ?
A: Je comprends mais, dans la discussion que je vais avoir avec l'enfant, va y avoir un échange c'est pas moi qui vais que parler j'attends aussi qu'il me parle aussi, puis je lui dirai là y'a un problème, est-ce que tu la décèles ton erreur est-ce que tu vois où y'a le problème je vais essayer de guider par mon questionnement est-ce qu'il la voit et qu'il l'exprime y'a ça aussi, y'a pas que leur montrer c'est là et puis faut faire comme ça, non.
C: C'est le petit moment individuel quand tu vas vers l'élève en difficulté ?
A: Ouais, et puis ça peut être aussi par exemple sur quelque chose qu'on projette, tu vois par exemple, là bon ça se posait pas parce qu'ils avaient réussi mais ça peut être je projette quelque chose et ben tiens on va analyser ce travail là sans pour autant dire à qui c'est, on s'en fiche mais

juste pour voir ce qu'il aurait été bien de faire.
C: C'est ça "bien apprendre" ? la dernière fois tu parlais de "bien apprendre" ?
A: Par exemple dans un problème c'était souvent j'en reviens souvent au problème parce qu'en math ça revient souvent à résoudre des problèmes et bien souvent c'était des calculs, des calculs t'avais pas d'explication de ce qui était fait, puis après tu te débrouillais avec ça, "essayez de m'expliquer quand même ce que vous recherchez" Si tu veux en montrant un travail ou y'a aucune explication, ils arrivent par eux-mêmes, ils montrent ce qu'on pourrait bien faire pour améliorer le travail, et maintenant je vois de plus en plus, y'en a qui pour un calcul même si c'est pas une question qui est demandée, mais si c'est un calcul qui est nécessaire ils vont déjà dire là j'ai cherché ça, ou le calcul je sais pas moi, s'il faut passer par une étape intermédiaire, ils expliquent ce qu'ils ont cherché
C: Dans les problèmes y'a plein d'erreurs différents qui apparaissent, comment tu fais pour corriger les problèmes ? pour que l'enfant, tu dis qu'il doit comprendre son erreur, est-ce que tu as quelque chose en place dans tes préparations ou ton fonctionnement qui prévoit, qui permet à l'élève d'avoir un retour sur son erreur à lui ?
A: Ca va être plus du collectif, avec une correction collective.
C: Comme ce que j'ai vu pendant la séance ? c'est quoi pour toi cette correction collective ?
A: C'est donc là si tu veux, on projette quand, une correction de travail, sur le cahier du jour, on travaille au tableau, ben après c'est les élèves qui apportent les solutions j'interroge un élève s'il a pas la réponse je vais pas insister.
C: Des échanges entres élèves pour corriger, c'est ce que tu veux dire ? du coup comment l'élève en difficulté a un retour sur son erreur personnelle avec ce fonctionnement là ?
A: Après moi je le ça sur son erreur à lui je sais pas, mais moi après dans le travail qu'on va continuer je vais voir si ça bloque ou pas à nouveau ou pas, je vais le voir je vais pas avoir un , je ne saurais pas si dans l'immédiat il a corrigé ou pas ou s'il a compris mais par contre dans le travail qu'on fera je verrai quand même si ça coince à nouveau ou pas.
C: C'est ce que tu as dit à tes élèves "ça coince" quand il y a avait beaucoup d'erreurs
A: Oui, d'ailleurs y'a un exercice qu'on a pas fait.
C: Tu leur proposes à ce moment: "est-ce que vous voulez que je réexplique, est-ce que quelqu'un n'a pas compris, est-ce que vous voulez que je redise encore?" et personne n'a voulu.. pourquoi ?
A: Nan, après c'est un échange dans une classe, fff si y'en a un qui lève le doigt ça soit des fois ça peut peut m'arriver j'en prends deux trois au tableau et puis on reprend et puis les autres travaillent, soit je redis à tout le monde.
C: Mais là il y a eu beaucoup d'erreurs, j'ai regardé.
A: Ah oui oui oui oui..
C: Tu leur dis que tu peux leur redire encore, mais ils n'ont pas voulu "encore".
A: Ils en avaient peut-être ras le bol..
C: Tu allais redire ?
A: Oui !
C: Tu allais leur proposer quoi ?
A: Si jamais ils n'avaient pas compris bon ben on aurait repris ça, on aurait repris le travail, l'explication de ce qui était attendu, j'ai plus en mémoire ce que tu... c'est possible mais après je veux dire si ça m'arrive de demander s'ils ont bien compris la consigne, s'ils ont pas compris, qui n'a pas compris, est-ce que je dois réexpliquer à toute la classe, ou alors à 2/3 et puis....
C: Là ce qu'ils n'ont pas compris c'est comment on met deux fractions sous le même dénominateur mais si tu leur demandes vous voulez que je vous réexplique, "tout le monde a compris, et c'est non"..
A: (rire) Oui ? Mais ça on l'a repris après et quand on l'a repris j'avoue ça allait super vite parce qu'en fait on a repris les opérateurs mais ça allait super vite dans cette séance on a fait de la comparaison et les fois suivantes on a fait addition soustraction de fractions, on a du remettre sous les mêmes dénominateurs des fractions et là ça allait mieux parce qu'on a, j'ai du à nouveau

réexpliquer ce problème d'équivalence de fractions
C: Ensuite ils ont fait l'exercice et c'est encore la correction ensemble, donc là: QUI corrige ? Qui corrige ?
A: Alors ensemble? ça dépend quand j'ai le temps ça peut être un enfant qui va au tableau et puis qui écrit, mais après quand ça veut, quand faut que ça aille vite c'est moi avec eux
C: Et l'elève qui est en difficulté à ce moment là ? Que lui apporte cette correction collective ?
A: Ben, en espérant que ça...
C: L'élève qui a fait une erreur, il comprend pas son erreur, du coup cette correction collective, comment ça va le sensibiliser à ce qu'il a fait lui ? l'élève qui est au tableau il va traiter son erreur à lui ?
A: Oui oui, je comprends. Après, mettre un enfant qui est en difficulté au tableau, j'aime moins.
C: Pourquoi ?
A: Parce que des fois j'ai le cas avec un élève au ce2 il dit rien et le mettre au tableau et attendre rien je trouve que c'est des fois pour l'enfant c'est, ça peut le rabaisser par le groupe, je sais pas mais l'enfant qui dit rien c'est qu'il est pas qu'il est pas bien et j'ai pas envie de le mettre plus mal à l'aise je préfererais le prendre seul à seul soit le mettre faire des petits apc des petits trucs comme ça, et puis travailler en petits groupes que le mettre devant un grand groupe, parce que tout le monde n'est pas forcément bien devant un groupe, je fais attention à ça.
C: Mais envoyer un élève qui n'a pas de problème particulier pour corriger, quel travail il va y avoir sur son erreur ?
A: Qui n'a pas de problème particulier ?
C: Oui tu envoies, comme je l'ai vu pendant la séance, tu envoies un enfant au tableau avec une erreur mais comment lui il va intervenir sur son erreur ? comment il va la comprendre ?
A: (silence)
C: Comment tu fais pour qu'il comprenne son erreur ?
A: Ben déjà ça peut être...
C: Parce que tu dis on corrige ensemble, je me questionne sur la correction en elle-même, le sens, comprendre SON erreur.
A: Oui oui oui oui oui..
C: Tu disais tout à l'heure c'est important de comprendre son erreur ?
A: Oui, déjà on peut dire attention y'a un problème, est-ce que tu la vois ? ça peut être ça déjà, est ce qui voit si y'a une erreur ou pas parce que des fois ça peut être une erreur d'attention ou d'inattention qui fait que, ou alors un problème de calcul tout simple, et puis qu'il ne l'a pas vu puis qu'il peut résoudre facilement, et puis s'il n'a pas vu on peut lui montrer où est l'erreur et lui dire ce qu'il aurait fallu faire et puis voir s'il y arrive ou pas et s'il y arrive pas profiter du groupe pour essayer d'expliquer par les mots des enfants par le biais des enfants pour essayer de de soit dans la compréhension soit dans l'écoute pour mieux comprendre ce qu'il y a à faire.
C: C'est ce que j'ai pu observer: "il y a une erreur, qu'est-ce qu'il aurait fallu faire?"
A: Ouais, ouais.
C: Et du coup, vous l'apportez soit un élève du groupe, soit toi, ce qu'il aurait fallu faire, c'est ça la correction ?
A: Bah, correction c'est oui, ça en fait partie pour moi ça en fait partie.
C: C'est comme ça que TU traites les erreurs...
A: Pas toutes parce qu'après je te dis, pour certains enfants on va les retravailler mais individuellement pour un travail plus approfondi, mais pas pas sur le coup je pense que sur le coup si vraiment si une une erreur si elle qui hm si (bafouille) un très gros problème de compréhension, on comprend pas du tout ce qu'il y a à faire je pense que c'est difficile en une correction de faire comprendre ce qu'il faut faire, ou alors c'est un déclic à ce moment là, puis l'enfant dit "ah oui !" c'est comme ça que ça marche.. mais sinon, ça me parait difficile, donc là je pense qu'il y a un travail plus approfondi à faire, sur si c'est vraiment un enfant qui est en difficulté, heu qui a plus de

difficultés, mais pas forcément que sur la notion de fraction, ça peut être sur autre chose.. et puis la fraction fait que c'est quand même encore plus compliqué, donc c'est plus difficile pour lui mais je pense que en correction c'est difficile pour un enfant qui est vraiment en difficulté de corriger son erreur si on la reprend pas plus.. on va dire un travail plus approfondi que dans une correction collective au tableau, pour moi. Après ça peut être un problème de calcul, d'attention "ah ben oui j'ai pas vu ça j'ai pas fait ça" mais l'enfant le comprend quand même plus facilement, mais déjà il a pas vraiment de gros problème de compréhension pour lui, c'est plus des petits problèmes de mécanismes, de méthode, de petites choses comme ça, mais pas de gros problèmes l'enfant il a vraiment un très gros problème, je pense que la correction collective ne lui suffit pas.
C: Comment tu mets l'enfant en réflexion sur sa propre erreur ?
(silence)
C: Est-ce que c'est possible pour toi, à part ce déclic, le faire avancer à partir de sa propre erreur ?
A: des fois des fois.
C: l'utiliser comme tu disais, pour toi, tout à l'heure?
A: des fois quand tu corriges avec eux, des fois ils disent ah ben oui, c'est facile, pourquoi ils dit "ah oui c'est facile ? "
C: ??
A: Pourquoi d'un coup il va dire... tu fais avec lui, on regarde, on voit les erreurs et il me dit "ah ben oui, c'est facile" alors qu'il y a.. tu te dis t'as rien fait de particulier ?
C: Il y a eu cet elève là dans le coin, Joé il a dit à plusieurs reprises "ah oui, c'est facile", c'était toujours facile, mais c'était pas les bonnes réponses.
A: Joé c'est particulier.
C: Il a dit "finalement c'est facile, ah ben oui c'est facile" alors que sur sa feuille il y en avait énormément, des erreurs..
A: Oui oui oui après Joé, c'est un peu différent.
C: Comment ils le vivent tu penses, les élèves ? Là par exemple dans cette séance, il y a eu beaucoup beaucoup d'erreurs, ils se sont beaucoup copié dessus, surtout ce groupe.
A: Oui oui ouii..
C: Il me semble que Camille est un bon élève car il donnait les réponses aux autres..
A: T'as un groupe de bons élèves ici là très appliqués, bons élèves ici , après là Joé a des problèmes de santé, c'est un très bon élève mais des problème de santé qui font que il s'absente beaucoup dans la classe, de la classe, pour des raisons de santé, puis même..
C: Là, il voulait montrer qu'il savait, alors qu'il ne savait pas.
A: Pour lui l'école est super importante et puis il veut montrer qu'il est bien présent.
C: Lui à la fin il dit: "oh, j'ai tout compris"..
A: Oui oui.
C: Ils se sont tous corrigés dans ce groupe, l'erreur n'apparait plus dans ce groupe, si tu regardes, avec le stylo effaçable, ils ont tout effacé.
A: Hm oui oui, c'est Camille qui dit tout, de ce côté c'est plus mitigé, avec un enfant qui est plus en difficulté, mais depuis très longtemps donc un travail qui est plus lourd et puis là dans ce groupe c'est assez hétérogène.
C: Et du coup Ben[21] c'est un bon élève ?
A: oui c'est un bon élève avec une bonne réflexion qui formule bien les choses qui voilà, après c'est un élève qui, comment c'est vrai, c'est pour ça qu'il m'a étonné.
C: Là il a...
A: J'ai pas compris pourquoi heuu...
C: Qu'est-ce qu'il a ressenti ?
A: C'est une situation, je l'ai vu dans des situations comme ça en sport où il avait des problèmes de

