

L'erreur en arts appliqués et cultures artistiques, valorisation et dépassement par la démarche de projet en lycée professionnel

Nina Balleydier¹ et Émeline Roy²

¹*Académie de Bordeaux, France*

²*Aix-Marseille Université, UR 4671 ADEF, France*

Pour citer cet article :

Balleydier, N. et Roy, É. (2025). L'erreur en arts appliqués et cultures artistiques, valorisation et dépassement par la démarche de projet en lycée professionnel. *Didactique*, 6(1), 93-114. <https://doi.org/10.37571/2025.0104>

Résumé : L'article explore la place de l'erreur dans l'apprentissage des Arts Appliqués et Cultures Artistiques (AACA) au sein des lycées professionnels en France. Il interroge la manière dont les élèves perçoivent leurs erreurs dans le cadre d'une démarche de projet, articulée en trois phases : investigation, expérimentation et réalisation. L'étude repose sur des entretiens semi-directifs avec des élèves de Seconde Bac Pro Alimentation, permettant de recueillir leurs représentations et attitudes face à l'erreur. L'objectif est de comprendre si l'erreur est considérée comme un échec ou comme une étape transitoire, source de créativité. Les résultats montrent que les élèves perçoivent majoritairement l'erreur comme un obstacle, bien que certains identifient des pistes d'amélioration dans le cadre du processus créatif.

Mots-clés : erreur, arts appliqués, lycée professionnel, démarche de projet, créativité.

Introduction

L'erreur est un terme usuel, mais difficile à définir parce que polysémique et induisant de nombreuses conséquences. Souvent associée à la faute ou à l'étourderie, l'erreur évoque également le fait de « se tromper », un acte perçu comme un échec immédiat (Bronner, 2015 ; Millet et Croizet, 2016). Pourtant, en la rapprochant du verbe « errer », elle se transforme en une invitation à la découverte et à l'apprentissage (Labastie, 2016 ; Lambert, 2016), notamment en arts. Alors que l'opinion commune tend à la redouter, l'erreur peut devenir une source de progrès, un moteur de créativité.

À l'école, la peur de l'erreur est omniprésente chez les élèves, particulièrement dans les productions artistiques, Morel (2011) souligne que cette peur provient souvent d'un blocage émotionnel lié à une image négative de soi, développée au cours de la scolarité. Ces blocages, formés dès l'enfance, créent des barrières inhibitrices qui freinent la créativité et l'initiative. Cependant, si l'erreur est réorientée vers l'exploration, elle peut devenir un outil pédagogique, propice à la découverte (Bier et al., 2009). Ce potentiel, illustré par la sérendipité, est au cœur de cet article. Nous souhaitons interroger la place de l'erreur perçue par les élèves dans l'apprentissage des arts appliqués et cultures artistiques (AACA), discipline généraliste de lycée professionnel (LP) en France.

Nous posons la question suivante : quelle est la représentation de l'erreur dans l'apprentissage de la démarche de projet en AACA ? L'objectif est de comprendre si les élèves identifient leurs erreurs et, si oui, comment cette perception évolue au fil de l'apprentissage. Peut-elle être perçue comme une étape transitoire bénéfique pour l'avancement d'un projet créatif ? L'hypothèse générale que nous proposons est que l'enseignement en AACA offre des opportunités d'apprentissage inédites aux élèves, en les aidant à réévaluer la place de l'erreur, souvent vécue comme insurmontable dans leur parcours scolaire antérieur (Perrier, 2008). Elle se décline en trois hypothèses spécifiques : (1) les élèves identifient des erreurs dans leur travail et les interprètent comme des opportunités de réussite, ou bien, (2) ils perçoivent des erreurs et les considèrent comme des facteurs d'échec, ou encore, (3) ils ne reconnaissent pas d'erreurs dans leur production.

Représentation de l'erreur au lycée professionnel et dans une démarche de projet en arts appliqués et cultures artistiques

Prendre en compte l'erreur dans le contexte d'apprentissage

L'erreur est souvent censurée ou normalisée à l'échelle sociétale, ce qui se traduit par une chasse omniprésente aux erreurs dans le système éducatif (Reuter, 2013). Bien que l'un

des objectifs principaux des membres du corps enseignant soit de transmettre des savoirs, l'attention portée à l'analyse des erreurs reste parfois limitée dans le contexte scolaire. Selon Reuter (2013), les erreurs sont généralement signalées de manière rapide et succincte, sans approfondissement. Cette pratique peut engendrer chez les élèves une anxiété face à l'erreur, les incitant à limiter leurs initiatives pour éviter des corrections perçues comme des sanctions. Cette section explore la valorisation de l'erreur dans l'apprentissage, en abordant sa contextualisation, son rôle dans les mécanismes d'apprentissage, et sa place dans la recherche pédagogique.

L'erreur en contexte

L'erreur ne peut être comprise que dans son contexte, car elle résulte d'une interaction complexe entre des éléments de départ spécifiques. Olszewska et Quéré (2009) parlent d'« erreur pratique », qui découle de l'interaction de prémisses aboutissant à un résultat. De plus, Ogien (2009) souligne qu'une erreur ne peut être identifiée que lors de l'action, lorsqu'elle perturbe le cours d'un raisonnement ou d'une tâche. Il souligne ainsi l'aspect dynamique de l'erreur, liée à l'action en cours. Au-delà de l'action, l'erreur résulte aussi d'un rapport social, souvent jugée par autrui (Ogien, 2009). En classe, ce contexte social est fondamental, car les élèves sont constamment observés par leurs pairs et leurs enseignant·es, ce qui peut intensifier la peur de l'erreur. Pourtant, cette socialisation peut aussi rendre l'erreur propice, lorsqu'elle est abordée de manière constructive, à l'entraide à l'apprentissage collectif et au renforçant de la compréhension (Loureiro, 2021).

L'erreur dans les mécanismes d'apprentissage

L'erreur occupe aujourd'hui une place ambiguë dans l'enseignement. Astolfi (2024) voit l'erreur comme une étape nécessaire au développement cognitif, où chaque déséquilibre pousse l'apprenant·e à ajuster ses schèmes. Il insiste sur la nécessité de rectifier la pensée pour surmonter les obstacles mentaux. Ainsi, l'erreur est un élément clé du processus d'apprentissage, à condition qu'elle soit reconnue et analysée.

