

Équipe THÉODILE-CIREL (ÉA 4354)

THÉORIES DIDACTIQUE de la LECTURE - ÉCRITURE

Les CAHIERS THÉODILE n° 9

Décembre 2008

Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

Les CAHIERS THÉODILE

Comité de rédaction

M.-J. Barbot, G. Bécousse, J.-F. Berthon, C. Boyer, D.-G. Brassart, L. Cadet, F. Calame-Gippet, C. Cohen-Azria, B. Courtebras, B. Daunay, A. Delbrayelle, I. Delcambre, F. Dervin, C. Donahue, J.-G. Egginger, M. Fialip-Baratte, C. Fluckiger, R. Hassan, F. Jacquet-Francillon, A.-M. Jovenet, D. Lahanier-Reuter, M. Lebrun, G. Legrand, B. Lepez, M. Morisse, É. Nonnon, M. Pagoni, M.-C. Pollet, Y. Reuter, É. Rosen, J.-M. Rosier, F. Ruellan (1956-2003), N. Salagnac, A. Thépaut, N. Tutiaux-Guillon, A. Zaïd.

Responsables du comité de rédaction

I. Delcambre et Y. Reuter

Comité Scientifique

G. Legros (Namur), J.-P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Coordination du numéro

D. Lahanier-Reuter, A. Thépaut.

Les numéros plus anciens des Cahiers Théodile sont consultables sur le site de l'équipe : [<http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/spip.php?rubrique2>]

Pour recevoir les numéros dès leur parution, contacter :

Edith Delamarre
Equipe Théodile CIREL
UFR des Sciences de l'éducation
Université Charles-de-Gaulle Lille 3
BP 149
59 653 Villeneuve d'Ascq Cedex
Mise en page :
D. Lahanier-Reuter

SOMMAIRE

Dominique Lahanier-Reuter, AntoineThépaut : <i>Présentation</i>	p. 4
Bertrand Daunay : <i>Performances et apprentissages disciplinaires</i>	p. 7
Antoine Thépaut : <i>Performance et apprentissages disciplinaires en EPS</i>	p. 25
Dominique Lahanier-Reuter : <i>Performances et apprentissages en didactique des mathématiques</i>	p. 43
Nicole Tutiaux-Guillon : <i>Apprentissages socio-culturels et disciplinaires en histoire-géographie</i>	p. 57
Anne-Marie Jovenet : <i>Rencontre improbable entre deux concepts : silence et performance</i>	p. 75
Anne-Catherine Oudart : <i>L'évaluation : un objet didactique à évaluer</i>	p. 93
Ana Dias-Chiaruttini : <i>Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'erreur interprétative</i>	p. 105
Thomas Dumet : <i>L'évaluation en formation de base, éléments d'une rencontre entre sociologie et didactique</i>	p. 131
Aurélie Dupré : <i>Compte rendu de lecture</i>	p. 143
Michael Markey : <i>Compte rendu de lecture</i>	p. 147

Présentation

A la rentrée 2008, l'équipe Théodile s'est lancée dans un nouveau programme de recherche. De l'étude « des genres et activités scolaires/disciplinaires » à la question de savoir « comment les didacticiens analysent, étudient les performances des élèves », Théodile ouvre un nouvel axe qui prolonge et élargit le programme précédent tout en s'appuyant sur les résultats obtenus jusqu'alors. Cette nouvelle livrée des *CAHIERS THÉODILE* présente cette orientation.

Elle en est un premier temps, une première approche du sujet où les différentes composantes disciplinaires exposent comment, dans leur champ respectif, les performances des élèves sont traitées et analysées. Elle met ainsi en exergue une dimension nettement comparatiste où chaque champ disciplinaire présente un état des lieux de la question en même temps qu'elle contribue à une évolution et un enrichissement de la réflexion, chaque présentation se nourrit des apports des précédentes.

Ce nouveau numéro des *CAHIERS THÉODILE* constitue donc un premier état de la réflexion qui appelle des confrontations plus serrées, des débats d'idée plus approfondis, des questionnements plus nourris vers des résultats provenant à la fois d'une avancée de la réflexion et d'un échange entre disciplines dans une réelle perspective comparatiste. C'est ainsi que l'on peut situer la réflexion d'A.-M. Jovenet, qui interroge la problématique à partir d'un angle particulier et intéressant ; elle montre comment il est possible d'analyser des performances d'élèves à partir de cadres théoriques qui a priori semblent exclure la notion même de performance et à propos d'activités d'élèves déterminées par l'injonction paradoxale faite à ceux-ci, en situation scolaire, de parler et de se taire.

Ce numéro contient par ailleurs une présentation générale de la thématique du programme de recherche (B. Daunay), suivie d'un exposé dans une didactique disciplinaire – l'éducation physique et sportive, où la notion de performance semble s'imposer d'elle-même comme concrétisation de l'activité des élèves (A. Thépaut).

D. Lahanier-Reuter aborde ensuite la question sous l'angle des « performances didactiques d'élèves », en didactique des mathématiques, après avoir analysé et questionné quelques travaux dans ce domaine.

N. Tutiaux-Guillon, en retraçant les travaux réalisés en didactique de l'histoire-géographie interroge l'étude des apprentissages et des processus d'apprentissages dans ces disciplines scolaires où « les savoirs sont à la fois disciplinaires et mondains ». Elle met ainsi en évidence un des éléments de la réflexion et l'une des difficultés de son étude : comment analyser des performances d'élèves et donc ce qui est appris à l'école dès lors qu'il est difficile de cerner ce qui relève à proprement parler du scolaire dans ces performances.

La thématique de ce nouveau programme de recherche est indissolublement liée à celle de l'évaluation. Aussi, afin d'enrichir les débats, il nous a semblé important de

renvoyer à quelques travaux et communications qui se sont déroulés dans le cadre de la journée organisée conjointement par les laboratoires Trigone et Théodile¹. Ainsi, après une présentation générale du thème d'étude de la journée centré sur la dimension didactique de l'évaluation par A. C. Oudart, l'article de A. Dias-Chiaruttini montre comment, à partir d'une étude de cas au cours de l'enseignement du débat interprétatif à l'école élémentaire, la question de l'analyse des performances des élèves, et en particulier celle de leurs erreurs est liée à celle de l'évaluation et de la mesure de leur activité, tant par l'enseignant que par le chercheur en didactique. Celui de T. Dumet montre comment une étude sociologique de situations d'évaluation en formation d'adultes s'enrichit d'analyses didactiques.

Enfin *LES CAHIERS THÉODILE* s'enrichissent d'une rubrique que nous espérons régulière à l'avenir : le compte rendu de lecture. Ainsi, A. Dupré nous incite-elle à la lecture de l'ouvrage de G. Sensevy et A. Mercier (2007), *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, pendant que M. Markey nous fait part d'ouvrages parus outre Atlantique : Smagorinsky P. (ed.) *Research on Composition : multiple perspectives on two decades of change*, New York, Teachers College Press et Thaiss C., Myers Zawacki T. (2006), *Engaged writers and dynamic disciplines : research on the academic writing life*, Portsmouth, N. H : Boynton Cook/Heinemann.

Dominique Lahanier-Reuter

Antoine Thépaut

¹Journée d'étude : *L'évaluation : regards croisés en didactiques (2)*, le 16 novembre 2007, Lille 3, co-organisée par les équipes Théodile-Trigone.

PERFORMANCES ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES

Bertrand Daunay
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

1 Une problématique au confluent de diverses disciplines

L'actuel programme de Théodile veut engager une réflexion épistémologique et méthodologique qui interroge la spécificité des didactiques et des autres disciplines – représentées ou non au sein de Théodile – quant à l'analyse des performances et des apprentissages (disciplinaires ou non) des élèves. Je me propose ici de rendre compte des interrogations que j'ai soumises à l'équipe en ouverture du programme. On pourrait, en premier ressort, reformuler le problème en posant quatre questions :

- Qu'est-ce qu'une performance ou un apprentissage pour un chercheur ?
- Pour un chercheur toujours, qu'est-ce qu'une performance ou un apprentissage réussi ou raté ?
- Quelles sont l'origine, la nature et la pertinence des *critères* et des *outils* d'analyse des performances et des apprentissages des élèves en didactique et dans les disciplines qui contribuent à l'approche des faits scolaires et disciplinaires ?
- Quelle est la place de la question des performances et des apprentissages dans les programmes scientifiques des didactiques et des autres disciplines ?

Il peut sembler aller de soi que c'est le projet de toute didactique de penser les apprentissages ou d'analyser les performances disciplinaires des élèves ; quelques autres disciplines se sont par ailleurs donné ce projet, comme la psychologie ou la

sociologie. . . Mais la question est de savoir comment les didactiques se sont construit des outils spécifiques pour cela et de les confronter aux outils d'autres disciplines.

Quand on parle de *l'analyse des performances et des apprentissages des élèves*, il faut s'arrêter un instant sur les mots utilisés. Mes remarques sont ici très provisoires : elles engagent à discuter des termes mêmes que l'on emploie sur cette question, mais elles veulent éviter certains malentendus concernant mon propre propos.