21 Ben interrogé après plus de 30 minutes de "réexplications collectives" ne sait pas répondre, "tu n'as pas compris, tu n'as pas écouté". Il pleure discrètement pendant 7 minutes

conflits avec dans, des jeux de cour.
C: Là pourtant il n'était pas le seul à s'être trompé, ses deux voisins avaient des erreurs aussi, alors..
A: Oui oui oui, mais je pense qu'il a pas du être bien dans cette situation il était devant un problème qu'il n'arrivait pas à résoudre, à donner quoi.
C: Effectivement, il n'y arrivait pas.
A: C'est ça, et là il m'a surpris, ça m'a étonné..
C: Qu'est-ce que ça t'a fait à toi, à ce moment là, de le voir comme ça?
A: Ben franchement, j'ai pas aimé parce que j'aime pas mettre les enfants dans des situations comme ça les mettre mal devant quelque chose je j'aime pas trop parce que j'ai peur que ça les bloque aussi pour après, pour mieux comprendre et puis plus, alors j'aime pas trop voilà donc ça, c'est pas une situation que je cherche.
C: Lui, il voulait faire bien, il était très très appliqué, il voulait comprendre..
A: Ouais, ouais.
C: Dès le départ, il a fait des erreurs, tu as expliqué, il n'a pas compris ses erreurs, donc il a refait des erreurs.
A: Hm hm.
C: Et au fur et à mesure que tu réexpliquais, il se trompait tout le temps, il n'a pas compris. A ton avis, comment tu aurais pu faire ?
A: Peut être plus par de la manipulation, dessiner des.. prendre du matériel qui, après comme on était sur repartager, utiliser des bandes, et.. ouais..
C: Est-ce que tu verrais une autre manière de fonctionner par rapport à l'erreur ? Toi c'est: regarder si c'est juste ou faux, et apporter ce qu'il manque en guidant, guider l'enfant pour qu'il comprenne, si j'ai bien compris ? et de ce que j'ai vu, c'est toi qui apportes les explications ?
A: Après y'a..
C: Tu verrais un autre moyen ? utiliser l'erreur ?
A: L'erreur ?
C: Oui.
A: Pour comprendre ? utiliser l'erreur pour comprendre une notion ?
C: oui, quel rapport entre comprendre et utiliser l'erreur ?
A: ben déjà dans comprendre y'a aussi le côté être présent, est-ce que l'enfant est toujours présent pour comprendre, ça déjà moi ça me questionne beaucoup, est-ce qu'un enfant est forcément bien présent quand on fait une leçon.
C: là, au début, ils étaient tous bien présents.
A: oui oui oui, nan mais je dis pas, mais est-ce qu'ils sont déjà tous, bon déjà c'est être présent, et puis après c'est l'envie qui donne aussi un moteur pour essayer de vouloir, alors des fois les séances donnent pas forcément envie, des fois je me dis si peut peut être que, c'est l'envie qui manque pour les enfants soit plus..
C: Pour cette séance là, ils étaient bien, ils étaient tous motivés..
A: Oui, après peut être reprendre peut etre aussi, peut être ce qu'on avait fait plus avant ? c'est à dire revoir ces équivalences là, peut être des problèmes de comparaisons, et puis après quand on avait les fractions, peut être resituer ça sur des du matériel, peut-être colorier sur des disques partager sur des bandes partager pour qu'ils comprennent mieux c'est possible aussi, que ça aurait pu aider à mieux comprendre.
C: Tu restes dans le "apporter" quelque chose de plus, mais sur l'erreur, tu verrais pas d'autres moyens ? de l'utiliser ?
A: D'utiliser l'erreur ?
C: Est-ce que pour toi, on peut utiliser une erreur ?
A: Non, je vois pas trop heuu ben heuuu si on comprend son erreur déjà pour moi on la fera moins après, donc déjà, c'est déjà ça, donc si on arrive à la comprendre..
C: oui c'est ça ma question, comment on pourrait faire pour la comprendre ? tu verrais une autre

manière ?
A: Non, peut être que tu peux m'en dire une, ça m'intéresse.
C: ???
A: Non, je sais pas, je (silence) heuu se servir de l'erreur, hein tu dis ?!?
C: Tu penses que ça peut être intéressant ? Ca te parle ?
A: Ouiiii ben, c'est a dire que moi je m'en sers mais...
C: Est-ce que l'erreur est utile ?
A: Quand euh par exemple je décèle quelque chose qui m'intéresse pour heu ne plus voir on va mettre le doigt dessus on va, je vais l'afficher en grand, on va en parler, ça va être un petit moment de débat, et puis de regarder, essayer de comprendre et puis de voir un petit peu ce que peuvent apporter chacun, pour bien l'analyser, puis heu pour mettre le doigt dessus, après comment l'utiliser cette erreur ? J'ai pas une pédagogie de l'erreur je sais, non je.
C: En quoi tu n'as pas une pédagogie de l'erreur ?
A: Nan, mais je veux dire je sais pas je sais pas comment tu peux utiliser encore plus une erreur ou alors leur donner un exercice avec plein d'erreurs et ils doivent les corriger eux-mêmes..
C: Ben eux, ils en font déjà pas mal, eux ?
A: Ou alors échanger, c'est ce que je fais des fois dans les dictées flash, ils écrivent une ou deux phrases et comparent leur travail et discutent entre eux ils échangent pour essayer d'expliquer s'entendre sur une façon de faire, est-ce que c'est utiliser une erreur, là je sais pas, mais c'est déjà discuter ils confrontent leurs idées ça pourrait être ça, je vois que là, où je travaille dans ce sens sur .... après voilà s'ils ont écrit la même chose et qu'il y a des erreurs ils vont pas l'utiliser parce qu'ils mettront la même chose, mais je je des fois, je fais ça.
C: Tu utilises le code "champions" ? (codage des erreurs orthographiques, typologie proposée par sa méthode)
A: Non, je l'ai utilisé l'année dernière, mais je ne l'utilise plus.
C: Parce que ça permet de codifier les erreurs, et ça apporte une information...
A: Après je je..
C: Tu l'as utilisée, mais tu ne l'utilises plus, pourquoi ?
A: J'utilise plus juste pour un problème de temps passé en correction, là maintenant je centre plus mes demandes sur vraiment des problèmes d'accord du verbe, et ça c'est ce qu'on fait beaucoup, on entoure..
C: Tu veux dire que c'était une perte de temps d'utiliser ce code?
A: Oui, ben disons que ça prend du temps, je trouve pour ce que c'est utilisé pour certains élèves, je trouvais que ça donnait pas plus de valeur à l'erreur pour certains élèves.
C: Tu parles souvent du temps, tu trouves que la correction en codant les erreurs ça prend trop de temps ?
A: Oui, ça prend beaucoup de temps je trouve je trouve que ça prend. ben déjà, voilà déjà, corriger ça prend du temps, ou alors faut changer complètement de façon, et puis de travailler comme je travaille.
C: Il y aurait d'autres manières, justement ?
A: Ca prend, ça prend..
C: Une autre manière ?
A: Ben peut être plus avec moins de corrections peut être le voilà et puis peut être plus je sais pas le.. à voir
C: Comment changer la correction collective, puisque que c'est celle que tu utilises toi ?
A: Nan nan nan moi tous les jours si tu veux, ils ont quand même un travail autonome sur leur cahier que moi je corrige.
C: C'est toi qui leur mets si c'est bon ou pas ?
A: Ben je je je corrige si c'est juste je l'indique, si c'est faux je vais barrer ou je vais montrer où y'a les erreurs déjà moi j'ai tout ce travail là d'accord ? donc alors après il faut que je fasse autrement

peut être..
C: C'est toi qui mets la bonne réponse à côté ?
A: Non, pas forcément, non on barre et puis après ils vont corriger quand on va faire la correction
C: Correction collective..
A: Ouais ouais mais après ça des fois c'est heu je barre suivant le travail qu'on a à faire, mais c'est eux qui recherchent, je leur dis, non là tu exagères tu n'as pas fait attention ou alors reprends si c'est en grammaire tu n'as pas utilisé ce qu'on a fait t'as pas vérifié, t'as pas comparé t'as pas regardé t'as fait vite fait comme ça pis là ils vont reprendre, mais donc y'a des moments y'a des moments y'a de l'autocorrection quand c'est possible pour eux, quand j'estime que c'est possible pour eux parce qu'ils ont toutes les, tous les outils pour le faire, après y'a les moments où on corrige aussi ensemble collectivement, y'a des choses ils le font tout seul, on corrige pas forcément si par exemple même si je vois des exercices où tout est juste je vais pas m'amuser à corriger ça sert à rien je vais perdre du temps pour rien là avec eux, si je vois, maintenant si je vois où ça va pas, des fois je refais parce que oui non c'est pas po... ça ça va pas on refait, mais si je vois que dans l'ensemble ça va et qu'il y a que deux trois petites erreurs on va faire des corrections collectives. (lapsus)
C: Quand est-ce qu'il y a un moment où tu confrontes l'élève à son erreur ? tu lui montres et il cherche ?
A: Ben oui ça ça m'arrive ça ça m'arrive je leur, par exemple, il va me rendre un travail et par exemple je sais pas moi, je sais pas rechercher dans le dictionnaire et puis on me met des sens qui n'existent pas dans le dictionnaire, mais je dis "t'as pas cherché le mot, tu vas aller chercher puis quand tu l'auras trouvé tu vas lire l'article puis après tu vas relire tes phrases" et puis je vais voir s'il le fait bien ou s'il le fait pas.
C: Cet exemple rejoint moins un problème de compréhension ?
A: Non.
C: C'est plus difficile de le faire avec un problème de compréhension ? de montrer l'erreur à l'élève et le laisser chercher ?
A: Non, non c'est pas plus difficile parce que non non, c'est pas c'est pas je suis pas non ça me ça me le problème de compréhension après j'essaie de l'aborder autrement, c'est à dire pas avec les mêmes formulations, de le voir autrement par peut être un autre moyen pour aborder la notion qui est abordée mais non c'est pas un problème après on est confronté à ça ça c'est sûr, on est confronté à la compréhension parce que on essaie de faire en sorte que les enfants comprennent ce qu'ils doivent faire ou ce qu'on leur demande de faire, mais après on a plusieurs moyens d'y arriver, des fois donc heu ben si c'est pas une piste, on cherchera une autre piste on essaiera de le dire autrement, ou reformuler autrement ou fournir du matériel, s'il le faut, des choses comme ça.
C: Est-ce que l'erreur pour toi, c'est contradictoire avec ce que toi tu aimes, c'est à dire "la recherche, le plaisir et être bien à l'école" comme tu disais, "pour bien apprendre"?
A: Ben je voudrais pas que l'erreur soit pour eux un une appréhension je veux pas que l'erreur soit pour eux : "ben non j'aime pas parce que je fais des erreurs" par exemple non moi pour moi, l'école, des enfants il faut qu'il soient bien, donc faut les mettre dans des situations où ils où ils doivent être bien parce que pour moi c'est important qu'ils soient bien pour heu on va dire avoir l'envie de faire les choses.
C: Donc l'élève qui se trompe beaucoup ?
A: Ben c'est pour ça que je.. pas.. je.. l'en l'enfant qui se trompe beaucoup je le prendrai plus en individuel ou par petit groupe devant ses erreurs que devant un grand groupe.
C: Pour plus le guider ?
A: Ben le guider le guider ou alors ça m'arrive ça d'accompagner ça, ça m'arrive par exemple dans un travail d'accompagner ça ça m'arrive de le faire dans un travail où je sais qu'il va y avoir des difficultés ben je passe et je l'accompagnerai si c'est possible mais après j'essaierai aussi de faire en sorte qu'il se dégage de moi, là j'ai un élève en très grosses difficultés il arrivait même pas à écrire en arrivant en ce2 petit à petit on arrive à faire en sorte qu'il progresse, pis le mettre si tu veux

quand il était au cp/ce1 il faisait des crises il envoyait tout bouler là maintenant il arrive à être en classe il arrive à se poser, il arrive à écrire, il arrive à faire des choses donc petit à petit on arrive quand même à installer des choses et puis à ce qu'il soit bien pour progresser, moi c'est voilà.
C: Lui par exemple, qu'est-ce que ça lui apporte toutes les corrections collectives, "ensemble" comme tu dis souvent
A: Non je pense pas qu'il puisse profiter pleinement de corrections collectives il profitera peut être plus d'un travail individuel ou par petits groupes mais noyé dans le groupe il n'en profitera pas, à part s'il est bien avec ce qu'on fait.
C: Comment tu fais pour gérer ça avec ton double niveau ?
A: Ca c'est pas facile, c'est pas facile de gérer parce que justement, tu es toujours en train de courir quand tu as deux niveaux.. en français c'est plus facile au moins parce que justement avec la méthode que j'ai on a quand même une base commune et après on va dire y'a des choses qui se différencient, mais on a quand même une base commune on a un travail qui est déjà.. puis après ça se sépare, mais en maths je peux pas faire ça quand j'ai une notion difficile avec un groupe, je m'arrangerai pour que l'autre groupe fasse autre chose de plus autonome ou une recherche où ils ont moins besoin de moi.
(téléphone)
C: Est-ce que tu as eu l'impression de les laisser dans leurs erreurs la dernière fois quand ils se sont trompés, tu as réexpliqué et...
A: Oui, je pense. moi j'ai eu l'impression que oui. je pense que ils sont pour beaucoup restés dans des erreurs oui la dernière fois. mais après sur une séance y'a le temps qui compte, je peux pas passer tout mon temps que sur ça, donc je sais que je devrai le reprendre, donc je préfère à un moment à la limite d'être écourté ou dire si je vois qu'il y a un gros soucis, ben je dis bon ben on peut pas, parce qu'il faut quand même continuer la journée et puis je n'ai pas qu'un groupe j'ai deux groupes, et là on a repris la fois d'après on a repris ça aussi et c'est passé plus facilement.
C: Pour les enfants qui sont venus au tableau, est-ce que leur erreur a été analysée ?
(silence)
A: Alors je peux pas te répondre comme ça. Analyser, ça veut dire ?
C: Un élève qui donne une réponse erronée, comme Ben au tableau tu lui as demandé si ça réponse convenait en fait ça n'allait pas, parce qu'il n'avait pas multiplié le numérateur et le dénominateur de la même manière, tu lui as dit non, ça ne peut pas aller, c'est pas grave mais est-ce que tu fais des analyses d'erreurs ?
A: Ben par exemple si, quand on a une comparaison là sur si on dit, on multiplie par exemple au numérateur, on doit multiplier au dénominateur de la même manière ça on va le faire
C: Là, TU dis pourquoi ça ne convient pas.
A: Oui ?
C: Au tableau tu lui as dis en quoi sa réponse n'allait pas.
A: Et je lui montre pas ce qu'il faut faire, c'est ça ?
C: Ben, est-ce que ça ne peut pas aller au-delà de dire ce qu'il faut faire ? est-ce que ça pourrait aller au-delà ?
A: Ben déjà ça pourrait le le le voir avec je veux dire avec après heu corriger de façon à voir ce qu'il aurait fallu obtenir et comment il aurait fallu l'obtenir alors ça peut être moi qui montre "comment on fait pour passer de là à là" et qu'est-ce qu'il faut faire après pour passer "au-dessus" ça peut être aussi un élève aussi qui l'apporte en disant voilà on a fait ça en bas, donc qu'est-ce qu'on fait aussi en haut ? et après reprendre systématiquement comme j'ai fait la fois d'après, on a repris.
C: D'accord, et globalement comment tu penses qu'il ont vécu cette séance ? la dernière fois ?
A: Ben si ils sont dans une situation où où il y a une incompréhension ils ont pas réussi à comprendre non je pense pas qu'ils ont bien vécu la séance je pense pas qu'ils... ouais ils se sont pas dit chouette j'ai réussi, j'ai compris...
C: Et pourtant si j'ai bien compris l'erreur est dédramatisée dans ta classe ?

