

Sujet : L'erreur en EPS

Préambule

Accompagnée d'une empreinte morale faisant d'elle une faute, l'erreur a longtemps été perçue négativement à l'intérieur de l'institution scolaire : faire des erreurs, c'était « ne pas faire attention », « ne pas apprendre ses leçons », voire « faire n'importe quoi ». Mais depuis les travaux d'épistémologie des sciences de Gaston Bachelard montrant, avec la notion d'obstacle épistémologique, que le traitement de l'erreur est le passage obligé de la connaissance, la perception de l'erreur au sein de l'école a changé. Aujourd'hui, certains chercheurs, à l'instar de Jean-Pierre Astolfi, prétendent même que l'erreur est « *un outil pour enseigner* » (L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, 1997). Quel statut, quelle place, quelles fonctions possède l'erreur en éducation physique et sportive ?

Définition des concepts clés

D'une façon générale, l'erreur est « *une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai* » (Dictionnaire de pédagogie, Bordas, Paris, 2000). En éducation physique et sportive, l'erreur est synonyme de non réussite de la tâche motrice, c'est à dire de non respect de son critère de réussite. L'erreur est à différencier de la faute, qui nous l'avons évoqué possède une connotation morale, et de l'échec, qui traduit un état beaucoup plus stable et permanent, supposant donc un caractère de gravité beaucoup plus marqué. L'erreur peut concerner l'élève et/ou l'enseignant, mais nous restreindrons notre réflexion autour de l'erreur de l'apprenant.

Questionnement

Quel est le statut de l'erreur ? Quelles sont les vertus de l'erreur ? Quels sont ces maux ? En quoi l'erreur est-elle souvent un passage obligé pour apprendre et pour apprendre à apprendre ? Pourquoi l'erreur de l'apprenant profite-t-elle à la fois à l'élève qui apprend et à l'enseignant qui enseigne ? En quoi l'erreur répétée conduit-elle à l'échec ? Quelles conditions, inspirant les interventions de l'enseignant, font de l'erreur un moteur envers les apprentissages ?

Problématique 1

En partant du principe que « *la perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* » (Jean Piaget, Psychologie, Paris, Gallimard, collection La pléiade, 1987), nous expliquerons que l'erreur sert de révélateur à cette perturbation, et qu'en tant que telle, elle incarne, sous certaines conditions, un levier pour les apprentissages. Mais nous montrerons en même temps que sous d'autres conditions, l'erreur peut porter préjudice à l'apprenant, en altérant à la fois sa progression et son sentiment de compétence.

Problématique 2

Nous montrerons que l'erreur en EPS oscille toujours entre deux attracteurs opposés : d'un côté un pôle positif faisant de l'erreur une condition nécessaire aux apprentissages, et de l'autre côté un pôle négatif par lequel l'erreur nuit à la progression des apprenants et altère leur sentiment de compétence. Nous expliquerons comment il est possible, pour l'enseignant, de régler ses interventions pédagogiques et didactiques, de façon à amener le curseur du côté positif.

Problématique 3

Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle l'erreur en éducation physique profite simultanément à l'activité de l'élève (qui apprend) et à l'activité de l'enseignant (qui l'aide à apprendre). D'un côté en effet l'erreur se présente comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoin pour repérer les difficultés des élèves, de l'autre elle génère la progression car sans elle, l'apprenant risque de reproduire inlassablement sa motricité habituelle. Néanmoins, ce rôle positif de l'erreur est soumis à des conditions qui inspireront les interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant, car sans moyen pour la dépasser, l'erreur peut mener à l'échec, provoquer le découragement, et altérer la confiance en soi.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : les conditions pour que l'erreur soit favorable aux apprentissages et ne conduise pas à l'échec et la résignation

- ◇ Partie 1 : accepter l'erreur
- ◇ Partie 2 : repérer l'erreur (pour l'enseignant et l'élève)
- ◇ Partie 3 : disposer des moyens pour surmonter l'erreur.