Astolfi (2024) propose une classification des erreurs en fonction de leur nature et des mécanismes cognitifs sous-jacents. Il identifie des erreurs liées à la compréhension des consignes, aux habitudes scolaires, ou encore aux opérations intellectuelles engagées. Cette typologie souligne l'importance du contexte scolaire et des attentes institutionnelles dans l'apparition des erreurs, et offre des pistes de remédiation adaptées, telles que la reformulation des consignes, la déconstruction des automatismes scolaires ou encore l'intégration d'étapes intermédiaires permettant des ajustements progressifs.

La valorisation de l'erreur : un outil pédagogique

Reuter (2013) propose de considérer l'erreur comme un « dysfonctionnement », un indicateur du cheminement pédagogique. Cette approche permet aux membres du corps professoral de mieux organiser leur enseignement en se basant sur les erreurs récurrentes des élèves. L'erreur peut également être un outil d'auto-évaluation pour les élèves, comme le montre le concept « d'évaluation autonomisante » de Zimmermann-Asta (2020), où l'erreur est vue comme un indicateur d'apprentissage, plutôt qu'un échec. Enfin, Giordan (2020) souligne que dans certaines pédagogies, comme celles de Freinet ou Montessori, l'erreur devient une ressource et un repère pour l'apprenant·e, renforçant ainsi son autonomie et sa persévérance.

Spécifiquement pour les enseignements artistiques, Torregrosa (2023) préfère utiliser le terme d'obstacle pour décrire les freins à l'apprentissage, qu'ils soient épistémologiques, didactiques ou liés aux élèves. Les obstacles épistémologiques se manifestent par des conceptions traditionnelles du « beau » ou de la technique, empêchant les élèves d'oser l'erreur ou l'expérimentation. Les obstacles didactiques concernent la difficulté pour les membres du corps enseignant à créer un environnement où l'erreur est perçue positivement, facilitant ainsi le développement créatif. Quant aux obstacles ontogéniques, ils englobent les représentations sociales ou préconceptions sur les arts, souvent abordés comme un talent inné ou un don, parfois perçu comme inutile. Ces représentations influencent les interactions entre les membres du corps enseignant et élèves, notamment dans la validation des réalisations, les effets de comparaison ou encore la peur d'essayer. En lien avec Astolfi (1992), ces obstacles dépassent la simple idée d'erreur pour s'inscrire dans des systèmes explicatifs que les élèves construisent et considèrent comme fonctionnels.

Les arts appliqués et cultures artistiques au lycée professionnel : apprentissage d'une démarche de projet*Le contexte d'enseignement des arts appliqués en lycée professionnel*

L'enseignement des AACA au LP s'inscrit dans le cadre plus large de la formation professionnelle. Il est important de comprendre ce contexte pour évaluer la place de l'erreur dans l'apprentissage. La voie professionnelle en France a pour objectif de former les élèves à un métier tout en leur offrant des enseignements généraux, parmi lesquels figure l'AACA (ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2022).

Les élèves de LP peuvent suivre deux parcours principaux : le baccalauréat professionnel (bac pro) ou le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Ces formations incluent des

périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) qui permettent aux élèves de mettre en pratique leurs apprentissages en entreprise (MEN, 2022). Ces stages sont complétés par des enseignements dispensés en atelier¹ et en classe, dans des groupes plus restreints que dans les autres types de lycées (Jellab, 2016).

Le public des LP est souvent constitué d'élèves en difficulté scolaire, issus de milieux populaires, qui choisissent (ou subissent) cette voie dans l'espoir d'une réinsertion scolaire et sociale (Jellab, 2016). Ces élèves, fragiles sur le plan scolaire et social, peuvent être confrontés à des taux d'absentéisme élevés et à des risques de décrochage scolaire (Jellab, 2016).

Dans ce contexte, l'enseignement des AACA, dispensé à raison d'une heure par semaine, vise à sensibiliser les élèves au design et à la démarche de projet (Moineau et al., 2022 ; Roy et McLain, 2024). Les membres du corps professoral sont invités à établir des liens entre les contenus des AACA et la filière professionnelle choisie par l'élève, tout en encourageant des pratiques créatives et culturelles variées (MEN, 2019). Cet enseignement est structuré autour de quatre pôles : design appliqué au métier, ouverture culturelle, appropriation de la démarche de conception, et communication des intentions (MEN, 2019).

Démarche de projet en arts appliqués et cultures artistiques

L'apprentissage de la démarche de conception est l'un des quatre pôles du référentiel d'AACA (MEN, 2019). La démarche de projet, essentielle dans le design, doit être examinée dans le contexte du LP, afin d'analyser la place que peut y tenir l'erreur lors d'une première pratique sous forme de projet. Olszewska et Quéré (2009, citant Hon, 1995) affirment que « l'erreur procède d'une ignorance non évitable de ce qu'il est correct de faire » (p. 171), signifiant que l'erreur est inévitable lorsqu'un acteur ne maîtrise pas entièrement une discipline. Cette section explore les prescriptions du MEN (2019) concernant la démarche de projet, l'état des recherches sur l'apprentissage de cette démarche et les méthodologies pertinentes pour son étude.

¹ Les termes utilisés pour décrire les espaces de formation professionnelle en LP varient en fonction des filières. « Atelier » est ici employé de manière générale, mais chaque domaine utilise des désignations adaptées, telles que « laboratoire » pour les filières pâtisserie, « salle de pratique » pour les filières coiffure et esthétique ou encore « plateau technique » pour les domaines de la santé ou de l'automobile...
Balleydier et Roy, 2025

Le référentiel des AACA demande aux élèves de « s'approprier une démarche de conception » (MEN, 2019). Cette démarche comprend trois phases : investigation, expérimentation et réalisation. Chaque phase vise à développer des compétences spécifiques chez les élèves au cours de leur formation en bac pro ou en CAP. Pour les élèves de bac pro, une évaluation certificative est réalisée sous forme de contrôles en cours de formation (CCF), axés sur l'acquisition de compétences liées à ces phases.