A: Ah oui oui oui oui oui oui je tout à fait
C: Pour autant ils peuvent se sentir heu ?
A: Non je pense pas mais après tu vois le lendemain quand on a repris "ah ben oui c'est comme ça" tu vois, pis voilà on reprend avec le sourire tu vois je lui dis c'est pas je suis si difficile
C: On revoit et après c'est bon ?
A: On revoit, ouiii on revoit et puis ah ben si faut revoir à nouveau on reprendra ou on ira un peu en arrière pour ce qui s'est où ça a coincé mais s'il faut revoir on reverra en même temps, après c'est des notions qui sont toutes nouvelles aussi pour eux, et je sais que c'est pas fini pour eux.. ils vont le retravailler aussi après.. là je suis, après moi c'est.. c'est une méthode.. c'est, si tu veux la première année, et puis on a choisi de la prendre tous ensemble, donc c'est comme dans toute méthode, des fois on dit ouais chouette, on fait des trucs, et après on est plus "mouais, hm hein ?"et puis on dit bon ben on verra.. on continue parce on peut pas dire on peut pas affirmer elle est nulle cette méthode , on continue alors y'a des moments je me dis c'est quand même bizarre, ce qu'on fait et à d'autres je me dis on va dans des trucs que je n'ai jamais fait ou aussi loin que ce que j'aurais pu faire avec eux et ça m'intéresse
C: Et si c'est nouveau et que ça plante, tu fais quelque chose de nouveau et que tu plantes une séance ça te fait quoi ?
A: Ssss sss ce que ça me fait ? ben c'est heu déjà c'est y'a un challenge, y'a un petit truc. y'a un petit côté un petit peu, qu'est-ce qui a coincé, qu'est-ce que on peut faire? est-ce qu'on peut améliorer? revoir autrement ou ouais.. moi j'aime bien ces situations où on... tout ne coule pas forcément de source comme ça. Ca me plait, le fait de changer, puis de découvrir autre chose, ça me plait bien. après j'attends de voir. pour l'instant, y'a des fois je me dis on fait des petites choses, je me dis t'es pas allé aussi loin que ça dans d'autres méthodes, des fois je me dis est-ce que c'est pas un petit peu trop? je sais pas, mais j'attends de voir.
C: C'est pas un peu risqué pour tes élèves si tu veux qu'ils se sentent toujours bien ? C'est pas le risque de les mettre en difficulté et en erreur justement ?
A: Alors justement, si je sens que c'est une méthode qui est trop difficile je la ferai pas, je voudrais pas les mettre là, là je m'amuserai pas. Après c'est un groupe que je sens prêt à faire des trucs comme ça, j'hésite pas. Je vois que ça va pas, à me dire est-ce que c'est vraiment utile ou pas utile, j'hésiterai pas à me dire, parce que je suis pas la méthode à la lettre je le fais aussi comme je pense bien de le faire.
C: Est-ce que te souviens, tu me disais que c'était lointain mais tu m'as quand même parlé de deux maîtres ?
A: Oui.
C: En premier tu m'as parlé de ton maitre de cm2, tu m'as dit qu'ils vous a beaucoup offert
A: Oui.
C: Ils vous a offert beaucoup de choses, est-ce que tu peux m'en parler, développer ? "ils vous a offert tant de choses"?
A: Ben si tu veux, le "tant de choses", c'est quoi ? C'est déjà être bien dans une classe, être bien dans un groupe, apporter des des matières et des activités qui étaient vraiment intéressantes, et puis qu'on prenait plaisir à faire, et très variées aussi dans plein de domaines différents, que ce soit du chant, du sport, des classes découvertes, mais à côté de ça avec hmm c'était un maître qui était très sévère qui avait vraiment uneee, c'était un peu l'ancienne école dans le sens où si y'avait le moindre pépins, tu faisais des tours de cour en courant, heu, il hésitait pas à passer derrière toi puis à te frotter heu un peu peu la nuque ou tu.. te tirer un peu le haut des oreilles quand ça n'allait pas, si tu avais un petit peu débordé des lignes et tout.. Mais à côté de ça, même si y'avait cette exigence là, y'avait.. voilà un, y'avait une classe qui ouais, je je garde des souvenirs de cette classe, c'est un ensemble de choses, c'est pas que le maitre, c'est tout, qui fait que même si y'avait des exigences tout ça... moi je rentrais dans cette exigence là, elle me plaisait bien. hein, j'aimais bien soigner mon travail, j'aimais bien faire attention aux choses, j'aimais bien le sport, j'aimais bien ce qu'on faisait

en activités, j'en aimais moins d'autres mais ça m'a ouvert aussi sur autre chose et.... comme le chant. le chant.. on faisait beaucoup de chant, c'était pas mon truc, pourtant ça m'a ouvert aussi sur ça, et je sais que j'ai bien aimé. Et c'est un des enseignants qui pour moi m'a marqué, parce que justement, ça m'a m'a ouvert sur ben.. je trouve, ça m'a ouvert sur sur sur heu sur une exigence, sur le plaisir de faire des activités, voilà, sur une ouverture d'esprit aussi, voilà.
C: Et lui tu te souviens comment il traitait l'erreur dans sa classe ?
A: Ah ben là c'était.. c'était c'était au tableau, c'était pas individuel du tout heu.. c'était voilà.
C: Pas individuel du tout ?
A: Ah ben là si tu veux, tu faisais ton travail au cahier du jour, et c'était barré, c'était corrigé tu corrigeais et puis c'est tout, tu te posais pas de questions hein. Et puis des choses que je ne comprenais pas, je suis sûr, au CM2, que j'ai compris bien plus tard en 6ème, en 5ème, parce que j'ai eu aussi des profs à ce moment là qui voilà, avec qui ça a bien marché et..mais je sais pas
C: Son traitement ne permettait pas de retour sur l'erreur ? C'est lui qui corrigeait ?
A: Après y'avait aussi un travail à la maison qu'on faisait beaucoup hein, qu'on reprenait beaucoup des fois à la maison aussi.
C: Et si on ne comprenait pas ?
A: Mais, y'avait aussi beaucoup du travail très mécanique beaucoup plus que ce qu'on fait maintenant.
C: Comment on apprend quand il n'y a pas de retour sur l'erreur qu'on a faite ?
A: Tu sais par exemple la technique de la multiplication, on mettait des points avant de mettre des zéro, on ne comprenait pas pourquoi on le faisait mais on mettait des points, on apprenait comme ça, sur la deuxième ligne on mettait un point. Maintenant on explique le zéro quoi, parce que c'est des dizaines ou des centaines, mais avant on ne l'expliquait pas.
C: Le maitre disait juste ou faux, barrait et c'était vécu comment ? Quand tu te trompais c'était vécu comment ?
A: J'ai pas souvenir d'avoir...
C: Tu dis qu'il était quand même sévère?
A: Ben sévère dans le sens où si je me prenais une punition je sais que après comment le vivre, je me prenais le double à la maison.
C: Le double ? Pour du travail ?
A: Plus pour le comportement, pas le travail.
C: Il y avait des punitions pour le comportement et le travail ?
A: Pour le comportement, mais pas pour le travail, non non.
C: Pour les erreurs?
A: Non, non, y'avait pas de punitions pour les erreurs, après c'est des corrections qu'on faisait ensemble, c'était plus quand on devait faire dix tours de cour c'est qu'on s'était chamaillé dans la cour, ou qu'on avait fait une bêtise, c'était pour un problème de comportement et puis quand il y avait un problème de comportement à la maison, on prenait le double, donc en général on la ramenait pas à cette époque là et..
C: C'était aussi pour le comportement à la maison? ou aussi pour des erreurs dans les cahiers ? Elles étaient prises comment, à la maison ?
A: Non non mes parents n'ont pas été si tu veux, après dans le travail y'avait des moments d'énervement, je me rappelle dans le travail de devoirs à la maison, mais sinon par rapport à mes résultats, y'avait pas, y'avait pas de.. c'est des erreurs y'avait y'avait pas de problème particulier j'étais paaaas y'avait pas de punitions particulières.
C: Tu veux dire qu'il y avait quand même de la sévérité de part et d'autre ?
A: Pas sur les résultats, c'était.. tu dis quand y'avait à la maison, quand des fois on.. je me rappelle m'être mis à pleurer sur des devoirs que je n'arrivais pas à faire parce que je les comprenais pas, je comprenais pas ce qu'il y avait, et puis c'était soit avec ma mère, soit avec mon père en train de faire les devoirs et que ça marchait pas. Forcément, à un moment donné, quand t'as un de tes parents qui

s'énerve en disant mais c'est pas possible tu comprends pas, des trucs comme ça, bon voilà, ça partait comme ça, mais sinon si moi par rapport à mes résultats de travail y'avait pas de d'exigences, y'avait pas à me punir pour ça.
C: Et en 2ème tu parlais du maître de CP ?
A: Oui mais mais le maître de cp c'était une horreur, c'est pas pareil c'était, il faisait peur à tout le monde donc.. mais peur à tout le monde c'est... il était ffff c'était quelqu'un de très désagréable à (interruption)
Non je te dis ce maitre de CP c'est une horreur il faisait peur à tout le monde, il faisait peur rien que quand il passait dans le couloir, tout le monde avait peur..
C: Pourquoi ?
A: Pourquoi j'arrive pas à te le dire c'était...
C: Tu t'en souviens physiquement ?
A: Ah ben je je ouais je pourrais presque le dessiner si tu veux, tout le monde en avait peur, c'était voilà, il criait tout le temps ffff c'était une horreur en classe.
C: CP c'est la classe où on apprend à lire, et du coup ?
A: Ben c'est au ce1 que je me suis réveillé j'ai changé d'école parce mes parents avaient déménagé, et puis je me suis retrouvé après dans un petit village et ...
C: Au cp tu te trompes tout le temps, pendant l'apprentissage de la lecture, comment ça se passait avec lui ?
A: Alors est-ce que c'était ça, je sais pas mais je peux te dire je je c'est juste le le personnage que, c'est même pas, j'ai même pas de souvenirs au cp de ce que j'apprenais.
C: Tu ne te souviens pas de quand tu as appris à lire ?
A: Non, non, je te dis j'ai juste souvenir de ce maitre d'école qui était pour moi vraiment un très mauvais souvenir, tout le monde en avait peur.
C: A quels moments c'était, tu te souviens ?
A: C'était des cris tout le temps, il criait tout le temps je vais te dire on avait toujours l'impression que ça n'allait pas quoi, donc ffffff on était tous un peu comme ça, sur nos.. voilà c'est tout.
C: Qu'est-ce que tu en penses ? un maitre comme ça ?
A: D'après toi ? (rires)
C: Je ne sais pas, dis-moi.
A: Ah ben non, c'est l'horreur c'est pas un modèle d'enseignement pour moi c'est fffff je sais pas pourquoi il était comme ça.
C: Tu dis tout le monde avait peur, mais toi tu avais une peur personnelle envers lui?
A: Ah, ben oui..
C: Tu aurais des souvenirs d'une, je ne sais pas, quelque chose qui s'est passé avec toi ? où il a crié sur toi ?
A: Bon, c'est pas c'est pas très vieux je ne suis quand même plus hein, mais si tu veux, donc.. il... quand même, il arrivait quand même à taper sur les doigts des enfants avec une règle, quand même déjà..
C: Pour quelles raisons ?
A: Soit pour des problèmes de comportement, soit pour des problèmes de je sais pas quoi..
C: L'enfant qui lisait pas bien ?
A: C'est ça le problème je te dis, je j'ai j'ai vraiment rayé ça de, je peux pas je peux pas m'en souvenir vraiment c'était pour moi je vois le personnage, je pourrais presque le dessiner la physionomie, tout, mais après, tout le travail que j'ai fait au cp, je l'ai occulté j'ai j'étais un élève moyen lecteur, moyen. et puis après, au ce1, j'ai ben j'ai continué avec plus de plaisir à à l'école parce que justement le cp j'ai... c'est, je... je ne pas aller à l'école à cause de ce maitre d'école, voilà.
C: Tu as des souvenirs de lui et toi ? quelque chose qu'il t'a dit ?
A: Non, non..
C: Et à toi, il t'a tapé sur les doigts ?

A: Non, si tu veux, je je vois presque le... presque... si tu veux le, le..... le lieu, la classe à peu près je.. ma place à peu près, près d'une fenêtre, et puis lui circulait dans les coul dans les dans les rangs, et puis t'entends crier comme, comme voilà (inaudible) et puis de temps en temps, voilà... il s'est.. il s'énervait après quelqu'un et puis ça lui plaisait pas.
C: Et toi?
A: Oh, ça m'est arrivé d'être remué aussi... les oreilles, les machins... mais voilà, comme d'autres aussi, mais j'ai pas connu ça vraiment, les les taper sur les doigts, mais je.. j'ai eu des copains avoir ça je m'en rappelle... mais après, c'est tout.
C: Tu te souviens dans ta tête d'enfant, ce que ça te faisait, quand tu l'as vu ?
A: Ben, t'es pas bien t'es pas forcément, c'est pas des situations que t'es t'es ça c'est je sais pas c'est j'allais dire traumatisant mais quelque part tu tu tu veux pas voir ça t'aimes pas voir ça, c'est voilà, c'est l'horreur, c'est pas....
C: Quand tu es en cp...
A: C'est pas terrible, c'est je sais pas ça donne pas env...non ça...
C: C'était souvent ?
A: Je pourrais pas te dire mais.... je pourrais pas te dire mais, dans mon, si tu veux si je dois quand je fais... Ces jours quand tu m'as demandé identifier des personnes un petit peu, pour certaines caractéristiques, c'est voilà dans ma scolarité au primaire, il y a vraiment deux enseignants, un que je voudrais surtout pas être et puis un avec lequel je me suis régalé en classe, c'est surtout ça. Après, j'ai eu d'autres instits qui étaient bien, c'est pas ça.. mais tu vois, faire là j'ai deux extrêmes et voilà, y'en a un qui criait tout le temps dans une classe pour un oui, pour un non ou être un peu méchant avec les élèves pour un oui aussi, pour un non, ça ça me plairait pas, après peut-être qu'on a, qu'il attendait des choses qu'on arrivait pas à lui donner ou qu'on ne donnait pas ou qu'on faisait une bêtise et qu'il en pouvait plus, je sais pas, mais voilà.
C: Tu penses qu'on "hérite", qu'on garde de ce qu'on a vécu avec ces enseignants ?
A: Non. Je dirais pas qu'on hérite, après il y a des choses que tu vois, quand je vois mon maître de cm2, si tu veux, c'est pas hérité, mais y'a des choses, je me dis comme j'aimais bien faire certaines choses, et ben j'ai envie de les faire avec mes élèves.. parce que ça me plaisait vraiment bien, je j'appréciais vraiment certains moments, et puis j'ai envie d'être aussi un peu comme ça. après suivre un modèle à l'âge où j'avais mon enseignant puis maintenant, ben je peux pas te dire que je vais pouvoir copier quelque chose, ça c'est pas possible... m'inspirer de certaines choses peut être, c'est possible. Par contre, pour le maître de cp, c'est sur que j'ai pas envie de crier du tout, déjà rien que pour moi c'est pas dans ma, dans mon, dans ma nature, puis je serais pas bien.
Après on a sa nature aussi de fonctionner puis d'être, et puis ça, on va dire quand on est quand on travaille en primaire et puis après on a le collège et puis le lycée y'a pas que le primaire qui compte, y'a un ensemble de choses qui font qu'on se forme et puis même pour après dans les expériences qu'on a à droite à gauche, qui font que oui, on est ce qu'on est maintenant.
C: Pour terminer j'aimerais juste resserrer un petit peu sur.. tu m'as parlé de ton erreur au travail tu m'as dit que ça ne te posais pas de problème, que tu te remettais en question facilement, et dans ta vie ? Qu'est-ce que tu en fait ?
A: Pareil, c'est pareil, si tu veux je suis un touche à tout j'aime le bricolage j'aime le sport j'aime avec mes enfants on fait, j'apprends de mes enfants j'apprends de mes erreurs, je si tu veux, eux aussi je pense, eux aussi, et puis avec mon épouse pareil.
C: Tu aurais un exemple ? dernièrement, avec ta famille
A: Une erreur ? heu.... tu veux dire ?
C: Qu'est-ce que ça te fait ? tu dis que c'est utile que c'est pas un problème pour toi, mais qu'en fais-tu ?
(silence)
C: C'est juste que "ça ne te pose pas de problème" ?
A: Non, c'est pas un que ça me pose pas de problème et je l'oublie, c'est pas ça, ça me pose pas de

problème de me dire "j'ai fait une erreur" maintenant, il faut essayer de faire autrement pour ne plus la faire ou alors la corriger, mais c'est pas dire j'ai fait une erreur et c'est fini, non, c'est pas ça. Je reconnais faire des erreurs voilà, je ne suis pas quelqu'un qui ne fait pas d'erreurs. C'est ce que je veux dire, et à partir de là, quand je vois que j'ai fait une erreur, j'essaie de ne plus la faire ou de la corriger.