Plan 2 : sur le modèle d'un plan dialectique : thèse, antithèse, synthèse

- ◇ Partie 1 : l'erreur est nécessaire aux apprentissages
- ◇ Partie 2 : l'erreur est néfaste et donc à éviter
- ◇ Partie 3 : les conditions pour que l'erreur reste positive, c'est-à-dire les conditions pour que l'élève puisse surmonter ses erreurs

Plan détaillé construit autour du plan 2

Partie 1 : L'erreur est nécessaire aux apprentissages

- L'erreur assure (pour l'élève comme pour l'enseignant), une forme de visibilité de l'écart à l'objectif (la compétence à construire), et elle permet de mieux identifier la nature des difficultés rencontrées. Elle est donc pour l'enseignant un « *indicateur de processus* » (J.-P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997, et pour l'élève l'appel à une modification de ses conduites motrices.
- Pour apprendre, l'erreur est parfois absolument nécessaire. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit de faire évoluer ses représentations préalables. Dans ce cas, l'erreur permet de provoquer une première « fissuration » (J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992) du système explicatif préalable bien ancré de l'apprenant, en lui faisant comprendre qu'en répétant ses manières habituelles de faire, « ça ne marche pas ». Dans cette perspective, les situations de résolution de problème paraissent particulièrement efficaces pour provoquer et rendre visibles les erreurs nécessaires à la transformation des représentations.
- Plusieurs procédures d'enseignement sollicitent une activité intense d'essais et d'erreurs comme source de l'apprentissage. C'est par exemple le cas de l'exploration des extrêmes qui utilise l'erreur de façon positive, pour de proche en proche éliminer les erreurs (les conduites les moins efficaces) et stabiliser les réussites (les conduites qui produisent les performances les plus élevées). Ici, les erreurs et les réussites peuvent se comparer grâce à des modalités particulières d'interaction avec un milieu physique aux modalités d'aménagement contrastées, et grâce à des outils pour comparer de façon quantitative les essais successifs.
- L'erreur est aussi nécessaire à la construction des compétences méthodologiques. Il paraît en effet impossible « d'apprendre à apprendre » sans faire des erreurs, car c'est justement dans la confrontation à l'erreur que l'élève construit des méthodes d'apprentissage plus efficaces. Comme le souligne O.Reboul, « *une erreur intelligente peut être supérieure à la vérité car elle fait réfléchir. Elle est alors source de découverte et de progrès* » (Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980). L'erreur est en effet le prétexte à un retour réfléchi sur son action, et à l'élaboration de nouveaux moyens à mettre en œuvre. En cela, elle apprend aux élèves à « *identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice* » (Programme de la classe de sixième, 1996) et à « *mesurer et apprécier les effets de leurs actions* » pour « *distinguer les conduites d'apprentissage efficaces* » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Partie 2 : Ne pas accepter l'erreur, l'erreur est néfaste

- Avec des élèves en échec scolaire, le principe est de rechercher une réussite immédiate, de façon à placer un « levier » à leur engagement, et de façon à renverser la tendance vers la « résignation apprise » (A.Lieury, F.Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997). L'erreur exerce en effet souvent une menace potentielle envers l'estime de soi, notamment chez les adolescents manquant de confiance en eux. Pour ces élèves, l'idéal est de les faire réussir dans des situations objectivement faciles, mais qui à leurs yeux présentent une vraie valeur de défi.
- Dans un premier temps, l'erreur peut aussi être néfaste pour les élèves dont les conduites sont animées par une motivation orientée vers l'ego (Nicholls, 1984). Chez ces élèves particulièrement sensibles à la question de l'estime de soi, et cherchant avant tout à démontrer socialement leurs compétences, l'erreur

est vue comme une menace, et elle est généralement évitée par tous les moyens (investissement dans des tâches très faciles où la réussite est garantie, stratégies motivationnelles destinées à protéger le sentiment de compétence en privilégiant les attributions causales externes ou internes et instables, etc.). Elle conduit souvent, selon le modèle construit par le biologiste H.Laborit, à la fuite ou l'agression (Eloge de la fuite, Lafont, Paris, 1976). L'enseignant cherchera d'abord à construire des tâches dont la difficulté relative est modérée, mais surtout, il veillera à créer les conditions d'un « climat motivationnel » (Ames et Ames, 1987) de maîtrise pour réorienter les buts dominants de ses élèves. Ce climat aura pour fonction de les inciter d'abord à « vouloir apprendre et progresser » avant de « vouloir montrer sa supériorité ou éviter de montrer ses faiblesses ».