Lors de la phase d'investigation, l'élève observe et analyse des ressources pour établir des constats et des diagnostics qui alimenteront les phases suivantes (MEN, 2019). Cette phase repose sur la capacité à identifier des principes communs dans les références pour les réutiliser dans la démarche de projet.

Lors de la phase d'expérimentation, l'élève doit explorer diverses solutions pour répondre à un cahier des charges, tout en respectant les contraintes imposées (MEN, 2019). L'expérimentation, bien que non explicitement associée à l'erreur dans le référentiel actuel, repose sur une approche par « essais-erreurs », comme cela était mentionné dans le référentiel précédent (MEN, 2009).

Lors de la phase de réalisation, l'élève finalise une solution expérimentée en la justifiant et en respectant le cahier des charges (MEN, 2019). Cette étape consiste à argumenter le choix final parmi les solutions envisagées.

L'état de la recherche

Assez peu de recherches portent sur l'enseignement des AACA au LP, et encore moins sur la place de l'erreur dans cette discipline. Cependant, l'apprentissage de la démarche de projet a été étudié, notamment en ce qui concerne les ressentis des élèves. La notion de « démarche de projet » étant plurielle, il n'existe pas de modèle unique dans les référentiels (Cusenier et Tortochot, 2019).

Engager les élèves dans une démarche de projet implique de les amener à explorer diverses solutions sans se restreindre à une seule réponse. Roy (2022) parle de processus itératif dans lequel les élèves doivent représenter plusieurs solutions sous différentes formes, telles que des croquis ou des maquettes, permettant ainsi l'expression de nombreuses possibilités. Selon Roy et al., une didactique du design valorise « le savoir de la question » plutôt que « le savoir de la réponse » (2021, p. 2). Il est donc capital de favoriser une réflexion large et ouverte plutôt que de restreindre les élèves à des réponses prédéfinies.

Cependant, les recherches montrent que les élèves peinent souvent à expliquer clairement leur démarche de conception et à exprimer une pensée divergente. Ils valorisent davantage l'originalité de leur production que l'exploration de différentes solutions (Roy, 2022, 2023) et donnent une importance majeure à la note qu'ils obtiendront (Moineau et al., 2023). L'erreur, bien que rarement mentionnée explicitement, semble sous-jacente à ces difficultés de formulation et de justification des choix.

Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche, de nature qualitative, est adaptée à l'étude de l'apprentissage en AACA, notamment à travers l'observation des productions des élèves et la collecte de données via des entretiens. L'entretien permet d'explorer les représentations des élèves et leurs expériences lors de la réalisation de projets.

Spécifiquement pour les enseignements de design, il est préconisé une approche sémiocognitive (Roy et al., 2021), associant une analyse sémiotique des productions graphiques et une analyse linguistique des discours des élèves. Cette méthode permet de décrypter la compréhension des élèves et d'évaluer comment ils perçoivent leur propre démarche de conception, tout en explorant les difficultés qu'ils rencontrent dans ce processus.

Le cadre de la recherche et recueil des données

Afin de proposer une réponse à la problématique de cette étude qui s'interroge sur la place qu'occupe l'erreur dans l'apprentissage de la démarche de projet en AACA en LP, des entretiens de type compréhensifs (Kaufman, 1995) sont menés auprès de sept élèves d'une classe seconde bac pro alimentation dans un LP de l'académie d'Aix-Marseille. Ces élèves se destinent à poursuivre leur cursus en classe de 1^{re} boulanger-pâtissier. Il s'agira d'interroger les élèves à la suite de leur première expérience individuelle de démarche de projet. L'objectif de cette démarche de recherche est de documenter les représentations de l'erreur chez des élèves entrant au LP dans le cadre des AACA. Cela en vue de mieux comprendre comment ces représentations influencent leur démarche de projet et en quoi l'enseignement en AACA peut favoriser de nouvelles opportunités d'apprentissage, en décalant la place difficilement surmontable de l'erreur intégrée jusqu'en classe de troisième dans le système scolaire français.

Recueil du discours des élèves

Pour mener à bien cette étude, des entretiens semi-directifs sont menés auprès de sept élèves pour explorer leur perception de l'erreur dans leur démarche de projet en arts appliqués. Les entretiens, d'une durée de cinq minutes par élève, se déroulent dans un temps limité, sur la base du volontariat. L'objectif est de recueillir des données sur les choix effectués par les élèves lors des différentes phases du projet et de comprendre leur rapport à l'erreur dans ce processus créatif.

Le protocole d'entretien s'inspire de l'entretien compréhensif, tel que développé par Kaufman (1996), permettant aux élèves de décrire leur démarche en se basant sur les traces de leur activité tout en explorant leur perception subjective de l'erreur. Ce type d'entretien offre un cadre flexible tout en orientant le discours sur des thématiques spécifiques. Les questions abordent trois thèmes : le récit de la démarche de projet, la perception de l'erreur dans le processus et la vision de l'erreur dans l'enseignement des AACA par rapport aux autres matières générales.

Les verbatims des élèves sont reproduits fidèlement dans l'analyse pour refléter leur niveau d'expression et préserver l'authenticité des données collectées.

Cette approche permet une analyse fine des perceptions individuelles, tout en facilitant la comparaison des réponses sur des axes communs, contribuant ainsi à une compréhension globale de la manière dont les élèves vivent et interprètent l'erreur dans le cadre de leur apprentissage en arts appliqués.

Organisation du projet et traces

Cette étude repose sur une séquence pédagogique articulée autour des phases d'investigation, d'expérimentation et de réalisation (MEN, 2019). À travers des projets individuels, les élèves appliquent ces étapes pour acquérir une compréhension progressive de la démarche de projet, en lien avec le référentiel des AACA. La séquence vise à familiariser les élèves avec des pratiques qu'ils retrouveront lors des évaluations certificatives en terminale.