C: Et pour terminer, qu'est-ce que ça te fait de parler de l'erreur là, dans ce contexte là, aujourd'hui ?

A: C'est bien ça remue des choses, çaaaa si tu veux çaaaa ça permet de ben.. de penser, puis de peut-être de oui c'est une ouverture aussi sur ce qu'on fait sur peut être que tu mets des d.. le doigt sur des trucs peut être que j'ai pas pensés, c'est pas mal ça remet en question aussi des petites choses je trouve que c'est bien.

C: Quand je t'ai eu au téléphone la première fois je t'ai parlé de mon sujet et tu m'as dit oui, c'est intéressant et ensuite tu as plus ou moins oublié, alors que je t'avais dit que je travaillais sur l'erreur. tu l'as associé à évaluation.

A: Oui, ben j'ai pas apporté beaucoup d'importance parce que c'est ton travail puis j'ai pas envie de modifier ce que tu as envie de faire, j'ai envie de faire comme je fais, je t'ai ouvert ma porte et puis je n'ai pas cherché à truquer les cartes, à faire autre chose, j'ai pas cherché à plus te questionner, j'ai bien senti que tu voulais pas m'en dire plus non plus, donc voilà, j'ai respecté.

C: Je te remercie, j'ai fini pour aujourd'hui, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

A: Non, moi écoute j'ai été content de te voir puis discuter avec toi, c'était un moment qui était bien agréable.

Annexe 4

Entretien 3

Juin 2019, dans la classe d'Antoine.

C: Tu m'as dit que tu fais de la course à pied ? Tu peux me dire sur quelle distance ?
A: Jusqu'au marathon, je dépasse, je vais jusqu'au marathon. J'ai fait cinq marathons de Paris, j'ai fait le marathon du Mont Blanc aussi. C'est complètement différent.
C: Qu'est-ce que c'est une erreur, dans le marathon ?
A: Oh ben y'en a plein des erreurs, sur le marathon.Y'a déjà, si tu veux, des erreurs sur bien se connaitre.
C: Toi, tu te connais ?
A: Il faut, sur marathon. Il faut pas se surestimer, ni partir trop vite. Aussi, dans un marathon, c'est penser à l'alimentation, qui est super importante et puis avoir un bon entraînement avant, mais en gérant bien l'entraînement, c'est à dire des fois on est blessé ou ben quand on peut pas, faut savoir annuler des séances d'entraînement, des choses comme ça. Surtout, une gestion.. après, c'est du mental, y'a beaucoup de mental, surout sur la fin, bon ça c'est vraiment les derniers kilomètres, on va dire les sept derniers c'est vraiment beaucoup de mental, le corps, il a presque plus envie et faut continuer.
C: Tu as déjà fait des erreurs, sur ces courses ?
A: Ben, j'en ai fait mon premier marathon, j'ai fait l'erreur, je suis parti blessé, j'ai souffert sur la moitié de mon marathon, après je sentais plus rien. Donc pour la suite, ça a eu des conséquences aussi.
C: Lesquelles ?
A: Lesquelles. Ben, ce qui fait qu'après, j'ai trouvé un plan d'entraînement que j'ai au fil des années ajusté puis heu, vraiment qui me correspondait plus.
C: Cette erreur, qu'est-ce que tu en as fait ?
A: Ben, si tu veux maintenant je m'écoute plus, je fais plus attention à, àààà, à moi. J'essaie de plus sentir ce que je suis.... capable ou pas capable de faire. J'écoute plus mon corps, si tu veux. Là je suis blessé au genou, je vais faire plus attention, je vais changer. Je vais faire du vélo comme ça pour garder une activité, mais, je vais plus essayer de traumatiser l'endroit où j'ai mal. On est plein de fusibles, si ça casse quelque part, c'est qu'il y a un problème ailleurs.
C: Et comment tu en tiens compte ? Comment tu tiens compte de ton erreur ?
A: Ben c'est après, c'est pour la suite, c'est pour les suivants, si tu veux. Je je, je ne le ferai pas pareil. Je vais changer. Sachant aussi que tous les marathons ne se ressemblent pas même si c'est la même course, en fonction des conditions météo, en fonction de sa propre forme du moment, tout change. Si tu veux, moi ce qui m'a plu dans mes cinq marathons de Paris, c'est que j'ai commencé le premier, j'étais blessé... et j'ai eu toujours l'objectif si tu veux de faire, d'essayer d'aller au maximum de ce que je pouvais. Au maximum tout en ayant... de ne pas me cramer à la fin, mais... Donc j'ai essayé et si tu veux malgré leeee, on va dire... l'âge, j'ai toujours réussi à diminuer mon temps donc ça, après c'était un plaisir d'arriver aussi à ça.
C: Tu veux dire qu'il a fallu une compréhension de ton erreur pour en tenir compte ?
A: Oui, forcément, il faut ça il faut le comprendre, il faut pas partir comme ça sans... Il faut déjà voir que tu as fait. L'erreur, tu fais cette erreur là, la prendre en compte et dire ben ça, je referai pas ou alors je le ferai différemment je m'entraînerai différemment, donc ça oui.
C: C'est à dire que pour tenir compte d'une erreur, il faut la comprendre, c'est bien ça ?
A: Oui, c'est ça.
C: Est-ce que tu as des exemples d'autres erreurs, en dehors du sport, que tu aurais faites ?

A: (silence)
C: Dans la vie.
A: Dans la vie ?
C: Dans n'importe quel domaine.
A: Oh ben si tu veux après moi j'aime beaucoup de choses dans la vie, donc je fais... y'a beaucoup de choses qui m'intéressent, j'ai beaucoup de petites passions tu vois, et je peux pas toutes les faire parce que justement il faut limiter mais... par exemple y'a tout ce qui est dans le métier des arts, j'aurais bien aimé. Essayer de travailler. Et je regrette peut être des fois dans ma jeunesse de pas av.., de pas m'être orienté aussi sur certaines activités qui me permettent de faire heuu....
C: Tu veux dire des erreurs de choix ?
A: Des erreurs de choix, c'est sûr, mais des erreurs de choix par manque de connaissance aussi tu vois, donc pas avoir assez fouillé et puis sur le moment, peut-être qu'on en a pas conscience, c'est après coup. Après des erreurs, heu, ça c'est des erreurs on va dire, pas d'orientation, je regrette pas du tout, je me régale dans ce que je fais, mais.. y'a tellement de choses sur lesquelles j'aimerais on va dire encore approfondir et j'aimerais connaître, j'aimerais pouvoir m'orienter différemment ou ne serait-ce que des fois faire un peu de trav... de boulot, avoir tu vois, garder une partie de ce qu'on aime bien, je sais pas soixante quinze pour cent, et après l'autre partie faire d'autres petits trucs plus minutieux, du manuel je veux...
C: Tu lui donnes quelle degré de gravité à cette erreur là ? Tu saurais classer les erreurs ?
A: C'est pas grave, si tu veux, mais... ça fait partie des choses que j'aurais aimées personnellement.
C: Et tu en fais quoi d'une erreur comme celle-là ?
A: Ben rien. Si tu veux, rien de spécial je l'accepte. C'est une acceptation et puis je l'accepte sans... sans amertume, c'est comme ça, ça fait partie, je considère que ça fait partie de la vie, y'a des choses comme ça qui arrivent qu'on laisse forcément, on donne des priorités à des choses et voilà.
C: Quelle erreur est plus grave, pour toi ?
A: (Silence)
C: Une erreur, on va dire plus importante pour toi..
A: (Silence)
C: Heu... (Silence). Après, si tu veux sur le plan personnel j'ai pas d'erreur grave, je vois pas trop, je vois pas trop ce que je peux te dire, au niveau de mes gamins, tout se passe bien, donc heu... (Silence) La seule erreur grave de mes gamins, c'est que des fois je vais regretter, c'est d'avoir eu mon fils, parce qu'en fait... dans la scolarité comme j'ai eu mes gamins ici, j'ai eu ma fille deux ans, après comme j'ai changé de classe je l'ai eu trois ans, trois quatre ans, je sais même plus, un truc comme ça, j'ui ça aurait été bien qui, qui change d'instit mais sinon c'est pas une erreur grave en soi. Heuuu... Sinon heu.. (silence) non parce que... (silence)
C: C'est quoi une erreur, dans la vie ?
A: Ben, c'est une erreur dans la vie, hein? qui peut compromettre après ton, soit ta vie de famille, soit ton travail, mais qui va compromettre vraiment et qui anéantit tout. Tu vois ?
C: Qui anéantit ?
A: Quelque chose qui t'empêche de poursuivre ce que tu aimes faire, quoi. Pour moi c'est ça, grave. Imaginons même sur la route écraser quelqu'un je sais pas.. Si tu fais pas attention à quelque chose, tu peux regretter ça, c'est super grave. Imagine, tu blesses quelqu'un.
C: Qu'est-ce que tu veux dire par erreur qui anéantit ?
A: Ben, que tu vas remettre tout en question et puis que tu.. tu... tu bouleverses tout, je sais pas. Tu tu, par exemple pour moi un divorce ça peut être quelque chose de grave. Pour des enfants.. pour les enfants.. pour tes enfants je me dis c'est grave, quoi.
C: Les répercussions sont graves, ou l'erreur ?
A: C'est les répercussions que ça va entraîner, et que ça peut entraîner, hein ? Donc là, y'a des choses qui sont graves comme ça, pour moi. Quand t'entends, je sais pas, des gens qui au téléphone hop tout de suite y'a un accident imaginons que je suis dans la... les dégats que cela fait au niveau

humain c'est super grave, quoi. Moi, c'est ça, des choses graves. Parce que ça, des choses que tu vas porter toute ta vie, tu vas y penser toute ta vie. Ca va te ruminer toute ta vie quoi.
C: Tu en as connu, des erreurs graves ?
A: Des erreurs comme ça, non. Parce qu'après, y'a pas de réparation, y'a plus, tu répares rien, là, là je sais pas.
C: Tu as connu des erreurs "moins graves", pour lesquelles il n'y avait pas de réparation possible ?
A: Là je veux dire, réparation... un choix d'étude tu peux pas revenir en arrière mais je considère pas ça comme une erreur mais... c'est quelque chose sur lequel tu peux pas revenir en arrière, tu t'es lancé dans des voies puis après...Après des erreurs, forcément tout le monde en fait mais non réparable, non, j'en ai pas connu des non réparables.
C: Et si on revient aux erreurs moins graves, à quoi ça sert ?
A: (silence)
C: A quoi ça sert, une erreur ?
A: Ben ça, heu...si t'en as connu, si t'en as conscience de l'erreur que t'as faite, parce qu'il y a des erreurs, t'en as pas conscience, ben si t'as conscience de l'erreur que tu as faite, c'est pour éviter de la refaire une seconde fois, déjà. Il faut avoir conscience et la compréhension comme on disait tout à l'heure de cette erreur, pour ne pas la refaire. C'est c'est c'est ce qui sert dans la vie, hein.
C: Tu en as fait des erreurs dont tu n'avais pas conscience ?
A: Ah, heuuu... Dans le bricolage j'ai commis plein de bêtises que je ne refaisais pas chaque fois, parce que même au niveau de ma maison, du, des travaux tout ça, quand tu te lances dans quelque chose que tu ne connais pas forcément, y'a des erreurs et puis tu t'en aperçois, puis la seconde fois tu ne les fais plus quoi.
C: Si j'ai bien compris, tu veux dire que tu l'utilises, pour ne plus la faire ?
A: Oui, tout à fait.
C: A cause de quoi, on en fait ?
A: Ben des fois par rapport à un manque de connaissances, ça c'est... un manque de compréhension de ce qui se passe, le temps de heuuu, le temps de on va dire quand on fait quelque chose, ben, le fait de le faire, de te lancer hop ça coince, ben on le refait parce que c'est pas comme ça.
C: Et comment tu sais qu'elle t'a servi ?
A: Elle m'a servi parce que tu, je voyais que ça marchait pas. Quand ça marche pas, tu sais qu'il y a eu une erreur quelque part, donc tu reviens en arrière, tu cherches où es l'erreur.
C: Et tu vois qu'elle t'a servi ?
A: Ah oui, elle me sert oui forcément après parce que je refais pas la même chose, mais même par exemple puisqu'on parle de course à pied c'est pareil pour moi, y'a des choses tu vois que ça marche pas, ou tu, tu te dis non, tu tu, tu vas trop fort, tu tu te mets dans le rouge, ben tu te dis non la prochaine fois je refais pas cette séance là je la change.
C: Si je comprends bien, tu dis que l'erreur est utile dans le sens où on la comprend et on ne la commet plus, elle est utile parce qu'on sait ce qu'il ne faut pas faire, et pourquoi ?
A: Oui.
C: Et avec les élèves, c'est différent ? Dans le dernier entretien, tu as dit qu'à l'école, l'erreur elle n'est pas utile, elle montre seulement une incompréhension.
A: Ah... (silence) Non, elle n'est pas importante. Enfin, je, pas importante... dans le sens où elle n'est pas grave.
C: Pas importante ? Elle n'importe pas ?
A: Ils ont droit à l'erreur, voilà. C'est ça, surtout ça... pour moi il ont droit à l'erreur. Après s'ils la font c'est pas.. pas un échec.
C: Elle n'est pas importante, ça veut dire elle n'est pas grave ?
A: Ils ont le droit de faire des erreurs.
C: Le droit à l'erreur, c'est à dire ?
A: S'ils ont pas le droit à l'erreur, moi je trouve qui on les inhibe dans leur travail puis on leur enlève