Je ne m'arrêterai pas sur élève, mais on aura à y revenir : le terme ne doit pas simplement désigner un sujet institué comme sujet scolaire; il englobe l'apprenant (institué comme sujet du système didactique), mais n'exclut pas l'enfant (quand on s'intéresse au devenir des performances scolaires dans la société, par exemple, mais aussi quand on interroge la différence de l'analyse des performances dans une situation didactique ou scolaire et dans une situation extrascolaire) et peut par ailleurs concerner aussi l'adulte, en situation d'apprentissage ou non.

Il faut préciser ici que le mot *performance* est à entendre comme mot générique, qu'il s'agira précisément de discuter. En aucun cas on ne suppose par exemple ici une distinction entre compétence et performance, comme chez les linguistes générativistes ou, avec une acception différente, dans les tests psychométriques (qui précisément cherchent à inférer une compétence d'une performance : cf. Vrignaud, 2006) et on ne suppose pas que ne sont à analyser que les produits observables (langagiers ou physiques). Dans *performance*, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences (ou capacités), bref tous les *contenus* enseignables et/ou apprenables dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves.

Il convient par ailleurs d'entendre *apprentissage* au sens de *ce qu'apprennent les élèves*, dans le seul but d'interroger la manière dont les didactiques et les autres disciplines analysent ce qu'apprennent les élèves : le but n'est pas de définir la façon dont ces disciplines définissent l'apprentissage en général, dans son lien avec le développement par exemple. On peut dire autrement les choses : ce qui nous intéresse ici n'est pas tant le concept d'apprentissage que les faits (didactiques notamment) que l'on désigne ainsi et que l'on peut analyser comme le résultat d'une situation didactique, qu'il s'agisse du processus d'apprentissage ou du résultat du processus.

Autrement dit, *performances et apprentissages* est une expression liée, discutable et révisable, à entendre comme *ce que les élèves savent, savent faire, etc.* et qu'on suppose possible d'observer. Et ce que nous visons dans ce programme est l'interrogation des moyens que se donnent les disciplines qui nous intéressent (au premier rang desquelles les didactiques) pour analyser ces performances et apprentissages, autrement dit pour débusquer ce que les élèves *donnent à voir de ce qu'ils savent, savent faire, etc.*

Quant à *analyse*, un mot encore : je parle d'analyse pour désigner, de façon lâche (qu'il faudra aussi préciser) à la fois la *mesure* des performances et leur *interprétation*.

Encore faut-il ici ne pas naturaliser la notion de performance ou d'apprentissage : dire que l'on mesure une performance ou un apprentissage, ce n'est pas dire que la performance ou l'apprentissage existe en soi, en dehors de sa mesure : il va de soi que, dans le recueil de données *mesurables* et *interprétables*, les données sont construites par le chercheur et les performances comme les apprentissages ne sont jamais, en recherche, que ce que l'on institue comme tel dans le cadre théorique que l'on convoque.

Ce programme de recherche de Théodile s'apparente donc à un méta-programme, dans la mesure où il s'agit de se demander comment des disciplines de recherche pensent (quand elles les pensent) leurs outils de mesure et d'interprétation des performances des élèves. Il s'agira, pour poser cette question, de relire nos propres recherches – passées ou présentes – mais aussi les recherches connues dans nos champs respectifs. Les communications prévues dans le cadre de ce programme sont toutes orientées de cette façon : comment telle ou telle didactique analyse, *en recherche*, les performances et les apprentissages des élèves ?

On voit bien qu'une telle question engage une réflexion méthodologique (dans le sens des questions actuellement posées par Théodile dans le cadre des séminaires qu'elle organise avec DIDIREM sur les méthodologies en didactique), mais elle engage aussi une interrogation des épistémologies de nos disciplines.

Si ce programme a un intérêt, c'est qu'il vient à un stade du développement des didactiques qui permet ce questionnement : toutes à la construction de leur cadre théorique, les didactiques n'ont pas posé centralement et globalement cette question, même si évidemment toute recherche se la pose ponctuellement (quoiqu'il y ait des effets de naturalité qui échappent parfois aux chercheurs. . .) Ce n'est donc pas faire injure aux didactiques que de dire que cet aspect essentiel n'a pas été suffisamment thématiqué et pensé dans toute sa cohérence : le déficit de la réflexion apparaît ici comme le signe du développement des didactiques, qui permet de poser à nouveaux frais cette question.

Et il semble bien (mais on aura sans doute à en discuter) que les disciplines connexes ou contributives ne suffisent pas à aider à la construction théorique de cette question. Je me propose de faire un tour des questions qui se posent quand on aborde une telle interrogation de l'analyse des performances et des apprentissages des élèves².

²Merci à Yves Reuter de m'avoir accompagné dans cette réflexion.

2 Une tradition critique de l'évaluation scolaire en didactique

Nous ne partons pas de rien, puisque la question de l'analyse des apprentissages des élèves est posée depuis longtemps par toutes les didactiques (et, avant elles, par d'autres disciplines, dont la docimologie et la pédagogie). Il existe en didactique une tradition critique de l'évaluation scolaire, qu'explique le seul fait que l'on peut poser comme une caractéristique d'une approche didactique des apprentissages (contrairement à d'autres disciplines, précisément) la prise en compte de la nécessaire évaluation des apprentissages en classe.

1. La question s'est particulièrement posée du fait d'une confrontation des formes d'évaluation scolaires à des contenus définis autrement par les didactiques. Par exemple, en didactique du français, l'introduction de la dimension textuelle dans l'approche des écrits (leur cohérence, leur organisation interne) a pu faire apparaître l'insuffisance des évaluations traditionnelles en termes de correction linguistique ou stylistique, voire morale.

2. De la même manière, on peut voir évoluer l'évaluation quand sont introduits des contenus moins valorisés par la tradition scolaire, censée être plus centrée sur les connaissances et les savoir-faire : quand on s'est intéressé, par exemple, aux compétences, aux rapports à, aux postures, aux gestes, etc., la question de l'évaluation s'est posée autrement.

3. Ont été également observés les effets que peut produire la médiation par les instruments d'évaluation (oraux ou écrits) : ne pas être capable de répondre correctement à un exercice d'évaluation ne dit pas forcément que le savoir ou le savoir-faire en jeu n'est pas acquis, mais peut simplement informer du fait que l'élève ne sait pas répondre à la question posée dans la situation d'évaluation proposée. Ou encore telle réussite ou tel échec à telle évaluation peut être considéré comme le signe que l'habitude est prise ou non de répondre à un type de question, ce qui ne préjuge rien de la maîtrise ou de la non maîtrise effective de ce qui est évalué sur le moment et encore moins dans l'avenir.

4. Plus généralement, s'est posée la question de la mesure temporelle des apprentissages : peut-on juger qu'un apprentissage est effectué quand il est évalué tout de suite après une séquence d'enseignement-apprentissage, ou doit-on le mesurer à quelle distance – et laquelle ?

5. D'autres questions se sont posées quand on s'est rendu compte qu'il n'est pas toujours aisé de cerner l'objet de l'évaluation, donc l'apprentissage mesuré : dans le cas d'un savoir scientifique, par exemple, juge-t-on réussi l'apprentissage quand le savoir peut être *déclaré*, quand il peut être *utilisé à bon escient*, quand le système des conceptions qu'il a pu heurter est modifié, quand il permet la réorganisation du système des savoirs dans lequel il s'insère ? Ou encore quand il est utilisé en dehors

de la situation même d'évaluation, voire en dehors de l'école, dans une situation ordinaire où la mobilisation de ce savoir peut être nécessaire ?

Or quel est l'effet de cette critique didactique de la tradition de l'évaluation scolaire sur le regard que portent les didactiques sur leurs propres évaluations en recherche ? Toutes les questions posées à l'instant rejaillissent évidemment sur l'évaluation en recherche. Et si certains aspects sont souvent traités explicitement, tous ne le sont pas toujours et, surtout, il n'apparaît pas qu'un discours unifié soit seulement tenté pour penser des recherches, par essence cumulatives, en interrogeant systématiquement ces questions. Lesquelles peuvent paraître, au demeurant, autant de biais pour l'évaluation mais surtout autant de problèmes pour une éventuelle cumulation des résultats.

Ainsi, pour reprendre les dimensions évoquées ci-dessus, on peut poser quelques questions concernant les recherches qui visent à l'analyse des performances des élèves :

1. Bien sûr, toute recherche digne de ce nom définit son objet de recherche et donc, si elle passe par l'analyse des performances, l'objet même de l'analyse, est défini par un cadre théorique spécifique. Mais comment ce cadre théorique engage-t-il la manière d'analyser les performances spécifiques ciblées ? Autrement dit, est-on toujours à même de préciser la légitimité du type de mesures prises et des modes d'interprétation par rapport au cadre théorique convoqué ? Par exemple, quand on cherche à analyser la maîtrise de la compétence *textuelle* des élèves, en quoi le cadre théorique contraint-il l'analyse ? Permet-il de définir des critères qui ne soient pas intuitifs et qui soient par ailleurs reproductibles ?

2. Comment articule-t-on les divers contenus évalués en recherche ? Les performances ne sont pas mesurables de la même façon, selon qu'il s'agit de *savoirs* ou de *rapports à*, par exemple. A-t-on construit ce qui ressemblerait à des outils de mesure (aussi bien au sens de cadre conceptuel que de techniques) des divers contenus en jeu, qui soient partageables et reproductibles ? Sait-on évaluer différemment – et comment – des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des rapports à, des postures, etc. ?