Le projet, intitulé « Textures de Noël », intègre la notion de texture que les élèves doivent transposer dans un contexte de design culinaire, en relation avec leur spécialité en pâtisserie. Les textures associées à Noël, comme le bois des sapins, les écorces d'orange, la cannelle ou les cristaux de neige, sont choisies pour leurs connotations festives et leur potentiel à inspirer des créations graphiques et pâtisseries. L'objectif est d'apprendre aux

élèves à observer et à analyser des éléments esthétiques et sensoriels pour les réinterpréter dans une réalisation professionnelle, ici la conception graphique d’une bûche de Noël. Ce projet permet aux élèves de développer des compétences en représentation graphique tout en explorant des concepts esthétiques et pratiques directement applicables à leur futur métier.

La séquence se déroule en cinq séances de 55 minutes :

Lors des deux premières séances, chaque élève sélectionne et analyse trois textures associées à Noël, réalisant des représentations graphiques en niveaux de gris et en couleur pour développer des esquisses préalables au projet de bûche. Les résultats de cette phase sont consignés dans la Figure 1. Les élèves, deux garçons et cinq filles, sont anonymisés sous les codes E1, E2, E3, etc.

Figure 1.

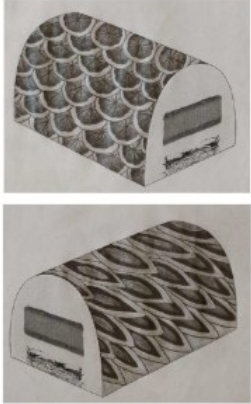
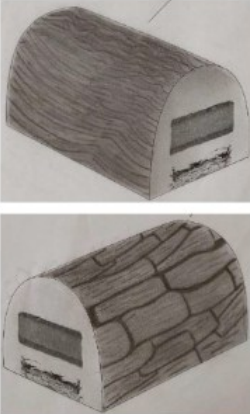
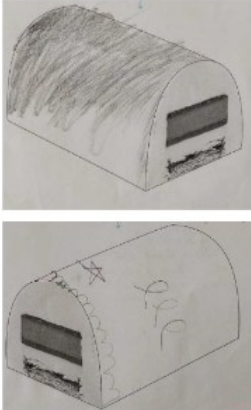
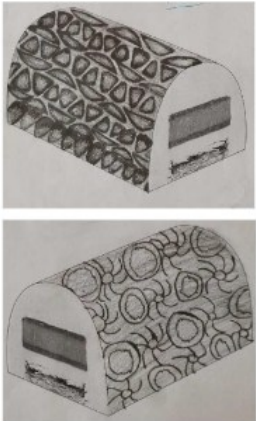
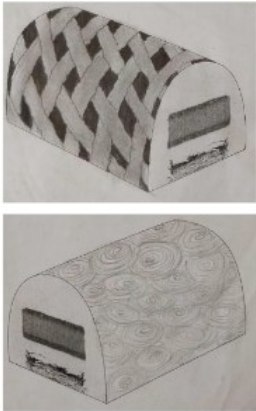
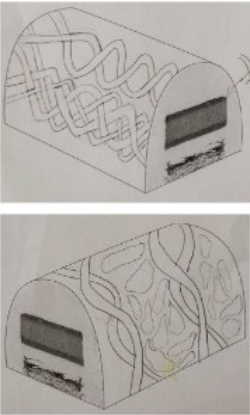
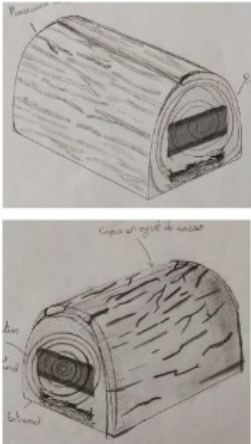
Investigation — Traces de l’activité des élèves interrogés

			
	E1	E2	E3
			
E4	E5	E6	E7

Lors de la troisième séance, les élèves transfèrent une ou deux des textures sélectionnées sur des modèles de bûches, créant des propositions graphiques adaptées au volume de celles-ci. Les traces des activités réalisées sont documentées dans la Figure 2.

Figure 2.

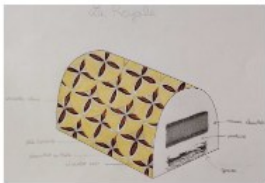
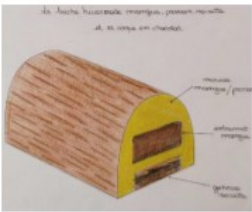
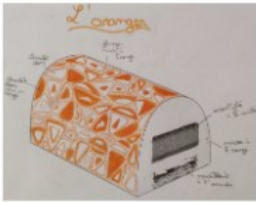
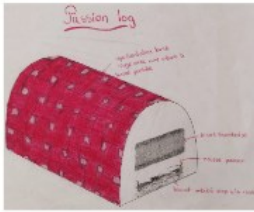
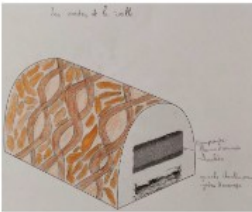
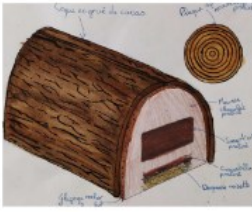
Expérimentation — Traces de l’activité des élèves interrogés

			
Visuels	E1	E2	E3
			
E4	E5	E6	E7

Lors de la quatrième séance, les élèves finalisent leur projet en intégrant des éléments graphiques et des précisions sur les ingrédients de la bûche. Les traces de cette phase sont présentées dans la Figure 3.

Figure 3.

Réalisation — Traces de l’activité des élèves interrogés

			
Visuels	E1	E2	E3
			
E4	E5	E6	E7

Lors de la dernière séance, les élèves présentent individuellement leur projet, justifiant leurs choix de textures et de techniques, c’est lors de cette dernière séance que sont menés les entretiens auprès des élèves volontaires.

Analyse des données

Cette étude vise à explorer trois sous-hypothèses concernant la perception de l’erreur chez les élèves :

1. Les élèves identifient des erreurs dans leur travail et les interprètent comme des opportunités de réussite.
2. Les élèves perçoivent des erreurs et les considèrent comme des facteurs d’échec.
3. Les élèves ne reconnaissent pas d’erreurs dans leur production.