aussi le plaisir de travailler parce qu'ils auront une appréhension de faire l'erreur, il faut pas qu'ils l'aient pour moi, il faut qu'ils se lancent un petit peu, tu vois ?
C: Tu peux me parler de cette appréhension de l'erreur ?
A: Pour moi, c'est ce que je sens, c'est un sentiment que j'ai. Si t'as peur de quelque chose, tu vas pas le faire donc du coup tu te lances pas puis des fois il faut se lancer moi je vois y'a des enfants ils osent pas ils osent pas intervenir à l'oral et c'est dommage, parce que c'est parfois à l'oral que y'a des choses qui se créent, même au niveau de leur compréhension, même au niveau du groupe en lui même, ce qu'ils vont dire ça peut servir à d'autres, donc voilà. Pour moi c'est ça l'histoire d'avoir un petit peu peur de parler, des fois ça peut être embêtant pour le gamin, je trouve.
C: Tu veux dire que ta position, c'est de la dédramatiser ?
A: Ah oui, oui tout à fait.
C: Uniquement, l'erreur n'est pas grave ?
A: Après, il fait qu'ils puisssent, justement, après la reconnaître cette erreur hein, s'en apercevoir et puis après est-ce qu'ils la referont referont pas c'est pas évident.
C: Que veux-tu dire par reconnaître ?
A: Ben la reconnaître, comprendre qu'ils ont fait l'erreur, voir qu'ils ont fait l'erreur.
C: Voir et comprendre, c'est pareil ? Tu disais dans le dernier entretien: "moi, c'est important, ce que je fais je mets en évidence les erreurs"
A: Ben c'est à dire que quand ils ont une production d'écrits par exemple, ils écrivent, ils viennent me montrer puis y'a un petit problème, regarde, des fois, c'est moi qui leur montre où il y a le problème, des fois ils vont me le trouver le problème. Tu vois ils vont me dire j'ai oublié ça. Là je dis ou je dis "tu as fait attention à la terminaison?" "ah oui, j'ai pas fait attent" tu vois ? Donc ça, là si tu veux je dis, je dis pas, pas où est exactement l'err, enfin je montre là où y'a l'endroit où y'a l'erreur, après ils la voient l'erreur, des fois, je dis pas tout le temps mais certaines fois ils la voient et là ils peuvent se corriger.
C: Je te dis ça parce que les mots que tu as utilisés, c'est "le maître il est là pour montrer et mettre en évidence"l'erreur.
A: Par rapport à l'erreur, hein ?
C: Qu'est-ce que ça te ferait, quel maître tu serais, si tu ne mettais pas en évidence les erreurs des élèves ?
A: (long silence) Ben disons que je je je me sens, je je me sentirais un peu laxiste quoi, je veux dire hein je veux dire heuuuu, je m'en fous, tu vois ?
C: Laxiste ? c'est à dire ?
A: Si je faisais pas ça c'est comme si je m'en foutais un petit peu quoi tu vois donc heu je... je je sais pas... c'est important pas de les diriger mais de.. heu comment de... mais de les faire progresser dans un sens quand même, dans un sens où eux ils peuvent heuuu analyser un peu plus leur travail tu vois ? heuuu
C: Montrer, c'est faire analyser ?
A: Heuuu (silence) ben pas montrer, leur montrer que il a un soucis quelque part, mais après l'analyse elle se fait ensemble.. je sais pas faire faire en sorte qu'elle se fasse de paire, et après ils arrivent à se corriger, tu vois ?
C: Se corriger avec toi? grâce à toi ?
A: Pas forcément grâce à moi, ça peut être grâce à des outils, des fois je leur souligne l'endroit où y'a l'erreur et je leur dis tu vas prendre ton classeur outils et tu vas vérifier et là, ils vont le faire, tu vois, c'est pas moi qui vais leur dire comment il faut écrire des fois, mais je leur ai montré quand même y'avait dans certaines lignes un endroit par exemple à revoir hein, ou un mauvais résultats et ils refont et là le fait de refaire, ils vont s'apercevoir de quelque chose.
C: De quoi ?
A: Ben je te dis, des fois je les renvoie je dis t'as un classeur outils avec les leçons, tu reprends ta leçon.

C: Tu aimes qu'ils le fassent seul ? Est-ce que c'est "se débrouiller" comme tu disais l'autre jour ?
A: Ben j'aime bien quand même qu'il y ait dans leur travail de l'autonomie quand même.
C: Tu en as parlé plusieurs fois, tu disais "il n'y a pas que l'école, il faut savoir se se débrouiller c'est important dans la vie".
A: Oui il faut une volonté déjà et puis être débrouillard, arriver à se débrouiller avec ce qu'on a pour se sortir de heuuuu mmm de des fois quand on est embêté par quelque chose, faut pouvoir s'en sortir, trouver des remèdes à ça quoi.
C: Et quand l'élève s'est trompé et qu'il est un peu perdu ?
A: Ceux-là ils seront plus guidés. Là je les guiderai plus ceux-là. Mais ils sont pas tous pareils, y'a des enfants ils arrivent à se corriger avec leurs propres outils, même qui sont heu qui analysent assez les choses pour pouvoir se corriger, d'autres moins, ceux qui sont le plus en échec on va plus les guider là je les guiderai plus donc là je reprendrai le travail avec eux.
C: Tu disais que tu aimais que les élèves cherchent, que c'est ce que tu voudrais, et ce qu'on a constaté quand on a analysé ta séance, c'est que tu guidais vraiment. Quelle satisfaction tu as, toi à mettre en évidence l'erreur et à guider vers la réponse ?
A: Quelle satisfaction ?
C: Oui, quelle satisfaction tu as, à faire ça ?
A: C'est pas forcément une satisfaction, je serais plus content s'il n'y en avait pas d'erreurs, hein.
C: Tu préfères qu'il n'y ait pas d'erreur ?
A: Non, j'ai pas dit ça mais je veux dire par là que je je je vais pas si tu veux une satisfaction une satisfaction heu, si y'a une erreur, c'est pas ça, parce que si y'en a pas c'est qu'ils ont vraiment tout compris à la limite, hein, mais si y'a une erreur faut essayer de la mettre en évidence pour la comprendre pour éviter de la refaire voilà, mais après y'a pas vraiment on va dire une satisfaction à la voir cette erreur. S'il elle y est, faudra, faudra la voir justement, après voir pourquoi y'a cette erreur et comment on va la corriger.
C: C'est un moment important celui-là ?
A: C'est important mais si y'avait pas d'erreur, les gamins auraient peut-être tout compris et à la limite ils ont pas besoin de moi.
C: Et toi, on t'a montré des erreurs pour te faire évoluer ?
A: Je pense, j'en ai pas vraiment conscience mais après je pense que j'ai travaillé dans ce sens là, pour moi, si tu veux dans tout ce que j'ai entrepris...
C: Donc tu n'y trouves pas de satisfaction, mais c'est important ?
A: Tu sais je suis un autodidacte pour pas mal de choses, que ce soit au niveau de la photo, de la menuiserie heu, au niveau du bricolage, jee me suis quand même bien débrouillé par moi-même tout seul, donc des choses qu'on sent aussi, on a tous des sensibilités différentes, mais j'ai beaucoup marché comme ça si tu veux, en potassant, en lisant, en faisant mais entre lire et faire, c'est deux choses différentes des fois, et des fois on est contraint par ce qu'on a dans les mains, et on s'aperçoit que tout marche pas comme dans des livres.
C: Et alors ?
A: Et là on en fait des erreurs, et le fait de les voir et de se dire ben non, là, ça marche pas comme ça, je vais peut-être procéder différemment ou employer ça différemment et puis je, ça va marcher.
C: Est-ce que l'erreur est liée à l'apprentissage ?
A: Pour moi, oui. Ben, moi je l'ai conçue comme ça dans mon propre cheminement.
C: Toi tu as appris de tes erreurs...
A: Ah oui oui, à plein de niveaux, je vais te dire, au niveau personnel je te parle ce coup-ci.
C: C'est ce que tu m'as dit, plusieurs fois.
A: Quand au travail je... j'ai dit ça ?
C: Tu m'as dit "je n'ai pas une pédagogie de l'erreur", et quand je t'ai demandé si l'erreur peut être utile aux élèves tu m'as dis: "ah ben non"..
A: Je t'ai dit ça, moi ?

C: Oui.
A: Ah ouais ?
C: On parlait de l'erreur à l'école, on n'a parlé que de l'erreur à l'école dans le dernier entretien.
A: D'accord, ok.
C: C'est vrai que tu la montres vraiment utile pour toi, alors pourquoi à l'école, non ?
A: Ouais..
A: Je t'ai dit qu'elle n'est pas utile à l'école ???
C: Oui, quand j'ai cherché à comprendre si pour toi l'erreur était liée à l'apprentissage, et tu répondais sans cesse que non.
A: Hmm. Hmm, d'accord.
C: Tu disais que "l'erreur est un témoin de quelque chose qui ne fonctionne pas".
A: Oui, c'est vrai.
C: Et "je vais guider l'élève pour qu'il y arrive" ?
A: (silence) (attitude de repli, réflexion) D'accord, ok. Mais... ouais après avec des mots comme ça mais est-ce que c'est pas un peu pareil aussi ? Si tu veux, quand y'a l'erreur et que tu guides un petit peu, est-ce que c'est pas pareil ?
C: Ce que tu dis, c'est que toi tu apprends toi-même de tes erreurs?
A: Ouais...
C: Et que l'élève, soit il sait, soit tu lui donnes, c'est ce qu'on avait vu quand on a analysé ta séance, tu as dis "je l'aide, je réexplique"?
A: Oui, ça serait plutôt la pédagogie du modèle, en fait.
C: Ben les mots utilisés sont "donner", "aider", "guider", beaucoup "guider" pour les sortir de l'erreur ou cet état d'"errance" c'est à dire quand on ne sait pas encore...
A: Oui, je comprends.
C: Justement, tu peux m'en parler de ce moment d'errance ? Qu'est-ce que ça te fait ?
A: Pfff... Ben pour moi y'a des enfants qui n'arrivent pas sortir parce qu'ils sont, ils savent pas du tout, je pense qu'ils y arrivent pas parce qu'ils SAVENT PAS. Si tu veux, dans leurs notions ils sont perdus, y'en a certains, je pense qu'ils sont perdus.
C: Tu as déjà ressenti ça, toi, à l'école ? Tu l'as vécu, tu le comprends ?
A: Nan, parce que je t'avais dit, tu sais à l'école j'ai pas de souvenirs, mis à part un enseignant de CP voilà que j'avais pas du tout aimé mais mis à part ça j'étais pas un excellent élève non plus, hein, j'étais plutôt moyen, hein on va dire mais j'ai pas...
C: Tu as fait des erreurs quand tu étais élève ?
A: Oui, bien sûr.
C: Tu as un souvenir de ta première erreur marquante, ou d'une "grosse erreur" ? Tu disais que tu as été marqué pendant cette année de CP.
A: Nan.. oui mais ça oui ça c'était dû à l'enseignant et c'était quelqu'un qui faisait peur à tout le monde et après par rapport à ça je vois si tu veux la tête de l'enseignant. Si tu me montrais une photo je pourrais te dire que oui c'est lui.
C: Tu m'as dit que tu pourrais le dessiner, que tu pourrais le décrire
A: Oui.
C: Tu veux le dessiner ?
A: Non, ça non.
C: Tu te rappelles de son nom ?
A: Non non non, mais après je vois sa tête.
C: Et ton maître de CM2, tu te souviens de son nom?
A: Oui, ouais, tu vois c'est... ça je peux te dire c'est Jérôme X et l'autre je pourrai pas. Ouais. Et je pense que dans ma tête... il a été effacé.
C: Il était comment ?
A: Bof c'était quelqu'un qui était brun, cheveux un peu crêpus ébouriffés avec un nez et puis des

lunettes toutes fines, un nez un petit peu pointu, très grand, très filiforme.
C: Tu trouves une correspondance entre son aspect physique et son caractère ?
A: Je sais pas.
C: Il laissait une place à l'erreur, ce maître ?
A: Je sais pas, je peux pas te dire. Après, est-ce que c'est lui qui le laissait, est-ce que... Après, si tu veux maintenant on est dans le boulot quand même, est-ce que c'est quelqu'un qui avait, qui craignait, qui je veux dire, voilà, qui voulait pas que les élèves fassent des erreurs, ou c'est quelqu'un qui n'était pas bien du tout dans sa tête, ou est-ce que... il n'arrivait pas à faire face à la situation puis qui... criait, ça je sais pas, je je... Ca, je sais pas. Je sais qu'on en avait tous peur, on était tous, y'avait pas un bruit dans la classe et puis voilà...
C: Et il tapait ?
A: Ah oui oui! Sitôt qu'il y a avait quelque chose qui lui plaisait pas, c'était ça.
C: Des erreurs de comportement ?
A: Ca peut être une erreur de comportement certainement, je pense plus que ça, plus que le travail.
C: Et toi, tes erreurs dans cette classe ?
A: Ah ben j'ai du en faire ! peut-être en lecture, je sais pas.. Oui, je pense que c'était en lecture, lire à voix haute des choses comme ça, qui étaient traumatisantes.
C: Pourtant un enfant qui apprend à lire il se trompe, c'est sûr ? Donc ça a dû t'arriver...
A: Ah mais ça, je dis pas! Ce qui est marrant, si tu veux, j'ai pas j'ai pas de souvenir... c'est...
C: La peur, quand même..
A: La peur, oui la peur c'est tout.
C: Et traumatisant aussi..
A: Ben, le fait d'être un instit traumatisant
C: C'est quoi, qui est traumatisant ?
A: Qu'est-ce qui est traumatisant ?
C: Oui. C'est quoi, qui est traumatisant ?
A: Ben pour moi, si tu veux c'est... c'est de pas pouvoir peut-être, je sais pas. Craindre le moindre débordement pour un ci, pour un ça, je sais pas, tu vois je...
C: La crainte ?
A: A cet âge là, on était tous ouais tous dans la crainte (silence long) Mais après, si tu veux, on a eu un petit repas, on discutait entre nous puis y'avait des anciens d'ici qui ont eu, qui ont eu des instits heu, ce que heu, on discutait avec des anciens élèves on, je j'ai retrouvé un petit peu heu ces sentiments là mais avec des instits d'il y a pas très longtemps non plus tu vois ?
C: Tu veux dire que ça existe toujours ?
A: (silence)
C: Est-ce que l'enseignant a forcément conscience de ça ? cette crainte de l'enseignant ? Que les élèves le craignent ?
A: Eh bien tu vois, je me demande. Je sais pas, c'est pas évident, je.... Je te dis, c'est complexe, ça. Pourquoi un enseignant va hurler tout le temps dans une classe, pourquoi ? Est-ce que c'est juste parce que les gamins font des conneries, ou est-ce que lui il arrive pas à... à subvenir à un truc, à régler, à gérer quelque chose ? Tu sais, c'est difficile à dire. C'est pas facile. Peut-être qu'il est pas bien...
C: Ca passe forcément par des cris ? On ne peut pas avoir un enseignant qui ne crie pas et qui fait peur aux élèves ? et un enseignant qui crie mais dont les élèves n'auraient pas peur ?
A: Oh non, je pense pas, quelqu'un qui est dur et puis qui crie aussi, je pense pas que ce soit une bonne ambiance. Pff je sais pas. Ce que j'entends dans le métier, quand j'entends des petites choses j'ai pas l'impression que les élèves qui ont été dans des classes comme ça ils ont gardé, voilà, ils sont pas satisfaits du tout je pense pas, ils sont pas dans une ambiance de travail sereine.
C: Mais la crainte de l'élève, pour toi, elle peut passer aussi par un enseignant qui ne crie pas ?
A: Alors là, c'est peut-être autre chose. C'est plus sournois, non ?