3. Quelle distance a-t-on, dans nos disciplines de recherche, par rapport aux instruments d'évaluation eux-mêmes ? Dit autrement : comment fait-on la part de ce qui relève de la maîtrise de la situation d'évaluation proposée et de la maîtrise de l'objet évalué ?

4. Quelle temporalité est en général choisie pour analyser les performances ? Comment est-elle justifiée ? Comment sont pris en compte les écarts possibles entre une mesure choisie et une autre, à une autre temporalité ? Ces écarts sont-ils envisagés ? Si oui, comment ?

5. Quels moyens se donne-t-on de distinguer ce que l'on juge mesurable ? Si l'on sait souvent préciser que le déclaratif est ce qui fonde l'analyse et qu'il faut en tenir compte dans l'appréhension des résultats, comment le prend-on en compte ? Com-

ment dépasse-t-on d'ailleurs le stade du déclaratif ? Ou, plus généralement, quelles sont, pour nos recherches, les *manifestations de la performance et de l'apprentissage* ? Cela interroge encore la question de l'évaluation des performances en dehors de la classe ou du système scolaire et la possibilité pour les didactiques de s'intéresser aux dimensions extrascolaires. Notons d'ailleurs que le mot même de *performance* est assez différent selon qu'on l'envisage dans une situation de recueil classique (qui, même en recherche, s'apparente souvent aux modes de recueil propres à l'évaluation scolaire) ou selon des modes différents, soit périscolaires (par exemple les entretiens avec des enfants dans l'école) soit extrascolaire (totalement hors du système scolaire) : que sait-on de ces différents modes de recueil ?

Ajoutons un dernier point, concernant l'histoire de l'évaluation scolaire : dans la mesure où il va de soi qu'un système d'enseignement est destiné entre autres à analyser les apprentissages des élèves, comment est née l'évaluation disciplinaire des contenus ? Quelles théories ont été sollicitées ou négligées ?

3 Une analyse critique récente des évaluations internationales

Du reste, certaines de ces questions se posent, différemment bien sûr, quand sont examinées les évaluations internationales, notamment celles de l'IEA³ (PIRLS⁴, TIMSS⁵, SITES⁶, ICCS ...), ou celles menées sous l'égide de l'OCDE (PISA⁷ particulièrement, mais d'autres encore⁸).

Il existe une littérature considérable sur la question et elle est intéressante pour notre objet. De nombreuses études montrent l'intérêt de ces enquêtes tant pour la prise de décision politique que pour l'avancée des recherches en éducation : de ce point

³International association for the evaluation of educational achievement (Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire), née en 1967, mais élaborée dès 1958.

⁴Progress in International Reading Literacy Study. Menée depuis 2001 dans trente-cinq pays pour mesurer les performances en lecture des élèves achevant leur quatrième année de scolarité obligatoire (CMI en France).

⁵Third International Mathematics and Science Study : faite en 1995, elle concerne plusieurs populations d'élèves (9 ans, 13 ans et fin d'études secondaires).

⁶Second Information on Technology in Education Study, 2006.

⁷Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Cette enquête, faite tous les trois ans, vise à évaluer les capacités des élèves de 15 ans à mobiliser et appliquer leurs connaissances dans des situations de la vie quotidienne dans trois domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique, culture scientifique. À une batterie de tests s'ajoute un questionnaire sur l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage.

⁸Par exemple l'enquête internationale de 2003 sur la littératie et les compétences des adultes (ALL : Adult Literacy and Lifeskills), suite à l'enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS : International Literacy Survey), qui s'est déroulée entre 1994 et 1998, dont elle utilise la même méthodologie.

de vue, on peut retenir l'intérêt de la dimension comparative, les choix méthodologiques très travaillés et prenant en compte de nombreuses questions ordinairement posées à ce type d'enquêtes (Meuret, 2003a), la mise à disposition des chercheurs de ces choix méthodologiques – ce qui en permet la discussion; et aussi la mise à disposition des chercheurs des résultats – ce qui permet de retravailler les données de deux manières : en croisant les résultats autrement que ne l'ont fait les enquêteurs et en donnant la possibilité de creuser, par des enquêtes parallèles, certains aspects (Olsen, Lie, 2006).

Ce sont précisément ces discussions qui permettent de poser certaines questions qui nous préoccupent.

– La question de ce qui est évalué : s'agit-il d'évaluer les acquis définis à partir des programmes (c'était le cas des enquêtes de l'IEA) ou des compétences indépendantes des programmes, mais relevant de ce qui est attendu d'un individu dans une société post-industrielle (c'est le cas de PISA)? (Vrignaud, 2006; Monnier, 2007). Question qui interroge les didactiques et leur lien avec les disciplines constituées : ce n'est pas la même chose pour une didactique d'évaluer des performances qui soient définies par son propre programme scientifique, en lien avec la discipline scolaire qui la fonde ou d'évaluer le devenir, en termes de performances transversales, des contenus appris dans cette discipline. Denis Meuret (2003b) affaiblit le débat en opposant d'un côté « une définition profondément laïque des objectifs de l'éducation », que caractériseraient la visée de « donner les moyens intellectuels d'une vie dans le monde », socle de compétences visées par les pays qui se sont entendus pour mettre en place PISA – et que mesure, logiquement, PISA – et de l'autre côté une conception de « l'élite » qui considérerait que « les enseignants ne se doivent qu'à la logique interne de leur discipline » (Debray, 1998). Là, comme ailleurs, ces dichotomies brutales ne permettent pas de poser certaines vraies questions, ici la définition théorique de ce qui est évalué.

– Une telle interrogation est évidemment centrale pour les didactiques et pose notamment la question de l'utilisation possible des données PISA en didactique. C'est ce à quoi s'est essayé Daniel Bain⁹(2003), qui interroge PISA 2000 (et sa conception de la littéracie) d'« un point de vue de didacticien » :

L'absence d'une théorie élaborée, organisant les différentes dimensions de la compréhension de l'écrit en tant qu'activité langagière et proposant un point de vue déterminé sur les opérations de lecture, constitue [...] un premier obstacle majeur pour l'exploitation didactique des résultats.

On retrouve la question de la contrainte du cadre théorique dans la mesure des performances.

– Bien sûr, cette question induit celle de la nature même des instruments d'évaluation et de la congruence entre ce qui est évalué (la littéracie, par exemple) et

⁹Cité par Bautier *et al.*, 2006, p. 98, n. 2.

la forme des tests (des questions sur des textes). Bautier *et al.* (2006) montrent la possibilité, sur une conception différente de la littéracie, de coder autrement les réponses des élèves. Mais ils montrent aussi, en effectuant une enquête sur les cahiers PISA, où des élèves répondent aux questions mais sont ensuite interrogés en entretien, que les réponses aux questions convoquent des modes de faire très différents, entre élèves mais aussi pour un même élève : par exemple, un même élève peut, sur deux questions portant sur un même texte, choisir deux stratégies de réponses différentes (relevé d'information dans le texte ou convocation de savoirs personnels, sans référence au texte) ; ou encore une même réponse fautive recoupe des modes de rapport au test fortement différents (mauvaise compréhension de la seule question ; convocation de stéréotypes sociaux, quand bien même d'autres indices montrent que le texte a été compris ; mauvaise lecture du texte lui-même, etc.). Ce qui interroge l'idée même de la compétence de maîtrise de l'écrit que visent les concepteurs de PISA. On voit donc, dans une approche de la littéracie différente de celle qui fonde PISA, apparaître la maîtrise ou non de compétences que la nature des tests psychométriques de l'enquête PISA ne permet pas de percevoir. Ce qui interroge fortement le sens même des résultats (souvent fondés sur le vrai/faux).

– La question méthodologique est évidemment posée de façon plus générale : elle interroge tout type de test psychométrique. C'est ce que fait Vrignaud (2006, p. 38), qui reprend la boutade de Binet en l'actualisant : « La compétence ? C'est ce que mesure notre test ». Et il rappelle qu'il y a « un risque idéologique à considérer ces compétences comme dotées d'une réalité autonome et objective alors qu'elles sont étroitement dépendantes d'un modèle de mesure ». Les exercices mêmes d'évaluation méritent évidemment, en soi, une interrogation, qui rejaillit sur notre propre questionnement.

– Concernant spécifiquement ces évaluations, la question des biais culturels et linguistiques a été souvent posée : cf. Rémond (2005, 2006), mais surtout Bonnet, Braxmeyer, Horner *et al.* (2001). Cela n'invalide pas les évaluations (cf. Meuret), mais interroge la question de l'évaluation des performances dans des contextes socio-linguistiques différents, même au sein d'un seul pays.

Toutes ces questions peuvent d'ailleurs être posées aux évaluations nationales de CE2 et de 6e, plus centrées sur les apprentissages disciplinaires, ce qui a rendu apparemment difficile l'évaluation des élèves de 2nde, qui n'a pas duré longtemps. . .

On voit bien comment les didactiques et les disciplines contributives peuvent tirer profit de ces analyses critiques, même si l'on peut se demander si les évaluations institutionnelles (nationales ou internationales), qui ont près de 40 ans d'âge dans leur pratique systématique, ont pu être infléchies par les recherches en didactique. . .

Plus généralement d'ailleurs se repose la question de l'histoire de ces moyens d'évaluation et des influences disciplinaires qu'elles subissent et qui orientent leurs soubassements théoriques et méthodologiques.