- L'une des spécificités de l'EPS est la visibilité immédiate et partagée des conduites motrices des enfants et des adolescents : contrairement aux autres disciplines où certaines productions restent « secrètes », l'erreur est visible immédiatement, et par tous. Or cette visibilité peut aller à l'encontre de certains objectifs, notamment ceux visant à accepter le regard des autres sur son corps... C'est pourquoi dans les activités morphocinétiques (Paillard, 1974) notamment, l'enseignant construira ses premiers dispositifs de façon à ne pas exposer les erreurs des uns au regard de tous les autres (par exemple grâce à la constitution de groupes restreints et affinitaires « sécurisant » sur le plan du regard d'autrui). Accepter le regard de l'autre est une compétence qui se construit progressivement et didactiquement, elle n'advient pas « automatiquement » simplement en baignant l'élève dans l'APSA (pas d'effet « magique »).
- L'erreur sera évitée dans les activités qui confrontent les élèves à un risque subjectif élevé. Il s'agit dans un premier temps de rassurer les élèves, car les erreurs peuvent générer des conduites d'inhibition de l'action.
Par ailleurs, lorsque la sécurité est en jeu, certaines erreurs sont « interdites ». C'est à l'enseignant d'envisager (d'anticiper) toutes les erreurs possibles pour éliminer les tâches rendant possibles des erreurs mettant en péril l'intégrité physique des élèves (en escalade par exemple, par d'erreur acceptable concernant la technique d'assurage à quatre temps). Il est également possible d'organiser l'apprentissages d'habiletés qui protègent de l'erreur, à l'instar des habiletés d'évitement et préventives face au risque (en escalade, il est possible, surtout avec les plus jeunes, d'imposer un double assurage).
- Enfin, l'erreur est néfaste lorsqu'elle se répète trop systématiquement sans perspective claire d'évolution (l'erreur doit rester un état transitoire). C'est pourquoi il existe des conditions inspirant les interventions de l'enseignant pour que l'erreur soit favorable aux apprentissages en restant un état labile susceptible d'évoluer vers la réussite (argument sous la forme d'une transition vers la 3^e partie).

Partie 3 : Les conditions pour que l'élève puisse surmonter ses erreurs, c'est-à-dire les procédures d'enseignement à concevoir et mettre en œuvre pour que l'erreur reste positive

- Il faut accepter l'erreur, et ne pas l'intérioriser comme une faute, d'où la nécessité de faire comprendre à l'élève que l'erreur « concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980). Face à cette exigence, l'enseignant réunira les conditions d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames et Ames, 1987), en s'inspirant notamment du modèle TARGET d'Epstein (1988). La séance d'EPS doit être vécue comme un lieu où l'erreur est dédramatisée, où l'on a le droit de se tromper, où les jugements de valeur sont rares (les feedback portent sur les actions, pas sur les personnes), où les classements, les comparaisons interindividuelles, les systèmes récompenses/punitions ne sont pas omniprésents, et où l'apprenant puisse repérer facilement les perspectives de progression dans chaque APSA.
- Il faut repérer l'erreur. Si l'apprenant a l'impression de réussir alors que sa conduite est inadaptée, alors il reproduira cette conduite. Il s'agit de rendre possible la connaissance des résultats de son action grâce à toutes les procédures qui incitent l'élève à revenir sur sa prestation, et l'aident à comparer ce qu'il a fait avec ce qu'il fallait faire (feedback, critères de réussite « contrôlables », vidéo, co-évaluation...). Dans une perspective cognitiviste, l'accent est plutôt mis sur le rôle des feedback (verbaux, démonstration, vidéo...), ainsi que sur les procédures de co- et d'auto-évaluation (évaluations formative et formatrice). Pour l'approche écologique de la perception directe, l'accent est surtout mis sur les rétroactions « naturelles » par la tâche elle-même (si la tâche fournit suffisamment d'informations quant à la congruence du résultat obtenu avec le résultat désiré, une information ajoutée est redondante et superflue et les feedback sont seulement utiles pour rendre disponibles des informations essentielles difficilement accessibles naturellement. Enfin pour l'approche écologique des systèmes dynamiques, «le feedback doit porter sur des variables pertinentes, c-a-d les variables collectives ou paramètres d'ordre résumant la coordination » (D.Delignières, 1998).