Les entretiens sont dirigés par l’enseignante d’AACA, suivant une grille et sont enregistrés afin de capturer la richesse des modalités d’expression des élèves (niveau de langue, expressions), les enregistrements seront retranscrits et soumis à une analyse sémantique et syntaxique. Ce processus inclura la segmentation des témoignages en unités de sens, en Balleydier et Roy, 2025

fonction des questions abordées, pour une confrontation comparative des différents points de vue. La méthodologie repose sur l'analyse de sept entretiens réalisés avec deux garçons et cinq filles volontaires de la classe. Les élèves ont été informés du cadre général de la recherche et de l'utilisation des enregistrements pour un recueil de données anonymes. Ils ont également été avertis que cet entretien leur offrait l'opportunité de travailler sur une compétence du référentiel d'argumentation. Les participant·e, ayant de bons résultats en arts appliqués, ont montré un intérêt pour cette activité, bien qu'un élève ait semblé inhibé en raison de la proximité de la fin de cours. L'analyse qualitative des discours repose sur l'identification des thèmes récurrents et sur la manière dont les élèves construisent leur récit autour de l'erreur. En outre, les productions visuelles des élèves, sous forme de photographies, sont associées aux transcriptions pour contextualiser leurs discours et mettre en perspective leur perception du projet à chaque phase (investigation, expérimentation, réalisation).

Les données analysées sont présentées sous la forme d'un tableau synoptique, permettant de synthétiser les réponses par thème et de comparer les perceptions de l'erreur en arts appliqués avec celles relatives aux autres matières générales. Ce tableau facilite une lecture transversale des résultats et met en évidence les variations dans les interprétations de l'erreur, selon qu'elle est perçue comme un moteur de créativité, une source de blocage, ou un élément absent de leur processus cognitif.

Résultats

Le récit de la démarche de projet

Les entretiens montrent une diversité dans la manière dont les élèves relatent leur expérience de la démarche de projet, en passant par les phases d'investigation, d'expérimentation et de réalisation. Certains élèves adoptent une approche collective, utilisant « on » (E1, E3), tandis que d'autres privilégient « je » (E2, E4, E6, E7), indiquant une implication individuelle.

Dans la phase d'investigation, plusieurs élèves rencontrent des difficultés à en saisir pleinement l'objectif, se concentrant principalement sur l'analyse graphique des textures sans intégrer l'analyse écrite en amont (E4, E6). Ils décrivent leurs actions de façon simple, comme « choisir » ou « redessiner » des textures (E1, E7), en utilisant des termes imprécis, parlant plutôt d'« images » que de « textures » (E3).

Lors de l'expérimentation, certains élèves orientent leurs essais vers un résultat final déjà envisagé, influencés par la facilité d'exécution (« j'ai fait sur le thème de la cannelle », E2) ou l'inspiration (« ça m'inspirait », E6). D'autres voient cette étape comme une obligation préalable à la réalisation, sans lien direct avec leur intention créative (E1, E5). Certains indiquent aussi avoir fait des essais sur des feuilles annexes, non incluses dans leur dossier final (E3, E6).

La phase de réalisation est perçue de manière variée : certains l'interprètent comme une suite logique des étapes précédentes, tandis que d'autres la considèrent comme une exécution des consignes (« vous avez demandé les... couleurs, alors je l'ai fait », E3). Les jugements personnels varient également, certains élèves critiquant leurs réalisations (« je l'ai trouvée moins travaillée », E5) ou le sens global de leur production (« le sens n'était pas bon », E6). Peu d'élèves associent ces jugements à des « erreurs » et se concentrent plutôt sur les ajustements créatifs effectués, ce qui révèle une distinction dans cette discipline entre la perception de l'erreur et celle des ajustements apportés.

La perception de l'erreur au sein du processus de travail

La seconde partie de l'entretien s'intéresse à la perception des élèves sur la présence ou l'absence d'erreurs dans leur projet. Les élèves sont interrogés sur leur compréhension du terme « erreur » et sur la façon dont ils classifient les manquements dans leur travail.

La présence d'erreurs

L'utilisation du terme « erreur » génère des réactions variées. Une élève nie avoir constaté d'erreurs (E4), tandis que d'autres le reconnaissent parfois avec des interjections comme « ah... Bien sûr » (E6) ou « Beh là, ici » (E3). D'autres montrent de l'hésitation ou ne peuvent pas répondre à la question (E7, E1). Pour cette dernière élève, le lien entre l'erreur et la réponse à la demande semble déroutant.

Les erreurs sont localisées de différentes manières :

- Mauvaise représentation graphique : « j'trouve que c'est mal fait » (E3) ;
- Représentation éloignée de la réalité : « je trouve pas ça assez réaliste » (E5) ;
- Manque d'application : « j'ai effacé parce que je m'étais trompé » (E6) ;
- Mauvaise réponse face à la demande : « je n'ai pas réussi à en trouver trois » (E3).

Ces observations révèlent une différenciation entre les erreurs perçues par l'élève lui-même et celles jugées par rapport aux attentes externes.

Les opérations correctrices

Ce questionnaire permet aux élèves de réfléchir à la notion d'« effacer » et à celle de « recommencer » pour corriger une erreur. Les élèves parlent des opérations correctrices en les liant souvent à la localisation des erreurs. Les termes « gommer » sont utilisés (E3, E4), mais d'autres élèves expriment leur expérience avec des mots plus personnels. Par exemple, E2 mentionne « j'ai essayé de rattraper », tandis qu'E4 et E5 évoquent le fait de recommencer.

Ces discours montrent que, pour de nombreux élèves, « effacer » implique une reprise totale de l'étape. Certains élèves précisent avoir effectué des essais supplémentaires sur des feuilles séparées, qui sont considérées comme des éléments annexes à leur projet.

La phase d'expérimentation : lieu de l'erreur profitable ?

Face à la question de la nécessité de la phase intermédiaire, les élèves expriment des opinions variées. Certains se disent capables de se passer de cette phase, tandis que d'autres insistent sur son importance pour la qualité du résultat final. L'élève E5 évoque l'importance des essais dans le processus créatif : « si on n'essaie pas plusieurs fois, j pense qu'on n'a pas le même résultat ». La majorité des élèves ne considèrent pas la réussite du projet sans cette phase.