4 Une tradition critique à Théodile

On a souvent, à Théodile, interrogé certains présupposés théoriques qui légitiment certains *jugements d'erreur* (je reviendrai sur cette notion) ou certaines analyses des performances d'élèves en fonction d'un cadre théorique qui mérite discussion, même si, pour l'essentiel, l'équipe en partageait les présupposés. C'est le cas notamment des travaux de l'équipe ESCOL, auxquels faisaient allusion explicitement Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2000, p. 8 sqq.) pour y interroger les « modes d'analyse de la "position" du sujet écrivain ». Ils pointaient la « pléthore d'indicateurs » pris en compte mais posaient la question de la possibilité d'un « travail plus objectivable (qui permette une réflexion comparative entre analyses) sur les catégories de marques (infinies ou non ?), leur mode de saisie et de relevé, leurs modes de mise en relation. . . » Et ils concluaient cette observation ainsi :

Pour le dire quelque peu abruptement, on a souvent peine, à lire articles et ouvrages faisant référence à la position des scripteurs, à reconstituer les indicateurs relevés, la démarche suivie. . .

Pour terminer de citer cette source, voici ce qu'ils écrivaient, à l'issue de l'examen de certaines théories sur la position du scripteur :

À les étudier de plus près, on s'aperçoit que bien souvent ces catégories et le jeu des questions qu'elles mettent en place, s'organisent autour de valeurs qui ne sont pas loin de recouper les discours empiriques et traditionnels des enseignants.

Si j'ai cité longuement cet article, c'est qu'il posait, dans le cadre d'un programme de recherche précédent de Théodile, des questions qui restent posées et qui concernent directement notre programme actuel.

J'ai contribué, pour ma part, à alimenter cette tradition critique de Théodile sur cette question, par mes recherches sur la paraphrase ou sur la notion de distance (Daunay, 2002a, 2002b), en montrant là aussi comment les *constructions*, en recherche, des performances des élèves, étaient souvent tributaires des jugements d'erreurs ou de réussite d'origine scolaire. Non que ceux-ci soient en soi illégitimes, évidemment : mais il est certain que la recherche ne peut pas manquer de poser la question de la pertinence, dans un cadre théorique donné, de ces jugements scolaires (ou plus précisément disciplinaires). Je me permets par ailleurs de renvoyer à un de mes articles (Daunay, 2006) où je revenais sur une expérimentation à laquelle j'avais contribué concernant l'écriture d'invention, pour montrer en quoi notre analyse des performances d'élèves était sujette à caution ou du moins méritait examen, tant pour ce qui est des performances mesurées que des instruments de mesure et des modes d'interprétation.

Les analyses citées ici posent fondamentalement trois grandes questions, qui ont souvent fait l'objet de réflexions au sein de Théodile et qui recoupent certaines de celles posées plus haut :

– Quels moyens se donnent les chercheurs pour s'assurer que leur analyse des performances des élèves ne relève pas d'intuitions issues de la pratique scolaire ordinaire, mais obéit à un cadre didactique défini relativement indépendant ? Si l'on distingue aisément les espaces didactiques selon qu'ils relèvent de la pratique scolaire ou de la pratique de recherche, la confusion s'opère parfois, à l'insu même du chercheur. . .

– Quel est le lien entre *trace observable* (écrite ou orale) et *trace cognitive* ? Cela renvoie à la question posée plus haut des liens entre les performances que l'on analyse et le cadre théorique convoqué, qui détermine la possibilité de l'accès à ces performances. Plus généralement, la question se pose des indicateurs de réussite ou d'échec, qui sont souvent précisés dans les articles de recherche, mais qui méritent examen approfondi pour voir comment ils s'articulent au cadre théorique déterminé (et s'ils le font bouger. . .), comment ils fonctionnent effectivement, et s'ils sont reproductibles. Je rappelle qu'ici, je n'emploie pas le mot *performance* dans un sens restreint d'observable. Mais précisément, la question majeure qui ressort est de savoir ce que l'on peut observer de tangible et comment on peut en inférer une performance ou un apprentissage (au sens de savoir, connaissance, savoir-faire, rapport à, attitude, compétence. . .).

– Comment les performances sont *construites* dans une recherche didactique ? Cela renvoie au problème du *jugement d'erreur* (ou de *réussite*) en situation didactique ou, si l'on veut, de la *construction* de ce jugement d'erreur : la notion de *dysfonctionnement* avancée par Yves Reuter (2005) permet de préciser en quoi c'est moins l'erreur (ou la réussite) que le *jugement d'erreur* (ou de réussite) qu'il importe de cerner. Pour employer ses mots (*ibid.*, p. 214) :

Le dysfonctionnement est saisi dans un espace socio-institutionnel déterminé et [...] son domaine d'extension est a priori limité. Il est donc situé et son engendrement est à analyser dans un contexte qu'il importe de spécifier le plus précisément possible.

Parler de *dysfonctionnement*, c'est mettre l'accent sur « le caractère *construit* de l'erreur » (*ibid.*) et se donner la possibilité d'interroger le cadre de référence qui permet la *construction* du jugement d'erreur et le *fonctionnement* didactique qui le rend possible.

5 Une interrogation didactique des performances et des apprentissages

Ces questions se posent pour les didactiques, bien sûr, mais aussi pour d'autres disciplines, mais elles intéressent tout particulièrement la didactique, confrontée à la nécessité d'interroger les performances des élèves, dans le but d'évaluer une proposition didactique notamment.

Si l'on reprend l'ensemble des questions posées, une autre se pose ici crucialement : les didactiques y répondent-elles ? Et si oui, comment ? À la lumière des questions posées ci-dessus, l'objet de notre programme (synthétisé dans mes quatre questions initiales) prend un éclairage différent et engage quelques autres questions importantes.

D'abord, que veulent analyser les didactiques quand elles analysent des performances d'élèves ? Une analyse de performances a un but, qui est de percevoir les effets de quelque chose : l'effet d'un dispositif didactique (exercice ou séquence) ? De la pratique pédagogique d'un maître ? D'un MTP (par exemple, Freinet : Reuter *éd.*, 2007) ou MTD (par exemple, les travaux de Francis Ruellan : Reuter *éd.*, 2005) ? D'une discipline ? D'un système scolaire ?

Quelle est la place qu'accordent les didactiques à l'analyse des performances ? Est-elle centrale ou non ? N'est-elle que l'un des moyens de penser les contenus ou est-elle un aspect déterminant de leur programme de recherche ? Il est intéressant de noter que, dans la présentation des types de recherches en didactique du français, la banque de données DAF¹⁰ refuse d'accorder un statut spécifique à la recherche évaluative (contrairement à Van der Maren 1996/2004) mais l'inscrit dans la recherche descriptive ou expérimentale, en fonction de l'objectif visé et de la méthodologie de recherche utilisée – selon qu'il y a ou non manipulation contrôlée de la situation (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé 1989). Il n'y a donc pas, dans cette banque de données qui répertorie les recherches effectivement faites en didactique du français, de place centrale accordée à une recherche évaluative autonome : peut-être cela mériterait-il une interprétation sur les soubassements théoriques et méthodologiques de la didactique.

Ensuite, comment les didactiques interprètent-elles les résultats obtenus ? Une question avait été posée, dans un ancien séminaire Théodile, à l'occasion de la présentation que Nathalie Denizot et moi avions faite de notre recherche sur l'écriture d'invention, par Dominique Lahanier-Reuter : « Qu'est-ce qu'un bon résultat en didactique ? » Nous avons repris cette question lors de l'ouverture du colloque de l'AIRDF¹¹, mais ce n'est là que le dernier avatar des effets de cette question qui, dans sa simplicité, était redoutable. Tout à la recherche de la validation statistique

¹⁰Didactique et acquisition du français.

¹¹Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français.

de propositions didactiques, les didacticiens qui se lancent dans une expérimentation peuvent omettre que la statistique la plus élaborée ne peut donner que le résultat d'un élève moyen – même s'il peut être caractérisé selon des variables diverses... C'est le cas évidemment de toutes les enquêtes quantitatives, internationales, nationales ou locales. Rien de mal à cela, à ceci près qu'il y a là un impensé intéressant à débusquer, ce qui rencontre des questions éthiques. Et si la didactique, fidèle au projet social qui a pu être ou est encore le sien, s'intéressait davantage aux élèves en difficulté et mesurait les résultats de ses propositions aux performances des élèves les moins bons ? Ou si elle mesurait les performances des élèves en valorisant ce qui, par exemple, produit un resserrement des inégalités des performances ? On peut certes toujours poser que ce n'est pas le problème des didacticiens et renvoyer le problème aux décideurs de l'éducation : par exemple, quand on mesure les performances des élèves et qu'on observe que telle proposition didactique fait progresser les bons élèves mais stagner les mauvais, le didacticien aura fait son travail, et si c'est ce dispositif qui est retenu, ce n'est pas son problème... Mais c'est une vision angélique des choses et qui ne tient pas compte d'une part du projet social que se donne tout chercheur, même s'il veut œuvrer dans l'objectivité; d'autre part, ce serait nier que l'évaluation des performances est précisément faite à l'aune de valeurs, qu'on ne saurait croire absente du projet de recherche. Bernard Schneuwly rappelait, en clôture du colloque de l'AIRDF, que celui que l'on érige parfois en ancêtre princeps de la didactique, Comenius, invitait à l'ouverture d'écoles où tous apprennent totalement tout (*ubi omnes omnia omnino doceantur*)...