C: Je ne sais pas, qu'est-ce que tu en penses ?
A: Ben je sais pas, il faudrait... (bafouille) des résultats, des résultats... y'a des fois des enfants, y, y.... leurs résultats.... leurs résultats sont super importants donc si ils ont pas des bonnes notes peut-être que ça les. Peut-être que ils craignent l'enseignant, je sais pas, je... je.. je vois pas trop... après, pour moi un enseignant qui est dur c'est plutôt un enseignant qui est, qui va passer, qui va donner des petits coups sur la tête, qui va crier, des petites choses comme ça. Après peut-être qu'après un enseignant pour un enfant ça peut-être aussi le... sa notation, les résultats qu'il va avoir, je, je me suis.. pour l'enfant, par rapport à l'enfant. , je, je... si tu veux, je relativise beaucoup le résultat des fois des évaluations, tu vois ? c'est pas parce qu'un enfant a a raté quelque chose que forcément il est dans un cadre bien précis, il est dans une case, non. Pour moi c'est pas comme ça. Ca peut être lié à un moment, il a fait une connerie, des erreurs d'étourderie, des voilà. Et qui fait que c'est quand on travaille avec eux, nous on a une vue d'ensemble des fois au niveau de la journée, ce qui se passe dans une période et pis des fois le travail donné sur une évaluation ça reflète pas son travail qu'on perçoit, nous.
C: Tu vois différents "ratages", ratage d'étourderie par exemple, et ratage d'incompréhension aussi, c'est ça ?
A: Oui ou des fois peut-être un enfant qui ben tu vois, peut-être qu'il met une, il se met une pression sur quelque chose, des fois on sait pas..., ça peut être soit par rapport à la famille qui attend aussi des résultats parce que des fois y'a des familles qui attendent des notes puis qui veulent savoir vraiment... et je me dis que ça peut avoir rapport avec ça, des fois qu'ils peuvent rater quelque chose ou pas. Donc j'ai, je je mets pas une importance, une très grande importance si tu veux sur l'évaluation elle-même. Quand quand tout se passe bien puis que tu as le bon, si tu veux le bon sentiment par rapport au travail que tu as fait avec l'enfant, c'est en corrélation, ça va, mais c'est pas parce que la note est moins bonne... (silence) Moi, je vis dans un village, on a les enfants du village je vois aussi les gamins évoluer et des fois y a des enfants qui sortent, tu dis ben ça va pas être forcément facile pour eux, et puis je les vois super bien réussir.
C: Les enfants en difficultés qui se débrouillent, dont tu m'as parlé, pas forcément scolaires, c'est ça ?
A: Ce sont des enfants démerdes. Ce sont des enfants qui eux justement dans la vie ben, ils vont provoquer des choses, entreprendre des choses, y y vont aller au devant des choses et puis ça leur, marcher, ça va marcher des fois.
C: Et toi, l'attente de tes parents? Tu as dit qu'ils "voulaient qu'on réussisse, comme tous les parents"
A: Oui, je pense que tous les parents ont envie que leurs enfants soient bien et réussissent à au niveau de réussir.
C: Mais qu'est-ce qui se passe s'ils réussissent pas ? Et qu'est-ce qu'il se passait pour toi avec tes parents ?
A: Pour des parents, quand ça ne va pas (silence) ben, c'est c'est quand même une frustration oui une frustration, une frustration pas pour eux, mais c'est pour leurs enfants, je veux dire, ils sont embêtés pour leurs enfants, parce c'est... si... parce que que ton gamin il va il va continuer sa vie tout seul, t'as envie qu'il soit heureux, il faut qu'il arrive à trouver un moment de bonheur quel qu'il soit, pas forcément dans son travail mais dans sa vie en général le travail parfois en fait partie mais pas tout le temps moi je pense que après le travail y contribue forcément parce que c'est au niveau social c'est important quand même d'avoir (incompréhensible) social, dans la société, et ça fait partie de ton bien être aussi. Mais pour des parents s'ils voient que leurs enfants sont en échec et puis heu ça peut arriver après à des déprimes, à des enfants qui sont pas bien du tout, c'est difficile à gérer on en voit des situations comme ça.
C: Toi tu en as connu des situations comme ça ?
A: Avec mes gamins?
C: Oui.
A: Heu propre heu propre, non. Non. Si tu veux, j'ai deux enfants complètement différents j'ai eu

ma gamine elle s'en sort très bien mais on va dire en pleine autonomie et après j'ai un gamin qui est moins scolaire on va dire et qui s'en sort aussi très bien mais différemment. C'est à dire que heu y prend pas les mêmes voies, là il est en école d'ingénieur par alternance mais il est passé par des voies plus pratiques IUT heu..
C: Et tu faisais comment quand ils étaient petits et qu'ils se trompaient ? T'étais quel père ?
A: Ah ben pfff ... bienveillant je dirais, c'est paaas. y'a paaaaaas si tu veux, non.
C: Et s'ils faisaient des..
A: Ah ben je les laisse faire, je les laisse là, moi je je (incompréhensible) me prendre la main. Quand mon gamin part, il part à vélo heu ben des fois il demande comment on fait là je lui montre, je lui montre comment je fais et après je le laisse se dépatouiller, puis si ça va pas il reviendra me voir et on verra ensemble.
C: Tes enfants, ton fils, tu veux dire que tu les as laissés comprendre ?
A: Oui, mais quand même ça dépend par exemple je dis pas à mon fils tiens tu vas changer quelque chose je te te donne comme ça, non. Si il me demande je suis là pour l'aider et on travaille ensemble on le fait ensemble, hein on le fait ensemble et puis après je lui dis tu te débrouilleras tu te débrouilles puis si ça va pas, on reverra et après je je je fais pas "à sa place" si tu veux.
C: C'est différent de ce que tu fais en classe ?
A: Ben parce qu'on parle beaucoup d'erreurs là, mais j'apporte beaucoup (prononcé avec insistance) d'importance à l'ambiance d'une classe, pour moi c'est super important si tu veux, c'est les relations qu'on peut avoir tous ensemble, ça j'aime, voilà et après c'est ce qui fait que aussi, ben y'a plein de petites choses qui se créent, d'émulation de construction et ça j'aime, tu vois ?
C: Tu dis...
A: On est parti dans un projet qui nous a tenu toute l'année et puis après on a fini donc on a fini notre projet, et puis y'a eu la fête de l'école, un départ à la retraite, et on peut faire quelque chose, ça part d'un petit truc puis les gamins apportent... on rebondit et ça pour moi c'est...
C: Tu privilégies le climat de classe, c'est ça ?
A: Oui, et l'émulation que ça peut créer, qui crée une motivation dans le travail aussi et ça, ça j'aime bien et tous les moments de classe découverte j'adore ces moments là.
C: Oui. Tu m'as dit...
A: On on on, on sort du cadre si tu veux un peu scolaire tout ça, mais y'a plein de choses qui se font, et ça pour moi, c'est super important.
C: D'accord. Tu m'as dit aussi que tu faisais très attention à ne pas exposer l'erreur d'un élève, au tableau notamment...
A: Je veux pas blesser un gamin, ça ça c'est quelque chose que j'apprécierais pas ça ça m'embêterait je veux l'éviter.
C: C'est en lien avec le climat ?
A: Quand tu fais ça, justement pour la suite, le gamin je pense qu'il est un peu différent, donc heu c'est pas le but..
C: Comment tu le sais ?
A: Ben tu, tu.. On va dire c'est un peu du feeling, je veux te dire, y'a beaucoup de choses tu ressens quand même des choses quand t'es en contact avec une personne, y'a des choses que tu sens plus ou moins bien, et si tu sens qu'il est pas bien du tout...
C: Ca se faisait à l'époque, dans ta classe ?
A: Ah oui, oui lire à haute voix tout le monde y passait oui tout le monde y passait.
C: Tu as des souvenirs de ça ?
A: Oui de l'appréhension c'était en CE1 des moments de lecture mais si tu veux où il fallait lire à haute voix.
C: Et des moments au tableau et de ne pas savoir?
A: Ca ça m'est arrivé au collège ça si tu veux, sur une restitution mathématique, mais après c'est pas, ça m'a pas pas pas.. c'était sur des, en maths y'avait des résolutions à faire, des équations puis

t'es interrogé heu, ben tu suivais pas forcément et t'es là.... Après ça m'a pas marqué, c'est juste que c'était un prof que j'appréciais, puis c'est des moments voilà, des moments sympa d'une classe, mais sinon...
C: Ca t'avait déçu de ce prof, ces moments au tableau ?
A: Sur le coup, oui, je pense, sur le coup. Mais après ça m'a pas, pas plus que ça, ça m'a pas non plus. Après moi si tu veux y'a des gamins, quand tu sens que ils sont pas aptes à passer au tableau et puis à répondre non j'éviterais.
C: Tu ne l'as pas vécu personnellement à l'école ?
A: Pas un truc qui me traumatise, non non, mais ça m'est déjà arrivé et de pas savoir et de repartir à ma place mais ça m'a pas traumatisé si tu veux. Mais ça arrive aussi ici dans la classe, tu interroges un enfant et puis à un moment donné il sait pas ben tu attends un petit peu, mais après tu le laisses pas tout seul, tu interroges un autre tu vois qui est-ce qui peut l'aider et pis voilà, on continue quoi, hein.
C: Je vais reprendre des choses que tu m'as dites, si tu veux bien. Quand tu dis "on peut faire des erreurs" tu disais que c'est dans le sens "on a droit à l'erreur", c'est ça ?
A: Oui.
C: Du coup, on peut en faire quoi ?
A: C'est l'utiliser, c'est ça ? Comment l'utiliser ?
C: On peut en faire quoi ? Tu dis on peut en faire, mais on peut en faire quoi ?
A: Hm. Après je sais pas si moi je... J'ai vraiment une réflexion sur ça, sur ce qu'on en fait vraiment, après selon les classes, est-ce qu'on les reprend après, est-ce qu'on retravaille toutes ces erreurs là ? Je, je le fais pas, hein. Je pense pas.
C: Tu sais pourquoi ?
A: Non, je peux pas te dire. Si tu veux on essaie d'avancer quand même.
C: Ca t'interroge ?
A: Dans la mesure où après ça coince pas, non. Si tu veux, si ça coinçait pour quelque chose je me dirais faut peut-être revoir des, revoir ça, mais si ça coince pas, si ça permet, si c'est un petit moment et puis qu'après on peut continuer et puis qu'en fait c'était pas si grave que ça, ça s'est résolu dans le cheminement, non. Maintenant si ça empêchait de continuer puis de comprendre quelque chose de plus complexe, ben là on reprendrait. Moi j'hésite pas à reprendre.
C: Qu'est-ce que tu penses de ta manière de traiter l'erreur dans ta classe ?
A: (silence long) Alors là, bonne question. (silence) Déjà je je je je je j'suis pas si tu veux le... j'suis pas le genre de personne à avoir, à dire ce que je pense, c'est bien, je me remets facilement en question, sans problème donc j'suis pas du genre à dire c'est comme ça qu'il faut faire et c'est la bonne, quoi. parce que je considère qu'il y a plein de façons de faire les choses et d'arriver au même résultat.
C: A part ta manière, il y en aurait d'autres ?
A: Ah ben je les connais pas forcément mais si tu veux, heu, voilà, pour moi, si tu veux dans dans ce qui fait, ce qui...
C: Juste, ce que tu penses de ta manière de la traiter..
A: Ce que j'en pense ? Ben, c'est que pour l'instant, elle ne m'empêche pas de, on va dire, de ben de, si tu veux elle ne elle j'ai pas l'impression qu'elle ait mis des enfants dans l'échec, déjà. Voilà, enfin j'ai pas l'impression...(silence) ça c'est une chose, après heu (silence) sur la façon d'enseigner, je m'y retrouve aussi donc pour l'instant ça me convient, hein, je vais dire.
C: Qu'est-ce que tu veux dire par "je m'y retrouve" ?
A: Je m'y retrouve dans le sens où heu, comme je te dis, par rapport au climat de classe tout ça je trouve que ça fonctionne plutôt bien.
C: Tu veux dire que ta manière de faire est favorable à un bon climat de classe ?
A: Oui, je trouve que ça fonctionne assez bien.
C: Y'aurait une autre manière de faire qui toucherait le climat, justement ?