Les élèves notent également l'importance du « brouillon », perçu comme essentiel à la phase d'expérimentation. Cependant, les références à ces brouillons semblent souvent minimisées, car ils ne figurent pas dans le dossier final, mais sont essentiels pour leur développement créatif. Cette minimisation pourrait être associée aux obstacles épistémologiques que Torregrosa (2023) met en avant : les élèves sont souvent freinés par des attentes institutionnelles ou par une représentation innéiste des arts qui les empêche de considérer l'expérimentation comme une phase essentielle au processus de création.

La perception de l'erreur en arts appliqués et cultures artistiques au sein de l'enseignement général de lycée professionnel

Cette dernière partie de l'entretien vise à recueillir le ressenti des élèves concernant la place de l'erreur en AACA, notamment en comparaison avec d'autres matières générales.

Les élèves semblent presque unanimes : ils estiment commettre moins d'erreurs en AACA qu'en d'autres matières. Les justifications varient, allant des meilleures notes (E2, E3) à une meilleure compréhension des consignes (E2, E4), jusqu'à une appréciation personnelle de la matière (E4). Certains élèves voient l'AACA comme un entraînement utile pour leur future pratique professionnelle (E6).

Les élèves conviennent qu'il est plus facile de corriger ses erreurs en AACA. La distinction entre corriger et recommencer est souvent réaffirmée, et beaucoup d'élèves associent le « fait de gommer » à la possibilité de rattraper des erreurs. Certains élèves évoquent des essais réalisés avant de finaliser leur projet, ce qui démontre leur capacité à anticiper et gérer les erreurs au cours du processus. Toutefois, certains élèves soulignent également que le temps et l'envie sont cruciaux pour réussir ces corrections.

Discussion et limites

Un échantillon non représentatif des élèves de lycée professionnel

Les résultats obtenus à partir des entretiens ne peuvent évidemment pas être généralisés. Cette limitation découle, d'une part, du faible nombre de participant·es, et d'autre part, de la nature même de cet échantillon, qui n'est pas représentatif des élèves de LP. En effet, les élèves de cette classe démontrent un engagement notable dans le cours d'AACA, en raison d'une perception plus prononcée du lien entre cette discipline et leur secteur professionnel, par rapport aux élèves d'autres filières. Ce rapport aux AACA est observé de manière récurrente chez les étudiants et les étudiantes ayant choisi cette voie (Roy et Sido, 2023).

De plus, l'échantillon de cinq filles et deux garçons interrogés n'est pas un reflet fidèle de la filière Boulangerie-Pâtisserie. La classe présente une mixité équilibrée, mais les filles participent généralement davantage aux échanges oraux. En ce qui concerne les résultats en AACA, il est pertinent de noter que, grâce à leur implication, la majorité des élèves obtiennent des notes supérieures à la moyenne, à l'exception de quelques cas ponctuels. Par exemple, la moyenne de la classe pour ce travail est de 14,91/20, avec un tiers des élèves ayant obtenu des notes excellentes (19/20 ou 20/20), tandis que trois élèves ont obtenu des notes égales ou inférieures à 10/20. Les élèves ayant accepté de participer à cet entretien affichent une moyenne de 18/20, ce qui ne représente pas l'ensemble de la classe, malgré la présence d'un élève ayant reçu l'une des notes les plus faibles.

Enfin, il convient de souligner que les entretiens ont été conduits par l'enseignante de la discipline. Afin de limiter les biais liés à cette configuration, l'enseignante s'est assurée en amont de décontextualiser les entretiens du cadre du cours, précisant que ces échanges n'auraient aucune incidence sur l'évaluation des élèves. De plus, des consignes ont été données pour favoriser une expression libre et spontanée. Malgré ces précautions méthodologiques, la relation pédagogique préexistante entre l'enseignante et les élèves peut constituer une source de biais, notamment en influençant la façon dont les élèves formulent leurs réponses. Cette configuration doit être prise en compte lors de l'interprétation des résultats.

L'erreur différenciée de la correction en arts appliqués et cultures artistiques

L'analyse des entretiens a invalidé la première sous-hypothèse, tandis que la seconde a été confirmée : les élèves identifient des erreurs dans leur travail et les perçoivent comme des échecs. Ils localisent des erreurs spécifiques dans leurs productions, comme une représentation graphique inappropriée (E3), un éloignement de la réalité (E5), un manque d'application (E6), ou des réponses inadéquates à la demande (E2). Pour eux, l'« erreur » reste liée à un sentiment d'échec scolaire, une perception qui ressort également dans leurs discours sur l'enseignement général, où l'erreur est vue comme une évaluation de leur compréhension.

En AACA, les élèves voient l'erreur comme un phénomène qui apparaît surtout en fin de projet. Ils ne la considèrent pas comme une étape créative qu'ils peuvent dépasser grâce à leurs ressources. Néanmoins, ils reconnaissent des actions d'amélioration, qu'ils distinguent de leurs « erreurs ». Par exemple, E5 mentionne « avoir beaucoup recommencé » pour corriger un écart dans la représentation, et E2 évoque le « rattrapage » sans spécifier l'erreur, tandis que E4 parle de « refaire » une partie sans voir d'erreurs.

Cette distinction suggère que la notion d'erreur dans le processus créatif reste floue, probablement parce que ce processus échappe à une évaluation directe de l'enseignant ou de l'enseignante. Les élèves semblent ainsi intégrer la reprise de leur travail sans voir l'erreur comme une partie intégrante de leur démarche, mais plutôt comme un jugement sur le résultat final.

L'intégration d'une démarche de conception influe probablement sur cette différenciation entre erreur et correction. Certains élèves situent leur démarche d'exploration au niveau de la phase d'expérimentation, voyant le document élève comme un travail exploratoire : « la phase d'expérimentation, c'était surtout pour euh... nous montrer un exemple de ce que je

pouvais faire » (E6). D'autres utilisent des feuilles annexes pour des tests : « j'faisais sur du brouillon des tests voir qu'est-ce que ça donnait avant de dessiner » (E1).