Cet aspect rejoint la question de la généralisation d'une analyse d'un cas à un autre, d'un groupe à un autre. Comme elle engage le problème de la transférabilité en termes de politique éducative des recherches évaluatives : c'était le cas de la recherche Freinet, qui pose sur ce point et sur d'autres d'excellentes questions, s'agissant de l'exploitation possible des résultats d'une recherche évaluative (cf. Reuter, Carra, 2005 ; Reuter *éd.*, 2007). Mais c'est le cas aussi des évaluations internationales : cf. le préambule de Monnier (2007), qui interroge les raisons pour lesquelles la France ne se contente pas de tels résultats pour piloter son système éducatif. L'une de ces raisons est le fait que l'évaluation PISA ne prend pas en compte les programmes mais évaluent des compétences transversales. Or c'est une vraie question de savoir si le fait d'analyser comme performances des élèves des « compétences transversales » peut induire une construction des programmes d'enseignement autour de ces compétences, au détriment d'une approche curriculaire de savoirs propres à des disciplines constituées¹².

Puisque la didactique se définit par son rapport aux disciplines, quelle est la spé-

¹²Sur cette question, cf. les références bibliographiques données par la *Lettre d'information de la VST* n° 6 (2005). Par ailleurs, pour une discussion de la notion de compétence en éducation, cf. Dolz, Ollagnier (2002).

cificité d'une analyse des performances et des apprentissages qui soit spécifiquement disciplinaire ? Une de mes toutes premières questions était de savoir comment un cadre théorique engage la manière d'analyser les performances spécifiques ciblées. Si les didactiques sont des disciplines théoriques qui pensent les contenus qui sont ou peuvent être objets d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre disciplinaire, leurs cadres théoriques propres suffisent-ils à légitimer les analyses des performances d'élèves ? Cela pourrait expliquer, entre autres causes, les formes d'analyse différentes selon les didactiques, différences qui serait à interroger : on pourrait, par exemple, se demander quelle est la fortune du dispositif expérimental qu'a développé la didactique des mathématiques, dans le cadre ou non d'une ingénierie didactique (Artigue, 1990) : l'analyse *a priori* et l'analyse *a posteriori*, que Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, (2002, p. 12) définissent ainsi : « forme d'expérimentation devant permettre la confrontation entre les possibles d'un dispositif donné (possibles mis en évidence par des analyses *a priori*) et les *effets observés* du dispositif tel que réalisé (analyse *a posteriori*) ». C'est une démarche que Dominique Lahanier-Reuter (2005) appelle « descendante » : et il faut noter d'ailleurs que ce n'est pas la démarche de recherche qu'elle a choisie pour analyser les effets du dispositif « recherches mathématiques » de l'école Freinet, mais qu'elle a choisi plutôt une démarche « ascendante », observant les caractéristiques des dispositifs pédagogiques observés à l'issue de l'analyse des conduites d'élèves, supposées être des effets de ces dispositifs.

Par ailleurs, on sait la nécessité des didactiques, dans la logique même de leur constitution, à emprunter à des disciplines contributives certains outils théoriques, notamment dans l'analyse des performances : comment les didactiques reconfigurent-elles ces outils dans leur programme propre, pour permettre une évaluation des performances qui lui soit spécifique ? Par exemple, qu'est-ce qui fait la différence entre l'analyse des performances des élèves à l'écrit, quand elle est faite par un linguiste (représentant une discipline contributive de la didactique du français) ou par un didacticien ?

On mesure bien par ailleurs les particularités de l'analyse d'un didacticien par rapport à celle d'autres chercheurs, dans la mesure où il doit prendre en compte le système didactique, ce qui pose à la fois la question du collectif (la classe) et du temps (l'évolution de la situation didactique). Élisabeth Nonnon (2005, p. 173) posait cette question à propos de l'oral, en posant la différence d'approche des acquisitionnistes, qui suivent un petit nombre de sujets et peuvent le faire sur un temps long, et des didacticiens, dont la tâche est rendue plus ardue par le fait de devoir suivre un ensemble d'élève sur une durée qui ne peut, matériellement, être trop longue.

Élisabeth Nonnon (*id.*) posait d'ailleurs à ce sujet le problème des « tensions liées aux contraintes de la temporalité » : l'oral particulièrement (en raison de l'inscription de toute réalisation orale dans le temps) demande que son évaluation soit inscrite dans une « temporalité » significative. Mais le problème est généralisable à tout

apprentissage et c'est une autre question pertinente de se demander quelle est cette significativité : à quel moment un apprentissage est censé être évaluable ? Il en est de même bien sûr de la question du « progrès », qui inscrit l'évaluation des performances dans le temps. Comment nos disciplines répondent-elles à ces questions, d'un point de vue théorique et méthodologique ?

Autre point problématique, déjà évoqué : dans le mode de recueil des données, comment s'affranchir de la situation scolaire d'évaluation de ces performances ? Ou, s'il n'est pas question de s'en affranchir, comment s'assurer que l'on ait là une approche de la question qui ne soit pas simplement la reproduction des évaluations scolaires ordinaires ? Par exemple, si l'on s'intéresse à un aspect particulier qui n'est pas valorisé par la tradition scolaire et son évaluation (par exemple, la compétence textuelle), la question se pose de savoir comment faire pour que la situation d'évaluation ne reproduise pas, pour l'élève, une situation traditionnelle qui l'amènerait, en référence à ce qu'il sait attendu par les situations ordinaires d'évaluation, à minorer cet aspect.

Par ailleurs, la critique de l'évaluation scolaire traditionnelle ne peut pas ne pas interroger le problème de l'articulation des évaluations propres aux chercheurs et de celles de l'institution. C'est une question qu'avait posée la recherche Freinet, en envisageant (Reuter, Carra, 2005) la sélection des performances faite « dans chaque domaine de savoirs en fonction de leur pertinence au sein de la discipline, et non de la valeur qui leur est accordée soit par l'institution, soit par les “maîtres Freinet” ». Ce qui posait précisément la question de la légitimité des évaluations faites aux yeux des uns et des autres.

On évoquait à l'instant la spécificité des analyses didactiques des performances par rapport à d'autres disciplines contributoires. Mais la question se pose aussi de la spécificité de l'approche didactique par rapport à d'autres disciplines connexes, comme la sociologie ou la psychologie. À quelles conditions la didactique peut-elle introduire des variables qui lui viennent d'autres champs, comme l'influence du socioculturel, du sexe, de l'âge, etc. Plus généralement, qu'est-ce qui distingue l'analyse sociologique ou psychologique des performances des élèves et l'analyse didactique ? Une comparaison raisonnée des modes d'approche des différentes disciplines serait intéressante à faire d'un point de vue didactique.

6 Une interrogation à construire

Ces questions, nombreuses, articulées à divers espaces d'interrogation (institutionnel, scolaire, scientifique) et diverses disciplines (didactiques, mais aussi les disciplines connexes ou contributoires) invitent à interroger nos disciplines, non pour y répondre, mais pour tenter de mettre un peu de lumière sur nos choix méthodologiques et épistémologiques. Il s'agit d'ouvrir entre nous un débat qui clarifie nos positions propres

et nous fasse avancer collectivement sur ces questions cruciales, en espérant que, par le dialogue entre les différentes disciplines, on parvienne à un savoir plus précis sur cette question de l'évaluation des performances et des apprentissages des élèves.

Références

- [1] ARTIGUE Michèle (1990) : « Ingénierie didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/3, La Pensée Sauvage, Grenoble, p. 283-307.
- [2] BAIN Daniel (2003) : « PISA et la lecture : un point de vue de didacticien », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 1, p. 59-78.
- [3] BAUTIER Élisabeth, CRINON Jacques, RAYOU Patrick, ROCHEX Jean-Yves (2006) : « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de Pédagogie* n° 157, *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques*, INRP, Lyon, p. 85-101.
- [4] BONNET Gérard, BRAXMEYER Nicole, HORNER Susan *et al.* (2001) : *The use of national reading tests for international comparisons : ways of overcoming cultural bias*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, Paris. [Un résumé de cet ouvrage est disponible sur <http://cisad.adc.education.fr/revapdf/etude.pdf>]
- [5] DAUNAY Bertrand (2002a) : *Éloge de la paraphrase*, Presses Universitaire de Vincennes, Saint-Denis.
- [6] DAUNAY Bertrand (2002b) : « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, CRESEF, Metz, p. 135-153.
- [7] DAUNAY Bertrand (2006) : « Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation », dans LECLERCQ Véronique, REUTER Yves coord., *Cahiers d'études du CUEEP n° 57, L'Évaluation : regards croisés en didactiques* [Actes de la journée d'étude Théodile (Lille 3) – Trigone (Lille 1), 11 mars 2005], USTL-CUEEP, Lille, p. 71 81.
- [8] DEBRAY Régis (1998) : « Lettre à M. le Ministre de l'éducation », *Le Monde*, 3 mars 1998.
- [9] DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2000) : « Rapports à l'écriture et images du scripteur », dans *Les Cahiers THÉODILE*, n° 1, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 1-18.
- [10] DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Edmée dir. (2002) : *L'Énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Raisons éducatives, Bruxelles.