- Il faut interpréter l'erreur, c'est-à-dire passer de sa mesure à sa nature. Ce principe conditionne en effet la capacité à capitaliser ses expériences, c'est-à-dire tirer des leçons de ce qui a été fait. Comme le souligne en effet Santayana (cité par E.Morin in Pour sortir du vingtième siècle, F.Nathan, Paris, 1981), « *sans instrument pour capitaliser son expérience, on est condamné à la reproduire* ». Au-delà de la question « ai-je échoué ou réussi ? », il s'agit ici de repérer « pourquoi ai-je échoué ? ». Cette question, surtout soulignée par le paradigme cognitiviste, légitime surtout les feedback interrogatifs, ainsi que les procédures d'évaluation pédagogiques, notamment l'évaluation formatrice, puisque celle-ci, en sollicitant l'auto-évaluation, développe les processus d'auto-correction des erreurs, de planification des actions, et de compréhension des moyens propres à assurer la réussite (par la mise en relation des critères de réussite et de réalisation (G.Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques n°280, 1990*).
- Il faut avoir les moyens de la dépasser. L'erreur pour être profitable doit être surmontable, c'est-à-dire qu'elle doit se situer dans une zone proximale d'apprentissage (pour paraphraser L.S.Vygotsky, 1934, qui parle de zone proximale de développement). En d'autres termes, l'erreur est féconde à condition que les élèves disposent potentiellement des moyens pour la dépasser et accéder à la réussite. Cette condition d'adaptation des contraintes aux ressources des sujets permet à l'erreur de conduire à la réussite, sans qu'elle ne se « dégrade » en échec (comme processus beaucoup plus permanent). L'appel à ce « *décalage optimal* » (L.Allal, Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in L.Allal, J.Cardinet & P.Perrenoud, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne, 1979), suppose que l'enseignant soit capable d'apprécier précisément les ressources des élèves, de manipuler les contraintes objectives des tâches (J.-P.Famose, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, INSEP, Paris, 1990), et de concevoir des dispositifs pour différencier la pédagogie.
- Dans la perspective socioconstructiviste, c'est surtout la confrontation avec les autres qui permet de surmonter ses erreurs. Ainsi l'interaction sociale permettrait simultanément de mieux prendre conscience de ses erreurs, et de repérer les moyens susceptibles de les surmonter. Il s'agit ici de profiter des erreurs et des réussites vécues par les autres et soumises à débat collectif. « *L'homme sage apprend de ses erreurs. L'homme plus sage apprend des erreurs des autres* » disait Confucius. Dans la perspective de W.Doise et G.Mugny (*Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981) en effet, les erreurs vécues par les sujets peuvent être le prétexte de contradictions et d'interactions autour de points de vue divergents. Les erreurs permettraient de créer les conditions de « conflits socio-cognitifs » favorables à la résolution individuelle des erreurs sur la base d'un débat contradictoire collectif.
- Il faut réessayer. Comment surmonter ses erreurs s'il n'est pas donné aux élève la possibilité de les corriger, c'est-à-dire de répéter leurs conduites motrices dans l'interaction avec le milieu physique et humain ? Il s'agit, pour faire de l'erreur un tremplin envers la construction des compétences, de ne pas arrêter la tâche au moment même où les apprenants « rentrent dedans » et commencent à transformer leurs essais, remettre en cause leurs représentations, identifier les moyens efficaces d'atteindre le but... Dans cette perspective, l'enseignant sera attentif à toutes les procédures qui permettent d'optimiser le temps d'engagement moteur (M.Piéron, Pédagogie des activités physiques et du sport, Ed. Revue EPS, Paris, 1992). Il pourra aussi sur l'habillage des tâches en maintenant identique les « *traits de structure* » du problème à résoudre tout en réaménageant les « *traits de surface* » (E.Cauzinille-Marmeche, Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert, in Bulletin de psychologie n°399).
- Dans la perspective écologique des systèmes dynamiques, l'erreur provient souvent des attracteurs naturels du système qui « attirent » les conduites motrices des apprenants vers leurs coordinations spontanées. Ici, l'erreur provient de la difficulté à s'extraire de sa motricité habituelle et de ses coordinations préférentielles (D.Delignières, Apprentissage moteur : quelques idées neuves, in Revue EPS n°274, 1998). Dans cette perspective, surmonter ses erreurs suppose que l'apprenant puisse être confronté à un environnement physique suffisamment contraignant lui permettant de modifier le paysage des attracteurs. Cet aménagement du milieu permettra de surmonter les erreurs s'il permet d'agir sur les paramètres de contrôle du système, c'est à dire sur des paramètres qui, lorsqu'ils évoluent au-delà d'une valeur critique, modifient le paysage des attracteurs. Ainsi en VTT, sur une situation de franchissement d'obstacle bas (amovible et souple pour la sécurité), c'est le paramètre de contrôle vitesse qui permet de passer de la coordination franchissement alterné des deux roues à la coordination franchissement simultané par effet d'action / réaction sur le sol.
- Dans la perspective écologique de l'action située, l'erreur provient surtout des significations et des intentions que le sujet se construit in situ au fur et à mesure de son action (N.Gal-Petitfaux, M.Durand, L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche

d'anthropologie cognitive, in Revue STAPS n°55, 2001). Il existe en effet une différence fondamentale entre ce qui est prescrit par la tâche et l'activité du sujet qui « vit » la tâche. En basket-ball par exemple, le jeu très individuel des enfants ne peut souvent se comprendre si l'enseignant n'accepte pas l'idée que c'est un problème d'intention : l'élève n'est pas prioritairement guidé par une volonté de faire progresser la balle vers la cible. En rejetant la possibilité de prescrire ces significations et ces intentions (car elles sont « énoncées », c'est-à-dire émergent d'un couplage action / cognition individuel), la recherche d'une transformation des conduites motrices dominantes des élèves passera par des aménagements spécifiques du milieu permettant d'incarner un nouveau contexte favorable à de nouvelles significations et intentions.

- Enfin, face aux erreurs impliquant l'intégrité physique des élèves, l'enseignant organisera l'apprentissage d'habiletés d'évitement et préventives face au risque, lesquelles protègent des effets néfastes de l'erreur. Les habiletés préventives renvoient à l'aménagement et à la gestion des dispositifs de sécurité « passive » (tapis, fosses de réception, sangles, filets, encordement...), alors que les habiletés d'évitement correspondent aux conduites à éliminer et/ou à adopter afin d'éviter les accidents ou afin d'en diminuer la gravité (réchappes en gymnastique, savoir chuter en judo, savoir esquimauter en kayak, savoir porter une charge lourde, mais aussi savoir parer, assurer...).

Réponse à la problématique

« *Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper* » (J.-P. Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, 1997).

A condition de lui ôter toute connotation morale faisant d'elle une faute, nous avons montré que l'erreur est profitable à la fois à l'enseignant et à l'élève. Du côté de l'enseignant, l'erreur fournit une information l'aidant à ajuster son enseignement, car elle traduit les incertitudes du cheminement de l'élève vers l'appropriation de connaissances et la construction de compétences, ainsi que la nature des obstacles qu'il rencontre.