A: (silence)
C: Ou qui pourrait heurter ?
A: Je suis pas.... (silence)
C: Est-ce que mettre l'élève face à son erreur c'est... ça peut jouer sur ce climat, sur "être bien" ?
A: Ben déjà quand on met un élève sur son erreur, vaut mieux le faire en apparté par rapport au climat je trouve, à part si ça peut profiter à un groupe, si c'est une erreur qui est on va dire récurrente, donc là on met le doigt sur une erreur, sans forcément cibler l'enfant, en disant cette erreur là, je la vois souvent, surtout dans une dictée, je la vois souvent. Tu dis "mettre l'enfant devant son erreur", si c'est un enfant, y'a que lui qui a ce problème là, je vais pas le traiter en groupe, c'est ça que je veux te dire, je vais le prendre lui je vais le mettre, on va prendre son erreur à part, tu vois si c'est la technique de la multiplication des problèmes de retenue et qu'il y a que lui qui fait ça je vais pas le retravailler avec tout le monde, ça sert à rien, et puis dire tiens toi t'as fait cette erreur là on la travaille tous ensemble au tableau ça sert à rien pour moi on retravaille qu'avec l'élève et puis je vais pas en faire un...tu vois, un.. on va faire ça de manière oui, on va le travailler de manière assez simple je veux dire dans le sens où ça va, t'as fait une erreur, bon maintenant on va essayer de plus la faire, on va voir ce qui va pas.
C: Et s'il la refait ?
A: Et ben là on va la, on va la re re ran re on va la reprendre à nouveau hein....on va reprendre jusqu'à comprendre pourquoi il la refait est-ce que c'est autre chose en amont ?
C: Qui est-ce qui va comprendre ?
A: Ben là ce serait plutôt à moi de comprendre son erreur, ça arrive des fois quand tu corriges tu comprends y'a tel problème et tu dis on va revoir ça.
C: Tu prends la charge de l'erreur ?
A: Ben disons que si c'est une erreur qui est récurrente, oui. A un moment donné faudra quand même la prendre pour essayer de bien la mettre en évidence, hein pis que l'enfant.. imaginons que c'est je sais pas un nombre à virgule, tu prends les nombres décimaux quand ils posent les opérations tu te rends compte que des fois tout est mal aligné et en fait l'enfant prend pas en compte l'unité et ben là on va essayer de comprendre ensemble, l'enfant a peut-être pas vu qu'il faut aligner unités et unités et les dizaines avec les dizaines.
C: Dans la séance observée tu disais à l'élève "est-ce que tu as fait comme on a montré ?" et quand l'enfant disait "non, c'est pas ce qu'on a montré", alors tu montrais ce qu'il aurait fallu faire. Là, tu lui aurais dit "il faut aligner les unités ?"
A: Hm hmm,oui... ben là je lui dirais "est-ce que tu as bien aligné les chiffres, est-ce que t'as bien respecté la, les règles ?" en reprenant. Oui c'est vrai je dis ce qu'il fallait faire...hm, hm
C: C'est ce que j'ai vu beaucoup pendant toute la séance, je ne sais pas si c'est ton fonctionnement habituel ou parce que j'étais là ?
A: Heu, après...est-ce que je le fais tout le temps, je sais pas. Peut-être, je.. Ouais t'es là, tu me... c'est ça.. c'est ce qui est sympa, tu me fais fouiller un petit peu... (silence) après y'a des choses qui se font heu comme ça, automatiquement, tu vois ? donc.. (silence long)
C: L'élève, il peut trouver lui-même ?
A: Oui, il pourrait, il pourrait peut-être..
C: Là il sait ce qu'est une unité ?
A: Oui, il pourrait trouver...
C: Là c'est la virgule qui fait qu'il n'aligne plus les unités, c'est la valeur des unités...
A: Là faudrait lui demander est-ce que t'as bien aligné les unités ? Et là tu l'incites à réfléchir sur les, sur les chiffres aussi ..
C: Est-ce qu'il y a moyen de lui faire comprendre que..
A: Est-ce que sans rien lui dire il est capable de faire ?
C: Est-ce que c'est possible ça ?
A: Je te retourne la question! (rires)

C: S'il sait ce que c'est une unité, qu'on passe aux décimaux et qu'il fait l'erreur classique d'aligner les chiffres sans prendre en compte les unités, alors qu'il sait ce qu'est une unité...
A: Oui mais faut bien lui dire "là tu as fait une erreur"..
C: Hm ?
A: Est-ce que tout seul de lui-même si tu tu dis rien est-ce qu'il pourrait le faire ? Tu vois ? ce que moi je trouve marrant avec les gamins c'est que quand ils font un travail, tu leur demandes "oh c'est bon j'ai relu" ils vont (inaudible) un truc, et si des fois t'écris au tableau et que tu oublies un petit machin, ah là ils vont le voir tout de suite ! Et ça, ça m'a toujours épaté, et ça ça m'a toujours interrogé et je dis, qu'est-ce qui fait QUE EUX quand ils sont au travail et qu'ils doivent se relire il le font PAS, ça je pense qu'ils le font pas bien, ils analysent pas les erreurs et des fois toi quand t'écris, t'oublies un petit machin "ah ben là vous avez oublié ça" Et là et là tu vois, ça, ça m'a toujours interrogé.
C: Est-ce qu'il est capable d'analyser une erreur ?
A: Oui, mais "SON "erreur ? tu vois ce que je veux te dire ?
C: Tu dis qu'il voit celle des autres et pas la sienne ? C'est ça ?
A: Ouais oui oui oui !
C: Pourquoi il pourrait pas voir les siennes, alors ?
A: Et c'est ça oui mais je te dis c'est pour ça, c'est ça qui me....
C: Pourquoi ? Je te la pose vraiment cette question.
A: Là je sais pas...
C: S'il a l'aptitude à le faire, pourquoi il le fait pas sur les siennes ?
A: Ben parce qu'il se relit pas, pour moi. Si tu veux c'est comme quand ils sont persuadés d'avoir juste et du coup ils le font pas ou quand ils se relisent, ils ont pas une lecture fine.
C: Tu veux dire l'attention ?
A: Oui c'est ça, ils font une lecture rapide.
C: Pourquoi ?
A: Peut-être que c'est moi...qui..incite pas assez je sais pas mais je trouve que heu, ouais c'est quelque chose qui me...
C: S'ils peuvent le faire pourquoi ils le font pas ?
A: Je dis pas tous, certains arrivent facilement à faire, à montrer, des fois si tu veux quand je leur demande de se relire ils vont dire "oh j'ai corrigé une ou deux fautes" mais c'est pas aussi fin que des fois ce qu'ils pourraient faire.
C: Est-ce qu'on peut amener à le faire ? revenir sur sa propre erreur, justement ?
A: Ouais, c'est ça, c'est pas..
C: Tu as dit "l'erreur elle apporte rien".
A: Ben, elle apporte rien, non, oui.
C: Et aussi "elle est pas utile" ?
A: C'est pas qu'elle est pas utile, elle est pas, pour moi elle est pas grave voilà.
C: On est entre ces deux mots là "grave" et "utile". Tu dis qu'elle est PAS "pas utile" mais tu dis pas qu'elle est utile.
A: Oui mais elle est, oui je ben.. (rires) je... Elle est utile. C'est c'est ce pour moi... Quand je fais quelque chose, si je la fais pas, tant mieux! Si je la fais, bon ben je la vois puis je la je la je la reprends.
C: Elle t'est utile ?
A: Oui ouais mais utile tu vois ? utile ça voudrait dire qu'il faut que je fasse des erreurs pour continuer.
C: C'est pas le cas?
A: C'est pas le cas, je peux faire des choses sans faire d'erreurs, des fois tu as assez bien senti les choses tu le fais sans erreur.
C: Pour les élèves c'est pareil ?

A: Oui c'est pareil, c'est pour ça sur le mot utile, je suis pas..
C: Celui qui sait tu dis qu'il n'a pas besoin de nous, mais celui qui se trompe, puisqu'à l'école on se trompe, elle va lui être utile ?
A: Oui. Ahhhh j'ai du mal à, elle est utile dans le sens, ah ! J'ai, je, c'est, j'ai du mal à dire utile !
C: et "s'en servir" ?
A: Y'a des enfants, le problème c'est que des fois ils sont tellement bons, ils en font quasiment pas.
C: Oui, mais ceux qui se trompent ?
A: Ceux-là, ben oui mais si je parle de ceux-là par exemple, ceux-là ils en font pas, ils vont jamais se poser de questions, ils vont arriver un jour ils vont se prendre une grosse gamelle, peut-être que là ça leur fera plus mal que les autres, ça c'est possible, hein.. Je sais pas. De là à dire qu'elle est vraiment utile, je je je j'arrive pas à dire ça parce que pour moi, on est capable de faire un travail sans erreur ou en en faisant, c'est pour ça je dis, cette erreur elle est pas grave parce que si on en fait on est capable de la corriger (silence) en la comprenant, voilà. Après elle devient utile du fait que tu l'as comprise et que tu la fais plus, là je suis d'accord oui je suis..
C: Est-ce que toi tu te trompes en tant qu'enseignant ?
A: Oh certainement.
C: Et au sujet de l'erreur, tu penses te tromper ?
A: Certainement, ça c'est possible... Tu me fais réfléchir! C'est vrai que heu faudrait que je puisse voir un enseignant qui est basé vraiment sur la compréhension, je sais pas, est-ce que c'est voilà, comment faire ? pour que l'enfant corrige son erreur de lui-même sans l'enseignant.
C: Tu disais qu'il y a de petits problèmes et de gros problèmes.
A: Ben les gros problèmes pour moi, c'est le problème de comportement, si tu veux, pour moi et puis après qui vont jouer sur des enfants qui ont bien souvent...
C: Là, qu'est-ce qui est insupportable, pour toi ?
A: C'est pas l'enfant, moi, enfin, ce qui m'insupporte ce que j'aime moins dans l'attitude d'un enfant c'est un enfant qui n'a aucune motivation, qui n'a pas envie de travailler et après pourquoi il a pas envie de travailler c'est pour plusieurs raisons, je sais pas, là je pense que je suis plus démuni si tu veux après un enfant qui est pas forcément très bon ou même pas bon mais qui a envie de trav' qui est tjs volontaire qui cherhe à comprendre là c'est pareil je me régale parce que je me sens utile.
C: Et du coup tu peux en vouloir à un élève ?
A: Non.
C: Et celui qui est capable mais qui fait rien ?
A: Je vais pas lui en vouloir mais je me sens démuni c'est que je me sens à court..
C: Tu va pas lui en vouloir ? Celui qui fait pas l'effort si tu lui demandes sérieusement de trouver les réponses, qu'il peut mais qui se trompe ?
A: Si tu veux quand c'est devant un problème de comportement comme là heu un enfant qui a vraiment pas envie pas motivé du tout j'essaie déjà de comprendre pourquoi il est comme ça est-ce que c'est un problème à l'école, ailleurs, on signale quand même les enfants..
C: Est-ce que c'est le fait de "gestion", le fait de n'avoir aucune prise qui est insupportable ?
A: Oui, si, insupportable dans le sens où je suis démuni par rapport à comment gérer la situation.
C: Tu pourrais le dire autrement ?
A: On ne sait plus gérer la situation, on ne sait plus heu, on va dire on est.. soi-même, on fait appel à... si tu veux on a un réseau autour de nous pour aider, c'est ça.
C: Mais qu'est-ce qui est insupportable pour toi ?
A: De pas pouvoir l'aider et le faire progresser, de pas pouvoir travailler avec lui.
C: Et cet enfant pendant la séance plutôt bon élève il a eu tout faux à la fin de la séance, enfin tu as dit qu'il était bon élève tu le souviens, celui qui a pleuré ?
A: Benjamin, c'est un bon élève, oui.
C: Ca faisait un moment que tu répétais et à la fin il a faux, tu lui en as voulu ?
A: Ah non pas du tout alors là! pas du tout.

C: Et lui il était capable de répondre ?
A: Oui, nan mais je lui nan pourquoi tu veux que je lui en... je nan...
C: Ben parce qu'il a pleuré suite à son erreur, tu sais pourquoi ? Comment interpréter ces pleurs ?
A: Si tu veux, j'ai pas compris. Sa réaction... C'est un enfant plutôt émotif.
C: Tu mets l'accent sur "se sentir bien", donc comment voir ces pleurs ?
A: Ca m'embête de le voir pleurer. C'est un enfant pour lequel je comprenais pas pourquoi il pleurait, il est super émotif et les seuls moments où je l'ai vu pleurer c'était pendant des moments de sport où voilà il a fait une action et pis il y arrive pas au bout, ça l'énerve et puis donc heu tu vois il a un peu pleuré.
C: Là il avait écouté tu crois ?
A: Je pense pas, il était ailleurs. Là je pense qu'il était ailleurs, il était pas dans le groupe, là. Mais après, **je lui en veux pas**.
C: D'accord. Je vais essayer d'avancer un peu parce que l'heure tourne... Hm tu avais dit du maître de CP "je ne voudrais pas être ce maitre", tu peux me dire ce qu'il incarne ?
A: Ben quand tu vas à l'école et que t'as pas envie d'aller à l'école, ça te, t'as pas de plaisir à y aller, moi j'ai pas envie d'être comme ça. J'ai envie que les enfants ils aient envie de venir pour passer des bons moments moi j'ai ici Joakim qui a une tumeur au cerveau, ça fait deux ans que je l'ai c'est un enfant pour lui l'école c'est une soupape, on parle pas de sa maladie et ça voilà.
C: Est-ce que l'école le sauve, un peu ?
A: Oui quant tu connais le contexte familial et tout, l'école le sauve oui c'est une bouée d'oxygène.
C: Et toi ?
A: Moi j'ai un immense plaisir à voir çà, ça me fait du b.. je suis content pour lui si tu veux.
C: C'est un sentiment que tu aimes en tant que personne ? sauvez de quelque chose ?
A: Nan. Mais c'est un sentiment de bien être, je veux que les enfants soient bien, je me considère pas comme un sauveur, pas du tout, mais je veux que les enfants quand il viennent à l'école ils se sentent bien ils sont dans un cadre où ils sont bien accueillis. Pour moi ce maître de CP il incarne tout sauf ça.
Je me considère pas comme sauveur parce que la vie c'est un tout là cette année ils sont ici, l'année prochaine il seront ailleurs et puis c'est un ensemble de choses les enfants ils se construisent avec un tout et c'est ça qui est important, arriver à ce construire. On est fait de différences et ce sont ces différences qui font que pour moi, au niveau de notre façon d'enseigner, au niveau d'eux, au niveau de ce qu'ils aiment ce qui fait qu'ils ont leur propre personnalité puis qu'ils vont grandir voilà. C'est ça qui est merveilleux pour moi, formidable. Il faut qu'ils aient le plaisir d'aller à l'école, plaisir de travailler à l'école, pour moi. Ca c'est important.
C: Et si c'était pas le cas ?
A: Ben j'aurais moins envie moi de, d'enseigner. Si je sentais que pour moi c'est moins agréable si pour eux c'est c'est c'est voilà ça.. y'aurait peut-être moins d'envie parce que je te dis je trouve que c'est important cette émulation qui se crée dans un groupe.
C: Tu peux me parler de l'erreur des autres ? Tu reconnais que tout le monde en fait, alors... tu peux me parler d'erreurs, par exemple, de ton père ?
A: (silence) Ben si tu veux, mon père c'est... trop maniaque, voilà. Sa maniaquerie fait que des fois, génère des fois des tensions niveau famille. C'est tout. C'est vraiment un excès de maniaquerie qui fait que des fois ça génère des tensions inutiles pour moi, voilà. C'est un un des gros reproches que je ferais à mon père.
C: C'est une forme d'exigence ?
A: Oui (rires) mais trop ici. c'est un peu pénible à... tu vois, on va chez mes parents, tout ça, si tout est pas nickel, si le chien a fait pipi à tel endroit ça peut être très embêtant donc non. C'est un excès de choses comme ça qui font qu'après c'est fatigant à force.
C: Ca empêche ce bien être que tu dis rechercher ?
A: Oui tout à fait, le problème c'est que on respecte ça, c'est pas le soucis, mais c'est trop excessif je