- [11] GAGNÉ Gilles, LAZURE Roger, SPRENGER-CHAROLLES Liliane, ROPÉ Françoise (1989) : *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles ; Éditions Universitaire-INRP, Paris ; Université de Montréal-PPMF, Montréal, 200 p.
- [12] LAHANIER-REUTER Dominique (2005) : « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet », *Revue française de Pédagogie* n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, INRP, Lyon, p. 55-65.
- [13] *Lettre d'information de la VST* n° 6, (2005), L'évaluation des élèves, INRP, Lyon. [consultable sur : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/novembre2004.htm>]
- [14] MERCIER Alain, SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa, SENSEVY Gérard (2002) : « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, INRP, Paris, p. 5-16.
- [15] MEURET Denis (2003a) : « Pourquoi les jeunes français ont-ils à 15 ans des performances inférieures à celles des jeunes d'autres pays ? », *Revue française de Pédagogie*, n° 142, *Aspects de l'école élémentaire. Autour de l'enseignement professionnel*, INRP, Paris, p. 89-104.
- [16] MEURET Denis (2003b) : « Considérations sur la confiance que l'on peut faire à PISA 2000 », Intervention au colloque international de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme sur l'évaluation des bas niveaux de compétences, Lyon, 5 novembre 2003. [Consultable sur : <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/2003/03077.pdf>]
- [17] MONNIER Anne-Laure éd. (2007) : « L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences », *Les Dossiers Enseignement scolaire* n° 180, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris. [Consultable sur : <http://media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf>]
- [18] NONNON Élisabeth (2005) : « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? », *Repères* n° 31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, p. 161-188.
- [19] OLSEN Rolf V., LIE Svein (2006) : « Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives », *Revue française de Pédagogie* n° 157, *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques*, INRP, Lyon, p. 11-26.
- [20] RÉMOND Martine (2005) : « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères* n° 31, p. 113-140.

- [21] RÉMOND Martine (2006) : « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de Pédagogie* n° 157, *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques*, INRP, Lyon, p. 71-84.
- [22] REUTER Yves (2005) : « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères* n° 31, *L'Évaluation en didactique du français*, p. 211-231.
- [23] REUTER Yves éd. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presses Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- [24] REUTER Yves éd. (2007) : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris.
- [25] REUTER Yves, CARRA Cécile (2005) : « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue française de Pédagogie* n° 153, *Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, INRP, Lyon, p. 39-53.
- [26] VAN DER MAREN Jean-Marie (1996/2004) : *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles.
- [27] VRIGNAUD Pierre (2006) : « La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? », *Revue française de Pédagogie* n° 157, *PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques*, INRP, Lyon, p. 27-41.

PERFORMANCE ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Antoine Thépaut
Université d'Artois IUFM Nord-Pas-de-Calais
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

La réflexion présentée ici s'inscrit dans le programme initié au sein du laboratoire Théodile : Étude des rapports entre apprentissages disciplinaires et performances, études didactiques des performances des élèves. Nous nous proposons donc d'aborder au cours de cet article comment sont pensés, dans les travaux de didactique de l'éducation physique et sportive (EPS), les rapports entre les performances des élèves et leurs apprentissages.

L'EPS en tant que discipline scolaire s'appuie sur des activités, les activités physiques sportives artistiques (APSA) dont la finalité même est de produire une performance, qu'il s'agisse d'une performance contre l'environnement extérieur (alpinisme, voile. . . .), contre soi même (gymnastique, danse. . .) contre un adversaire (athlétisme, lutte. . .), ou des adversaires (jeux et sports collectifs. . .). La finalité de ces activités est de produire une performance dont l'enjeu principal concerne la mobilisation du corps propre du sujet qui la réalise¹. Aussi, en EPS, la notion de performance est

¹En effet, on peut rapprocher les APSA des activités technologiques ou des activités artistiques, activités relativement proches dans leur finalité en ce qu'elles visent toutes à produire une performance. Toutefois, pour les activités technologiques ou artistiques, il s'agit de réaliser une performance pour produire un objet, un ouvrage ou une œuvre d'art. Dans le cadre de ces activités le sujet travaille l'environnement pour produire un objet. Il s'agit alors d'appliquer des techniques pour modeler la matière. Le produit de la performance est en quelque sorte extérieur au sujet. En conséquence, les apprentissages sont décrits en termes d'habiletés pour agir sur un objet matière, indépendant du sujet. En APSA la recherche de la performance passe par la mise en jeu du corps du sujet lui-même, ce dernier est à la fois objet et moyen de la performance.

très présente. Il s'établit une relation « naturelle » entre apprentissage et performance, l'apprentissage en EPS devant conduire à la performance. L'élève apprend pour produire une (des) performance(s)².

Mais en même temps, les conditions d'enseignement et les finalités de l'EPS ne sont pas identiques « aux pratiques sociales de références » (Martinand 1989) puisque le temps de pratique n'y est pas comparable. D'un coté une pratique spécialisée, de l'autre une formation polyvalente où il s'agit d'assurer une éducation corporelle par une pratique multiple et variée d'APSA. Il va dès lors de soi, qu'au regard du temps de pratique et d'apprentissage, le niveau de performance accessible ne peut pas être identique. Quel niveau de performance est alors possible dans cet espace scolaire ? Quel sens et quelle signification attribuer à la notion même de performance ? Quels rapports entre apprentissages et performance ? La performance comme moyen ou finalité de l'apprentissage : apprentissage de la performance ou apprentissage par la performance ? Nous nous proposons au cours de cet article, d'étudier quelles réponses sont apportées à ces questions dans les recherches en didactique de l'EPS, comment sont pensés les rapports entre performances et apprentissages des élèves. Plus précisément, si les performances des élèves sont révélatrices de leurs apprentissages, les études didactiques permettent-elles d'observer, de relever des apprentissages disciplinaires ?

1 Performance : délimitation du concept, définitions et statuts de la performance

1.1 De la relativité de la performance dans les APSA

L'EPS prend appui sur des APSA dont la finalité est de produire une performance. Chacune de ces pratiques physiques est tournée vers la recherche de performance. Est-ce à dire que l'apprentissage en EPS est finalisé par la production de cette performance ? Nous ne le pensons pas.

D'une part, adopter cette position, c'est prendre le risque de décourager les élèves qui en constatant le décalage entre leur pratique personnelle et celle des « champions » peuvent être rapidement tentés d'abandonner. D'autre part la performance est une mesure relative. Dans le monde sportif, la performance étant toujours plus lointaine, plus inaccessible, elle est scandée par des échelons intermédiaires qui en balisent le chemin d'accès. Il y a ainsi les performances des champions, le record du monde, le record olympique, la meilleure performance de l'année. . . Celles-ci étant

²On notera à cet égard que les candidats au concours du professorat d'EPS (CAPEPS) session 2006 ont du composer sur le sujet suivant : « *Dans quelles conditions la quantité de travail physique demandée aux élèves dans l'enseignement obligatoire de l'EPS permet d'avoir un véritable impact sur la performance motrice de ces derniers.* »

difficilement accessibles, elles sont graduées selon l'âge, la catégorie (meilleure performance minimales, cadets, juniors, seniors...), l'espace (performance départementale, régionale, nationale, internationale, mondiale). Dès lors toute prestation est une performance qui peut être graduée dans une échelle de valeurs. Toute prestation peut être perçue comme une performance pour peu que l'on adopte le système de valeurs ou la grille de référence qui permette de la considérer comme telle.

Par ailleurs certaines APSA ne sont pas sans poser quelques difficultés. Comment par exemple mesurer une performance dans le cadre d'activités dont l'enjeu est la maîtrise d'un rapport de force sans cesse fluctuant : activités d'opposition interindividuelle (judo, lutte, badminton...) ou collective (balle au prisonnier, basket-ball...). Ici la performance ne s'établit pas par rapport à une mesure objective, la difficulté technique d'une voie d'escalade, la distance métrée d'un lancer de javelot, mais au regard de la maîtrise d'un rapport d'opposition à un moment donné, permettant d'établir une hiérarchie des valeurs. Tel judoka sera sacré champion départemental des moins de 73 kilos parce que au cours de la finale, il aura éliminé tous ses adversaires et aura gagné contre son dernier concurrent. Il en est de même pour telle équipe de hand-ball qui sera qualifiée de championne de France parce qu'au cours de la finale jouée tel jour, elle se sera affirmée meilleure que son adversaire, adversaire qui peut l'avoir dominée à plusieurs reprises au cours du championnat. En l'occurrence l'équipe n'a pas réalisé une meilleure performance parce qu'elle a marqué vingt quatre buts au lieu de dix huit, mais parce qu'elle a remporté le match décisif.

Enfin l'EPS s'appuie également sur des APSA dont les performances ne sont pas ou peu institutionnalisées : le cirque, la danse, l'acrosport, la thèque... mais qui produisent cependant des performances. Ainsi, lorsqu'un acrobate effectue un saut périlleux arrière pour arriver sur les épaules de son partenaire, soulevant l'enthousiasme du public, c'est bien ici une performance qui est saluée par les spectateurs.

1.2 Deux conceptions de la performance

Les différents éléments de réflexion qui viennent d'être soulevés permettent de dégager deux acceptions de la notion de performance.