Du côté de l'apprenant, c'est bien la perception de l'erreur qui permet de sortir de la contradiction de la répétition : grâce à cette identification en effet, la répétition n'est pas une stérile reproduction des actions, et peut déboucher sur la progression. Mais cette relation positive entre répétition et erreur n'est pas systématique : elle suppose quatre grandes conditions, qui inspirent les interventions de l'enseignant : repérer l'erreur, l'accepter, la comprendre, et disposer des moyens propres à la dépasser.

Pour autant, ce modèle très « cognitiviste » peut être complété par d'autres conceptions de l'apprentissage moteur : ainsi l'approche psychosociale insiste sur le rôle de pairs pour surmonter ses erreurs, le modèle de systèmes dynamiques évoque l'importance des contraintes environnementales susceptibles de bousculer le paysage des attracteurs, alors que l'action située retient surtout le rôle du contexte pour induire de nouvelles interprétations et de nouvelles intentions d'action. Dans tous les cas, l'enjeu est d'éviter à l'erreur de se transformer en échec en restant une production transitoire et contingente, symptôme d'un apprentissage en train de se construire.

Retenons enfin que l'école doit être un espace de sécurité physique et psychologique où l'on a le droit de se tromper, et où l'erreur ne menace ni sa sécurité, ni son sentiment de compétence (estime de soi) : « *à l'école, on a le temps; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes* » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980).

Quelques citations sur le thème

Edouard Herriot : « *L'erreur a créé beaucoup plus que la vérité* ».
Notes et Maximes, Hachette, Paris, 1961.

Mathieu Chedid : « *Il y a de l'or dans l'erreur* ».
Extrait de la chanson *Qui de nous deux*.

Cicéron : « *C'est le propre de l'homme de se tromper ; seul l'insensé persiste dans son erreur* ».

Confucius : « *L'homme sage apprend de ses erreurs. L'homme plus sage apprend des erreurs des autres* ».

Gaston Bachelard : « *Tout progrès est erreur rectifié* ».
Le pluralisme cohérent de la chimie moderne, Vrin, Paris, 1932.

« Et murmurons à notre tour, tout entier à la vie intellectuelle : erreur, tu n'es pas un mal ».
La formation de l'esprit scientifique. Vrin, Paris, 1938.

Olivier Reboul : « *Une erreur intelligente peut être supérieure à la vérité car elle fait réfléchir. Elle est alors source de découverte et de progrès* ».

« Au lieu d'éliminer l'échec de la pédagogie, il faudrait susciter une pédagogie de l'échec. Le drame de l'échec est que celui qui le subit le ressent comme une défaite de son propre moi. L'éducateur doit faire comprendre à l'élève que l'échec concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est ».

« A l'école, on a le temps; à l'école, l'erreur ne blesse pas, n'humilie pas, du moins en principe; et il est fréquent que l'école bafoue ses propres principes ».
Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980.

Edgar Thill : *« Les théories implicites de la réussite sont à l'origine de buts contrastés : les buts auto-référés ou socialement référés. Ces buts amènent à des explications causales différentes de la réussite et de l'échec et, par voie de conséquence, alimentent divers affects et croyances ; ceux-ci, à leur tour, stimulent ou réduisent l'engagement dans les conduites d'accomplissement.(...) Les résultats montrent que les buts auto-référés s'avèrent optimalement motivants quels que soient les niveaux de compétence des individus. A l'inverse, les buts socialement référés conduisent à une moindre persistance, à de l'absentéisme, voire à une érosion de performances ».*
Compétence et effort, Paris, PUF, 1999.

Anne Hébrard : *« Parce que chargé d'incertitudes, de peurs, de croyances irrationnelles issues du milieu, apprendre est saturé du risque subjectif le plus grave : celui de l'échec et donc celui de se montrer incompetent à l'intérieur d'un groupe de pairs où l'on se compare, dans une société et une institution où la réussite est célébrée et l'échec très peu toléré ».*

« Il n'y a pas d'expérience plus puissante pour un élève que de réussir, sous le regard des autres, quelque chose dont il ne se croyait pas capable. Il se construit ainsi ou se reconstruit une image plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences »
L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement in Revue EPS n° 243, 1993.