Des termes comme « essai » (« si on n'essaie pas plusieurs fois j pense qu'on n'a pas le même résultat », E5), « brouillon » (« si j'avais pas eu de brouillon j'aurais pas fait ça », E3), ou « cheminement créatif » (« j'aurais eu une toute autre [...] façon de... d'imaginer », E6) corroborent la troisième sous-hypothèse, selon laquelle les élèves perçoivent d'autres concepts que celui d'erreur. Ces expressions montrent qu'ils associent ces actions à des étapes nécessaires pour avancer dans leur travail. Ces termes alternatifs évitent de faire de la correction une source d'inhibition, la transformant en déclencheur d'amélioration. Enfin, l'élève E6 adopte une vision d'« entraînement » dans cette discipline : « Ce n'est pas que je fais moins d'erreurs, c'est que... j'essaie de m'améliorer pour pouvoir me perfectionner après ».

L'importance d'une terminologie de l'erreur

Les résultats de cette recherche s'inscrivent dans la continuité des travaux de Reuter sur l'importance du vocabulaire utilisé pour désigner les erreurs. En effet, la capacité à qualifier les erreurs permet non seulement de les différencier, mais aussi de comprendre l'échelle de correction à y apporter. Loin de se limiter à la désignation d'« erreur », le recours à des termes alternatifs, comme la notion de « dysfonctionnement » proposée par Reuter (2013), pourrait servir de point de départ pour envisager l'enseignement de manière plus constructive.

Dans le cadre des AACA, il est plausible de considérer que l'enseignement de la démarche de projet en trois phases (investigation, expérimentation, réalisation) facilite une approche de l'erreur comme une étape intégrante du processus de conception. En modifiant la dénomination de l'erreur, on ouvre la voie à des possibilités d'amélioration et de réévaluation. Le travail basé sur des « essais-erreurs » (MEN, 2009) mentionné dans le référentiel antérieur de la discipline pourrait ainsi répondre à l'objectif des AACA d'encourager la confiance en soi des élèves, en atténuant l'effet inhibiteur que peut représenter l'erreur dans le cadre scolaire.

Par ailleurs, la classification des types d'erreurs établie par Astolfi pourrait être adaptée et précisée pour la discipline des AACA. En effet, cette classification pourrait faire écho aux types d'erreurs identifiés lors des entretiens, en se basant sur la structure des temps de l'entretien conçus par l'enseignante.

Le premier temps de l'entretien, relatif au récit de la démarche de projet par l'élève, peut être corrélé à la compréhension des consignes fournies, à la complexité potentielle du contenu du cours (notamment en ce qui concerne la notion de « texture ») et aux attentes auxquelles les élèves sont confrontés dans d'autres disciplines. Le second temps, portant sur la perception des erreurs dans leur travail, aborde les opérations intellectuelles impliquées et le risque de surcharge cognitive (appréhension de la notion de « texture », appropriation de visuels, application des échantillons sur un volume), ainsi que les erreurs possibles relatives à la démarche adoptée (relevés graphiques, nuances de gris, croquis en volume). Enfin, le troisième temps, centré sur la perception des erreurs dans les matières générales, peut se rattacher aux habitudes scolaires et aux conceptions que les élèves en ont, en particulier par rapport à leur interprétation du phénomène d'erreur dans un travail rendu.

La valorisation de l'erreur par les membres du corps enseignant

Une approche constructive, où l'erreur est considérée comme une étape du processus d'apprentissage, peut encourager les élèves à prendre des initiatives, tandis qu'une approche punitive risque d'alimenter leur appréhension et de freiner leur engagement (Astolfi, 2024).

En AACA, les enseignants et les enseignantes accompagnent des élèves à travers les phases exploratoires et expérimentales, et en valorisant ces étapes, ils les aident à transformer l'erreur en un point de départ pour des ajustements créatifs. Cette valorisation dépend toutefois des formulations utilisées dans les retours pédagogiques (Reuter, 2013). Une analyse plus approfondie des pratiques d'enseignement, incluant les discours et stratégies pédagogiques, permettrait de mieux comprendre comment ces interactions influencent la perception et la gestion de l'erreur par les élèves. Ce point constitue une piste importante pour de futures recherches.

Conclusion et implications pédagogiques

Les hypothèses formulées dans cette étude révèlent des perceptions nuancées de l'erreur par les élèves en arts appliqués. La première hypothèse, selon laquelle les élèves percevraient l'erreur comme un facteur de réussite, a été infirmée : les élèves associent l'erreur à l'échec dans le contexte du projet. Ce constat confirme également la seconde hypothèse, qui propose une perception négative de l'erreur, alignée sur leur expérience dans d'autres matières générales. La difficulté à repositionner l'erreur dans le système scolaire persiste donc, comme le suggère l'hypothèse générale.

Cette perception semble liée à la connotation négative du terme « erreur » dans l'esprit des élèves, souvent associé à une sanction. Toutefois, la troisième hypothèse, qui suppose une absence de perception de l'erreur, est confirmée. En effet, bien qu'ils répondent aux questions sur l'erreur posées par l'enseignante, ils ne mentionnent pas spontanément de fautes dans leur travail, préférant mettre en avant leur processus réflexif et la construction de leur projet final. En conséquence, l'hypothèse générale ne peut être totalement validée, car la perception de l'erreur ne se transforme pas en une étape constructive au fil de la démarche de conception.

Néanmoins, l'étude montre que les AACAs peuvent partiellement favoriser de nouvelles perspectives d'apprentissage. Les élèves évoquent en effet des possibilités de correction qui se distinguent du concept d'erreur. Ils abordent des notions justifiant cette dissociation entre l'erreur et l'élaboration de leur travail, valorisant une compréhension différente des sujets étudiés, par l'analyse des caractéristiques spécifiques et leur représentation graphique. La créativité joue également un rôle central, en permettant des réponses variées plutôt qu'une réponse unique, soutenue par un vocabulaire analytique précis et l'expression d'idées créatives.