D'un coté la performance réside dans le relevé que se donne l'institution pour « mémoriser » les meilleures prestations réalisées. Il s'agit ici d'une conservation dans la mémoire collective des résultats, selon des critères bien définis et pour un type d'activité clairement identifié, autorisant une comparaison de ceux-ci, se déroulant dans des espaces et des temps différents. Est définie comme performance une prestation qui surpasse toutes les précédentes et s'affirme alors comme la meilleure d'entre elles. Ce processus conduit à une standardisation de plus en plus poussée des conditions de déroulement de l'activité et de mesure de celle-ci afin de pouvoir comparer les performances selon des paramètres identiques. La performance est alors

externe au sujet. Elle appartient au groupe social qui l'institue en tant que tel.

De l'autre côté, la performance n'est que dans l'activité d'un sujet qui la réalise. À ce titre un enfant de dix ans qui se confronte à traverser un ruisseau en passant sur un tronc d'arbre renversé, réalise une performance au même titre que le perchiste qui franchit six mètres en hauteur. La performance n'existe ici que par rapport au sujet qui la réalise.

Pour situer notre débat, nous adoptons cependant une position intermédiaire. En effet, d'une part l'EPS s'appuie sur des pratiques sociales dont on ne peut occulter la place et le rôle dans les représentations des élèves. Lorsque ceux-ci s'engagent dans les activités physiques ils ont une image « médiatique » plus ou moins précise des performances produites dans ces activités. Toutefois nous ne pouvons retenir que les performances qui sont celles relevées et répertoriées par l'institution sportive. Le sujet apprenant n'a alors que peu de chance de réaliser une performance. À l'inverse, considérer que toute prestation est une performance, relève d'un caractère spontané de celle-ci. Personne n'aurait besoin d'apprentissage pour produire une performance ! Or la poursuite de la performance est (sans doute) un moteur de développement et d'apprentissage. C'est alors bien la question des rapports entre les deux termes qui doit être étudiée, en la positionnant clairement dans le champ des pratiques scolaires.

1.3 Des rapports entre performances et apprentissages

Comment penser les rapports entre performances et apprentissages ? Une performance est une prestation que réalise le sujet : toute prestation est une performance. Toutefois il semble que la notion même de performance contienne deux idées complémentaires qui englobent et dépassent la notion de prestation : celle d'exploit – lorsque un sportif s'écrie « aujourd'hui, j'ai réalisé une performance » – celle de progrès lorsque le même sujet annonce qu'au cours de la compétition il a amélioré ses performances.

La performance peut alors être considérée comme la traduction visible des apprentissages réalisés en amont. Elle est la représentation, la mémorisation des performances successives pour une comparaison avec d'autres athlètes ou avec soi-même.

Nous pouvons alors retenir, à la suite de la distinction opérée par P. Arnaud, R. Dhellemmes & L. Laurin (1990) que la performance est une réalisation dont les conditions optimales amènent à la production d'un exploit. Toutefois l'exploit est souvent exceptionnel, toujours aléatoire et relève d'un haut degré d'incertitude. Il est alors possible de distinguer le record (qui peut être personnel) de la performance – qualifiée alors de performance submaximale – mais reproductible avec un haut degré de régularité. Il est entendu que plus la performance submaximale est élevée, plus les chances de produire un record élevé en valeur, sont importantes.

La performance submaximale, reproductible volontairement, consciemment est la

prestation pour laquelle le sujet est capable d'intervenir sur les différents paramètres de l'habileté motrice. L'apprentissage travaille (sur) la performance submaximale.

Le développement de la performance dans le domaine des APS, a donné lieu, depuis fort longtemps, à de nombreux travaux et recherches, aussi bien empiriques que scientifiques. Ces travaux sollicitent plusieurs disciplines et sont abordés de différents points de vue :

- Bioénergétique, biomécanique, physiologique, chimie, bio-chimie ;
- Psychologique (*Bulletin de psychologie*, n° 475, Janvier Février 2005, dossier Psychologie et sport qui aborde les différentes facettes de la performance sportive), psychophysiologie, théorie de l'apprentissage ;
- Physique, technologique, mathématiques (travaux et études sur les matériaux...) ;
- Économie, gestion, management ;
- Sociologie.

Il existe ici de nombreux résultats. Ceux-ci permettent d'avancer que la réalisation d'une performance mobilise de multiples paramètres. Mais la perspective adoptée dans les études que nous venons d'évoquer est celle du développement de la performance, souvent entendue comme « la haute performance ». Elles s'inscrivent dans une orientation qui pense un continuum de la prestation du sujet débutant à la réalisation de la plus grande performance possible. Elles n'abordent pas la question de la performance pour des sujets pratiquants les activités physiques et sportives dans une perspective d'éducation et de formation polyvalente, comme on peut le concevoir dans l'institution scolaire.

1.4 Trois questions

Ce décalage entre les terrains de recherche soulève alors trois questions :

- Celle de l'étude des conditions d'enseignement apprentissage dans une perspective interactionniste ;
- Celle de l'étude de la prise en compte de la dimension temporelle ;
- Celle des caractéristiques d'une approche didactique.

L'étude des rapports entre performance et apprentissages dans le domaine des APS conduit à poser la question des paramètres de l'action motrice qui amènent le sujet à produire une performance dont on ne voit que les manifestations extérieures, l'enchaînement des actions. Quels sont les paramètres que le sujet mobilise pour produire une performance et comment il modifie son comportement pour dépasser sa réalisation ou prestation initiale ? Cette question ne peut être envisagée sans la prise en compte des interactions qui se nouent entre un formateur (enseignant à l'école, entraîneur en club) et un formé (élève ou athlète). Quelles relations, et en particulier quelles relations de savoir, vont amener le premier à guider le second, à jouer sur les différents paramètres de l'action motrice en vue d'élaborer une habileté plus efficace ?

Apprendre, transformer ses performances nécessite du temps. Aussi comment sont analysées, interprétées les performances des élèves en EPS, compte tenu de la dimension temporelle propre de l'institution scolaire ? Comment cette dimension temporelle est-elle traitée, entre la mesure de la performance et la mesure de l'évolution de celle-ci ?

Comment les didacticiens de l'EPS, qui en travaillant sur la compréhension des mécanismes d'enseignement/apprentissage des savoirs disciplinaires, analysent les performances des élèves ? Quels rapports entre performance(s) et apprentissage(s) disciplinaire(s) ? Nous avançons ici que si la performance est la traduction des apprentissages réalisés en amont, l'observation, l'identification et l'analyse des performances des élèves va nous renseigner sur leurs apprentissages effectifs.

2 Comment les didacticiens analysent les performances des élèves

2.1 Choix d'un corpus d'étude : quels travaux en didactique de l'EPS analyser ?

Dans le champ de l'EPS il existe de nombreux écrits, surtout dans les revues dites professionnelles, touchant de près ou de loin à cette question des rapports entre performances et apprentissages. Pour cet article, et afin de nous inscrire dans l'intitulé du programme de recherche de l'équipe Théodile, nous nous limitons à l'analyse des travaux menés dans le champ de la didactique. Pour définir les études relevant de ce domaine et délimiter ainsi le nombre de publications, nous nous appuyons sur la distinction opérée par C. Amade-Escot (2007). Pour cette auteure il est courant en effet de qualifier indifféremment de « didactique » plusieurs genres de discours : normatif, praticien, scientifique.

Leur point commun est de s'intéresser aux savoirs à enseigner. Leurs différences relèvent du type de posture assumée vis à vis de l'acte d'enseignement. C. Amade-Escot distingue :

- le discours didactique normatif qui renvoie à diverses formes de prescriptions, énonçant le quoi et le comment enseigner (publications rédigées par les formateurs ou les experts à destination des enseignants ou entraîneurs, textes rédigés par les institutions officielles scolaires ou sportives.) ;
- Le discours didactique praticien renvoie lui aux textes rédigés par les enseignants ou entraîneurs eux-mêmes dans un souci de partager leur expérience professionnelle. Il exprime les préoccupations du terrain et constitue un patrimoine de façons de faire et de gestes du métier ;
- Le discours didactique scientifique vise à rendre compte des pratiques d'ensei-

nement ou d'entraînement telles qu'elles se donnent à voir *in situ*. Décrire, comprendre et expliquer les actions conjointes des personnes engagées dans ces pratiques sont au principe de ce type de publications, orientées vers un double souci d'analyse et d'accompagnement des pratiques.

Nous retenons cette distinction qui recoupe partiellement celle utilisée au sein de Théodile, entre le prescrit (défini par les Instructions Officielles), le recommandé (Le corps d'Inspection...), le représenté (les acteurs), l'actualisé (les pratiques en situation) (Y. Reuter 2007).

2.2 De l'étude de quelques travaux en didactique

Il nous est toutefois ici impossible de réaliser un relevé exhaustif de l'ensemble des travaux de didactique. Aussi nous avons choisi d'en extraire un échantillon représentatif en reprenant la diversité des approches. Nous nous appuyons pour cela sur la classification élaborée par J. Marsenach et C. Amade-Escot (1993). Les auteures distinguent alors :

- Les recherches descriptives centrées sur le processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves ;
- Les recherches visant à construire des contenus renouvelés ;
- Les recherches sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants ;
- Les recherches sur les élèves et les pratiquants, en particulier l'étude des conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives ;
- Les recherches sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves ;
- Les recherches sur les savoirs.