veux dire on est pas des cochons. Y'a un excès de choses qui fait que.. je considère que la vie, il faut trouver un équilibre, mais c'est comme dans tout, dans la course, dans tout dans l'alimentation, c'est dans tout, il faut trouver un équilibre, dès qu'on est trop, que ce soit on mange pas assez ou trop de sport, trop de ci, il y a un déséquilibre qui se fait.
C: Il a toujours été comme ça ? Quand tu était enfant il était comme ça ?
A: Je le perçois plus maintenant, peut-être que je l'ai pas vu avant. Je suis parti assez tôt de chez moi à 18 ans pour mes études...
C: Et quand tu étais enfant ?
A: Si, ça y était. Ca y était ça, si tu veux. Ca me pesait aussi, hein. Parce que ça me pesait aussi mais là je le perçois de plus en plus et puis ça m'embête de plus en plus, et je trouve ça dommage, ça nuit à quelque chose qui n'est pas utile. Je lui en veux pas, si tu veux, mais.. il est comme ça, il est comme ça, mais... je trouve que c'est dommage, on perd des choses, on manque des choses, ça nuit. Ca empêche le fait de dire ah ben tiens, d'être plus content d'y aller, tu vois on va dire, on va réduire un peu le séjour parce que voilà on va peut être c'est pas....
C: Et ta mère ?
A: Ma mère le devient un petit peu maintenant mais après c'est des problèmes de santé, des choses comme ça qui font que, donc...
C: Et ta mère, tu vois une erreur qu'elle a faite ?
A: (silence) Ahhh.
C: Ce qui te v'..
A: SI SI SI Nan mais si tu veux ma mère était infirmière, elle travaillait aux urgences et donc elle avait l'habitude si tu veux de voir arriver aux urgences des cas très très graves, d'accord ? Et nous le moindre bobo qu'on avait c'était forcément pas grave. On a été beaucoup si tu veux, elle était beaucoup moins attentive aux bobos qu'on avait. Y'a une fois si tu veux, j'étais avec mon maître de CM2 on a fait une rencontre foot et j'étais à l'avant et je sais pas, il a tiré comme un malade et je me suis pris le ballon en pleine face, en pleine face, hein. J'étais à 2 mètres de lui, je suis tombé dans, je suis tombé dans le coma, un petit coma quoi, si tu veux hein, pas longtemps. Evanoui et tout, donc ils ont appelé ma mère tout ça, pis à l'époque tu parles, tu sais, le maître disait un truc c'était voilà, hein. C'était comme ça. Et en fait si tu veux je suis pas parti à l'hôpital, ma mère m'a récupéré tant bien que mal. Puis après quelques années plus tard je me suis aperçu chez le dentiste, radio et tout, en fait j'avais le nez pété, complètement explosé quoi. Donc heu, si tu veux j'avais eu le nez CASSE et c'était de cette époque là. Et y'avait rien eu de fait. Je me suis dit quand même, tu vois ? Ma mère était infirmière, mais quand même...C'était une autre époque, si on te donnait une punition, on t'en donnait le double et et là.. là c'est après coup c'est pas sur le coup, t'es gamin, bon voilà..
C: C'était dur ?
A: C'était une autre époque, aujourd'hui il arriverait un pépin déjà ça serait SAMU direct école ça serait SAMU et on appellerait les parents mais tu serais parti en SAMU parce que vu la patate que j'avais au nez ! je vais te dire ce serait comme ça, mais voilà. Ca empêche pas que c'était un super instit que j'ai vécu plein de choses avec lui pendant mon année tu vois c'est... une autre époque, c'était pas pareil, c'est différent. Dans dix ans, je pense que ce sera encore une autre époque. Hein ?
C: Comment tu étais autonome enfant ?
A: Pas mal.
C: C'était bien vécu ou ? Tu aurais souhaité qu'on soit plus attentif si je reprends l'exemple que tu viens de donner ?
A: Non parce que si tu veux c'était quelque chose qui était inscrit, c'était comme ça quoi, on savait que ça marchait comme ça, on s'en préoccupait pas en fait il faudrait faire des parallèles avec autre chose, on n'avait pas de comparaison à faire donc non..
C: Et puis si je te demande une erreur de ton épouse ?
A: (silence) L'erreur de mon épouse, si tu veux, celle qui m'a le plus gêné à un moment donné dans ma vie c'était quand on s'est connu.. On s'est connu à D*** par nos études et au début on s'était dit

on cherchera un endroit dans le sud parce que moi je suis méditerranéen et si tu veux y'a des endroits autour de Valence, l'arrière-pays pas pas la provence mais plutôt au dessus de la provence des endroits que j'aimais bien et pis ça s'est arrêté net. Ca a été plutôt ici que ailleurs, y'a pas eu de recherche, c'est plus à ce niveau là, voilà, au niveau de l'installation, c'était plus facile à une époque de se retrouver ici mais voilà, donc c'était le manque de on va dire de heu comment, un peu plus casanier,voilà.
C: Et comment tu réagis, à ça ?
A: Ben ça m'a ça m'a coûté au début, si tu veux, puis après.. voilà ça passe puis on... on se fait aussi aux choses qui arrivent dans la vie, aux bonheurs qui arrivent et puis on prend ce qui est bon à prendre. Tu vois ?
C: Et celles de tes enfants ?
A: De mes enfants ? heu (long silence) Non. Non parce que j'ai toujours été très content de leur parcours, quel qu'il soit je veux dire, à tout niveau, au niveau personnel, au niveau après de leurs études, de leurs activités, de leurs loisirs on les a écoutés, on a jamais imposé heuu, par contre quand ils choisissaient quelque chose on voulait qu'ils le finissent.
C: Tu veux dire qu'il y a pas d'erreurs possibles chez tes enfants ? C'est un autre..
A: Oui, peut-être. En même temps c'est parce que j'en ai retiré de la satisfaction, de ce qu'ils avaient fait, on a toujours été partie prenante si tu veux de ce qu'ils avaient fait, c'est pas comme s'ils avaient été lâchés et qu'on savait rien de ce qui se passait, de ce qu'on sait hein, si ça se trouve ils ont fait des conneries qu'on sait pas moi hein. C'est possible moi quand j'étais gamin c'est ce qui se passait. Peut-être qu'ils ont fait des choses qu'on sait pas forcément.
C: Du coup ça te fait quoi ?
A: Ben ça dépend lesquelles (rires) tu vois si c'est, tu vois je connais ma gamine elle me fait courir deux fois à j'sais pas quelle heure du matin trois quatre heures du matin soit parce qu'elle a perdu ses clés, soit parce qu'elle se retrouve avec une roue crevée, puis elle retourne pas chez ses copains alors que c'était dix fois plus simple, puis moi je fais quatre-vingt dix bornes pour la retrouver, voilàà des trucs comme ça, mais après ça fait..
(interruption) et donc si tu veux après ça fait partie des petits trucs, je me dis des fois, heureusement qu'il y en a des petits trucs comme ça, ça fait partie des petites choses qui sont agréables à se souvenir, c'est sympa.
C: La dernière erreur que je te demanderai, ça sera une erreur de collègue.
A: Des erreurs de collègues !? Qu'elles auraient fait ?
C: Oui.
A: Oui ici y'en a une qui c'est, c'est par rapport aux absences, voilà c'est des trucs, ça pour moi y'a des choses que j'accepte pas trop, quoi.. que j'arrive pas à comprendre qui pour moi sont pas normales. On va dire que c'est le système qui est fait comme ça, que certaines personnes profitent du système mais y'a des choses que.. moi je trouve que ça se fait pas. Y'a des choses qui se font pas, quand tu connais tout hein, bref, dans les bureaux ils connaissent une chose et nous on connait d'autres choses, voilà.
C: Autre chose, tu peux me dire comment tu te définis ?
A: Alors curieux de tout, déjà. J'ai un peu trop de petites passions de choses que j'aimerais faire et je sais que je pourrai pas tout faire, je m'ouvre à beaucoup de choses, j'aime bien ça, après j'aime partager et... aussi entreprendre des choses, partir à l'aventure sur certaines choses sans savoir comment ça finira..
C: A l'aventure ?
A: Ben à l'aventure dans le sens, petite aventure, c'est pas non plus hein... Et j'aime le partage, faire des rencontres et j'aime aussi être seul, je suis quelqu'un d'un peu solitaire dans mes activités, c'est un mélange de partager et puis aussi.. des fois tu cours seul aussi, d'ailleurs j'aime bien.
C: Et tes défauts, si tu en as ?
A: Heuu, j'étais un petit peu trop, pas maniaque mais... J'aime que les choses soient bien faites,

voilà. Des fois c'est , hm, des fois... je comprends qu'au niveau de mon entourage des fois c'est pénible, on me le signale, voilà...Je le suis de moins en moins, c'est marrant. Voilà, j'aime que les choses soient super bien faites heu et dans tout ce que j'ai fait au niveau personnel, arriver à des choses bien faites et quand même des fois c'est bien pénible donc heuu...
C: Et si c'est mal fait ? Qu'est-ce que ça te fait ?
A: Ah, ça M'ENRAGE! Ca m'enrage !!!
C: Un travail mal fait...
A: Ca m'énerve complètement. Et je suis... Et... Et je le refais.
C: Tu ne peux pas le supporter ?
A: Ah non, faut que je le refasse.
C: Une malfaçon dans ta maison, par exemple ?
A: Oui mais nan, maintenant quand je le fais, faut que ce soit bien fait. Après, si ça bouge, ça j'accepte, ça fait partie de mon truc que ça me gêne plus après, mais quand je le fais, faut que ce soit bien fait.
C: Et les autres, tu en attends aussi...
A: Nan, nan pas du tout, c'est quand moi je fais un truc, j'ai le plaisir de bien le faire, j'aime, je prends un plaisir à bien faire les choses, j'aime bien, j'aime bien ça hmm..
C: D'accord. Et, comment tu as envie qu'on te voie, qu'on te perçoive ?
A: Ben..
C: Ou au contraire comment tu n'aimerais pas qu'on te voie ?
C: J'aimerais qu'on me voie comme quelqu'un à l'écoute des autres et puis j'ai l'impression d'aller dans ce sens là, donc ça me décevrait si on ne le percevait pas, je suis quand même assez investi aussi dans ce que je fais aussi donc ça m'embêterait qu'on me reconnaisse pas investi.
C: Y'a autre chose que tu supportes pas ?
A: L'injustice.
C: Tu en as vécu ?
A: Non, non c'est ce que je vois, comme je te disais, des petites choses qui me gênent comme dans l'école des personnes qui sont abs', qui sont mal dans le.. voilà pour moi c'est des valeurs de vie, il faut ouais.
C: Enfin, tu peux me parler de.. de ton rapport au savoir ?
A: Ben si tu veux j'ai un, comme j'aime bien découvrir j'aime bien m'ouvrir à plein de choses j'aime bien.
C: Apprendre c'est.. ?
A: Pour moi, apprendre c'est, ça m'ouvre sur le monde et puis ça me permet de, de comment te dire, d'être bien, parce que tu, ouais tu découvres de nouvelles choses, c'est un plaisir c'est là si tu veux ça fait trois ans je fais de l'apiculture c'est un truc tout nouveau je découvre des mondes merveilleux et puis c'est agréable c'est une sorte de bien être que tu ressens. Pour moi, le fait de savoir c'est épanouissant.
C: Et du coup ceux qui n'arrivent pas à apprendre, à l'école, est-ce que ça déclenche... une frustration ?
A: Ben, pour un enfant où on est bloqué, pour moi c'est comme un échec, on trouve ça vraiment regrettable mais on sait plus trop plus comment empoigner les choses à force d'avoir essayé de tourner autour du pot de plein de façons différentes, puis on est gêné, ça touche au comportement là hein.
C: D'accord, eh bien maintenant je vais te demander pour terminer, ce que tu as pensé de nos entretiens..
A: Ben écoute je... très agréable déjà. J'ai bien apprécié. Après tu m'as aussi poussé dans mes retranchements, mes pensées, tout ça c'est... ouais j'ai aimé hein, c'est... (silence) et puis tu vois, après je vais peut-être avoir une autre réflexion sur mon travail en lui-même, peut être, par rapport à cette erreur là. Voir si... Après c'est vrai que j'aimerais savoir toi (rire) est-ce que justement par

rapport à l'erreur, tu vois vraiment des façons complètement différentes de fonctionner ? des façons qui sont plus à même de faire réussir les enfants ?
C: Là, on est dans le champ professionnel...
A: Oui...
C: Je t'en reparlerai, c'est aussi une question de point de vue.
A: Oui, donc tu fais quoi ?
C: Je t'en reparlerai juste après, mais, tu penses que ça va avoir un impact sur ta classe aussi ?
A: Oui, je pense oui, ça va me faire réfléchir, oui, comment je peux pas te dire, mais ça fait réfléchir..
C: Ok.. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?
A: Oh non non non.. Puis tu vois je te dis en plus là bon quand tu m'as appelé pour me dire ça, je savais pas du tout ce qu'il en était tu vois, c'est... je suis un peu bon, tu vois, si je t'ai ouvert ma porte c'est que ça me gêne pas déjà...
C: Tu étais ouvert au questionnement ?
A: Oui. Je pense que tu as du avoir des refus, non ? quelque part non, ou pas ?
C: Ben, je n'ai pas fait beaucoup de demandes.
A: Ah tu as pas eu beaucoup de demandes ? Oui, ça me gêne pas du tout, au contraire, découvrir des choses, c'est intéressant.

Résumé

Ce travail propose, dans une perspective clinique de recherche orientée par la psychanalyse, d'investir les causes inconscientes qui font obstacle à l'utilisation des erreurs des élèves en classe, par un enseignant de classe élémentaire.

Le recueil de la parole du sujet au cours de trois entretiens et d'une séance de classe filmée a permis de relever un écart significatif entre ses dires et sa pratique de classe.

L'analyse interprétative a mis en évidence des causes inconscientes à cet écart qui fait symptôme. Elle a fait émerger des effets relatifs aux concepts de « jouissance », mais aussi de « Réel » lié à un rapport à l'erreur traumatisant lorsqu'il était élève en classe de CP, rendant impossible son utilisation une fois enseignant.

Cette recherche ouvre des perspectives de formation axées sur le rapport à l'erreur des enseignants, dans une approche clinique.

Mots clés: Psychanalyse, Rapport à l'erreur, Symptôme, Réel, Traumatisme.

Abstract

This work proposes, in a clinical perspective with a psychoanalytic orientation, to investigate the unconscious causes that hinder the use of student errors in the classroom by a primary school teacher. The collection of the subject's words during three interviews and a filmed class session made it possible to identify a significant discrepancy between the teacher’s statements and their classroom practice.

The interpretative analysis revealed unconscious causes for this discrepancy, which is symptomatic. It brought out effects relating to the concepts of « enjoyment » and « real » linked to a traumatic error relation when the teacher was a pupil in first grade, making it impossible to use errors once they became a teacher.

This study opens up training perspectives focused on teachers’ relation to error in a clinical approach.

Key words: Psychoanalysis, Relation with error, Symptom, Real,Trauma.