Par ailleurs, le lien avec leur formation professionnelle permet aux élèves d'envisager l'apprentissage de la démarche de projet comme une préparation aux compétences techniques réutilisables dans leur futur métier.

Les entretiens pourraient être élargis à d'autres classes de Seconde professionnelle, dans des filières variées, pour obtenir un échantillon plus représentatif du lycée professionnel. De plus, l'analyse de ces entretiens souligne l'importance des retours oraux des élèves sur leur travail. Les explications sur leur progression au fil des étapes imposées par l'enseignante apportent un éclairage sur leur démarche et leur permettent de justifier leurs choix. Ces retours oraux enrichissent l'évaluation de la démarche de projet des élèves, malgré les critères d'évaluation préétablis. Il serait ainsi pertinent d'envisager de systématiser ces retours oraux pour clarifier ce que les élèves perçoivent comme « erreur » et pour faire évoluer la terminologie de l'erreur, à la fois pour les membres du corps enseignant et pour les élèves.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF sciences humaines.
- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2052>
- Bier, D., Chasserieu, M., Delecroix, M. et Serrus, C. (2009). Devenirs féconds de l'erreur. Les chantiers de la création. *Revue pluridisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Civilisations*, (2). <https://doi.org/10.4000/lcc.762>
- Bronner, G. (2015). *L'empire de l'erreur : éléments de sociologie cognitive*. Puf.
- Cusenier, E., et Tortochot, E. (2019). Les compétences artistiques et citoyennes dans l'activité de création-conception. Étude des arts appliqués et cultures artistiques en lycée professionnel. Dans E. Tortochot, N. Rezzi, et P. Terrien (dir.), *Créer pour éduquer. La place de la transversalité*. L'Harmattan.
- Giordan, A. (2020a). Une évidence, pourquoi tant de résistances ? ... Dans Giordan, A. et Graner, M. (dir.), *Apprendre par l'erreur* (p. 9-14) Chronique sociale
- Giordan, A. (2020 b). Travailler les erreurs pour apprendre... Dans Giordan, A. et Graner, M. (dir.), *Apprendre par l'erreur* (p. 45-56) Chronique sociale.
- Jellab, A. (2016). Un ordre d'enseignement paradoxal : le lycée professionnel comme analyseur des avancées et des obstacles à la démocratisation scolaire. *Éducation et Sociétés*, (2), 123-138.
- Kaufman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Lambert, F. (2016). La place du nom erreur et du verbe se tromper dans la langue française et la fonction heuristique de l'erreur dans la recherche, *Essais* [En ligne], 8. <https://doi.org/10.4000/essais.4897>
- Labastie, C. (2016). L'art de l'erreur dans les Pages de Dictionnaire de Gilles Barbier, *Essais* [En ligne], 8. <https://doi.org/10.4000/essais.5416>
- Loureiro, S. (2021). Chapitre 3. Encadrer le droit à l'erreur pour en tirer parti. Le droit à l'erreur Les bons collaborateurs font des erreurs, les bonnes entreprises le permettent. (p. 55 -101). Dunod. <https://shs-cairn-info.lama.univ-amu.fr/le-droit-a-l-erreur--9782100817863-page-55?lang=fr>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2009). Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/23/8/arts_appliques_cultures_artistiques_44238.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2019). Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques des classes préparant au baccalauréat professionnel.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.

[https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/71/8/spe614_annexe_110_4718.pdf)

[2019/71/8/spe614_annexe_110_4718.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/71/8/spe614_annexe_110_4718.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2022). La voie professionnelle au lycée.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/la-voie-professionnelle-au-lycee-12101>

Millet, M. et Croizet, J. C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination.* La Dispute.

Moineau, C., Farsy, S., Tortochot, É. et Roy, É. (2023). Le rapport à l'évaluation dans trois situations d'« éducation à » la conception. *Travail et Apprentissages*, 26, 160-186.

<https://doi.org/10.3917/ta.026.0160>

Moineau, C., Roy, É. et Tortochot, É. (2022). Design social et enseignement secondaire en France : l'émergence d'un design pédagogique ? *Sciences du Design*, 15, 109-125.

<https://doi.org/10.3917/sdd.015.0109>

Morel, M. (2011). *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques.* Editions Peisaj.

Ogien, A. (2009). Le non-lieu de l'erreur. Dans Chauviré, C., Ogien, A. et Quéré, L. (dir.), *Dynamiques de l'erreur.* Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Olszewska, B. et Quéré, L. (2009). Erreurs pratiques, fautes et incongruités. In Chauviré, C., Ogien, A. et Quéré, L. (dir.), *Dynamiques de l'erreur* (p. 167-205). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, (2), 215-228. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0215>

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement.* Presses universitaires du Septentrion.

Roy, É. (2022). Didactique des arts appliqués en lycée professionnel : l'élaboration de milieux didactiques pensés pour la dévolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1092603ar>

Roy, É. (2023). Les représentations de la créativité en arts appliqués d'élèves de lycée professionnel. *Didactique*, 4(1), 26-49. <https://doi.org/10.37571/2023.0102>

Roy, É. et McLain, M. (2024). The disciplinary matrix of applied arts and artistic cultures. *The Curriculum journal.* <https://doi.org/10.1002/curj.251>

Roy, É. et Sido, X. (2023). L'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques en lycée professionnel, une configuration disciplinaire duale et éclatée. *Recherches en didactiques*, 35, 59-78. <https://doi.org/10.3917/rdid1.035.0059>

Roy, É., Tortochot, É. et Moineau, C. (2021). L'expérience de design : une activité transdisciplinaire de création-conception qui s'apprend pour (ré)engager l'élève dans

l'activité d'apprentissage. Dans Arnaud-Bestieu, A. et Tortochot, É. (dir.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques*. L'Harmattan.

Torregrosa, A. (2023) Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 28, 113–130. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:171251>

Zimmermann-Asta, M.-L. (2020). Le statut de l'erreur dans l'apprentissage par l'autonomie et dans l'évaluation autonomisante. Dans Giordan, A. et Graner, M. (dir), *Apprendre par l'erreur* (p. 27-36) Chronique sociale.