Nous nous proposons de relever pour chacun des travaux étudiés de préciser l'objet de la recherche, la méthodologie utilisée, comment sont mesurées les performances et enfin comment elles sont analysées et pour quels résultats.

2.2.1 Recherches descriptives centrées sur le processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves

Amade-Escot C. [1] [3] :

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Une étude de cas : <u>Recueil de données</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un entretien avec l'enseignant ; ● Une observation avec enregistrement vidéo et audio de toutes les interventions de l'enseignant et des élèves ; ● Un entretien post séance ; ● Un épisode lors de la 10e séance du cycle de volley-ball, 4e mixte, niveau hétérogène. 	<p>Une description qualitative des actions des élèves.</p>	<p>Analyse en terme de contrat didactique du décalage entre le projet de l'enseignant et le projet/mode de réalisation des élèves. Dans le cas étudié, ce sont les élèves qui réussissent le moins la tâche, mais qui respectent la consigne du maître, qui s'engagent dans des stratégies prometteuses.</p>

Thépaut A. [26] :

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Étude du fonctionnement du contrat didactique au cours d'un cycle de basket-ball à l'école élémentaire. <u>Recueil de données</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entretien enseignant ● Prise de vues vidéo ● Entretien post séance <p>Étude Le savoir visé par l'enseignant Analyse <i>a priori</i> du savoir Classe de CM1 CM2, cycle de 6 séances de basket ball.</p>	<p>Une description des modes de réalisation de la tâche par les élèves</p>	<p>Comparaison entre mode de réalisation des élèves, lecture compréhensive et ce qui est demandé par l'enseignant. Une lecture des propriétés locomotrices, perceptivo-motrices, posturales, tactiques afin de repérer s'il y a transformation par les élèves de leurs savoirs faire familiers, ordinaires, par acquisition de savoirs techniques (en référence aux techniques corporelles). Cette étude permet de mettre à jour le travail du maître dans l'avancée des savoirs en même temps que l'activité et les difficultés ou obstacles d'apprentissage.</p>

Nachon M. [22] :

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>Étude comparative d'un enseignement classique et d'un enseignement fondé sur des échanges verbaux pour une co-construction des savoirs en basket-ball.</p> <p>Analyse des effets de phases d'interlocutions entre élèves, entre les phases de jeu.</p>	<p>1 Étude des interlocutions des élèves.</p> <p>2 Analyse de jeu</p> <p>3 Les prises de décision</p>	<p>Des profils selon la classe (6è, 3è Te)</p> <p>Les règles d'action énoncées en 6è, 3è, Te.</p> <p>Effets des séquences d'interlocution sur les performances des élèves</p> <p>Les prises de décision en jeu.</p> <p>L'étude montre alors que les élèves produisent de meilleures performances en jeu au cours du cycle lorsqu'ils ont pour consigne d'échanger entre eux avant chaque phase de jeu.</p>

2.2.2 Recherches visant à construire des contenus rénovés

Marsenach J. [19], Loquet M. [18] :

Visée : la transformation du fonctionnement du système didactique par la remise en cause et la construction de contenus rénovés

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
<p>1 Une 1ère phase d'analyse préalable pour rassembler l'ensemble des informations et connaissances nécessaire à la construction du projet ;</p> <p>2 L'analyse épistémologique des contenus ;</p> <p>3 La phase de conception des contenus ;</p> <p>4 La phase d'expérimentation.</p>	<p>Description des modes de réalisation des élèves dans une des tâches construites par des experts.</p>	<p>Comparaison entre</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Les modes de réalisations <i>a priori</i> ; ● Les modes de réalisation réels ; ● Les effets en termes d'apprentissages effectifs réalisés par les élèves sur les sites d'expérimentation. <p>Ces études permettent alors d'identifier plus précisément les acquis des élèves dans des propositions de contenus scolaires, construits, en tenant compte des paramètres des situations concrètes d'enseignement et à partir d'hypothèses d'enseignement fortes.</p>

2.2.3 Recherches sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants

Marsenach J., Mérand R. [21] :

Une étude de la conception du « bon élève » en EPS

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
Recueil de données : analyse de contenu des fiches d'évaluation des élèves en fin de trimestre.	Les appréciations-évaluations des élèves	Elle met en évidence deux facteurs particulièrement lourds dans l'appréciation portée par les enseignants : <ul style="list-style-type: none"> • Les qualités physiques présumées des élèves ; • Les attitudes des élèves dans leurs relations sociales aux autres élèves de la classe.

David B. [11], [12] :³

Méthodologie	Mesure des performances	Interprétation
Étude des représentations des enseignants à l'égard de l'évaluation certificative : (enquêtes par questionnaire, entretien semi directif...) Les référentiels (produits normés et attendus, conceptions sous jacentes) Les menus d'APS Séquences d'évaluations filmées (activité de l'enseignant, des élèves, situations et dispositifs)	Essentiellement par l'étude des notes obtenues par les élèves aux épreuves d'EPS au baccalauréat : Notes de performance, de compétences, les savoirs d'accompagnement et l'investissement. Les répartitions des notes (sexe, âge, CSP, filières, classe...)	Une négociation permanente entre les valeurs de justice, d'équité, d'objectivité et de fiabilité, et les contingences du jugement évaluatif. Versant de la rationalité : plus les activités sont complexes et plus les enseignants ont le souci d'en rendre compte de façon exhaustive. Mais plus les exigences se démultiplient, plus il devient difficile de les évaluer de manière transparente et précise. Versant des arrangements : globalisation des critères d'évaluation, opacité de l'acte de notation, équilibre des notes dans les groupes, interactions avec les élèves et valorisation de la notion d'effort.

³On s'appuie également ici sur les nombreux travaux sur la certification en EPS au baccalauréat (G. Combaz (1992), C. Vigneron (2003)...)

2.2.4 Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves

Refuggi R. [23] :

Des élèves de collège, considérés comme nageurs, sont invités à améliorer leur performance dans une épreuve de nage libre (crawl) d'une durée de 10 minutes, à jouer à bon escient sur l'orientation et le degré d'immersion de la tête ainsi que le degré d'étirement de ses épaules vers l'avant.

Au niveau de l'enseignement non plus exécuter le plus correctement possible certains éléments techniques définis par l'enseignant, mais leur apprendre à les déterminer.

Les élèves doivent prendre en charge, pour les faire évoluer, leurs connaissances activées pour établir leur diagnostic technique et réaliser cette tâche.

Méthodologie	Interprétation
<p>Questionnaire :</p> <p>68 questionnaires recueillis sur 8 classes de 6e de l'académie de Grenoble</p>	<p>En 1ère analyse, le plus grand nombre a tendance à attribuer au mouvement de la tête la fonction d'alignement du corps à l'horizontale.</p> <p>(Ce qui est en contradiction avec les observations).</p> <p>Ils soutiennent en même temps que « leurs jambes coulaient ».</p> <p>Analyse des formulations employées par les élèves pour expliciter ce qu'ils ont essayé de faire pour maintenir leur corps à l'horizontale.</p> <p>Dans les réponses, ils valorisent ce qu'ils ont découvert au cours de la séance, au détriment de ce qu'ils savaient faire</p>

2.2.5 Les recherches sur les savoirs

1 Étude de la genèse des savoirs sportifs et scolaires et de leur mode de communication :

Vigarelo G. [28] :

Méthodologie	Interprétation
<p>Approche historique</p>	<p>La mise en évidence des savoirs dans le domaine des APS, perçus comme des obstacles techniques à franchir.</p> <p>Une perspective sociohistorique d'émergence des savoirs : les techniques comme les formes de jeu sont des solutions momentanées à des problèmes que rencontrent les sportifs.</p>

2 La modélisation des APS en relation avec une approche technologique forte :

Bouthier D., Durey A. [6] :

Méthodologie	Interprétation
Approche et méthodologie technologique	L'étude conjointe et dialectique des rapports entre l'évolution des règles de l'activité et des formes de pratique permet de construire une épistémologie des savoirs.

3 Analyse

3.1 Qu'est-ce qu'une performance pour les chercheurs en didactique ?

Il ressort de cette première approche qu'une performance est une habileté motrice, une réalisation d'un niveau de complexité plus important que les usages moteurs quotidiens, ordinaires, et significative d'une activité finalisée plus élaborée. Cette activité est alors qualifiée de technique puisque référée à la résolution de problèmes nécessitant une réponse immédiate et efficace.

Il apparaît alors clairement, à la lecture des différents travaux parcourus pour cet article, qu'une performance disciplinaire, c'est-à-dire celle que l'on relève en EPS, nécessite au préalable une construction de l'outil d'observation qui permettra à la fois de l'identifier puis de l'analyser. Une performance, contrairement à l'idée reçue, ne se donne pas à voir directement. Observer la performance nécessite de construire un cadre d'observation et un cadre d'analyse; cette préoccupation a depuis longtemps été perçue dans le champ disciplinaire de l'EPS. Dès les années 1970, les premiers travaux (embryonnaires?) d'une recherche didactique insistaient sur cet aspect et conduisaient d'importantes observations (Championnat du Monde de Volley-ball Sofia en 1970 et Jeux Olympiques de Montréal en 1976). Ils constituent un solide fond documentaire qui ne peut être passé sous silence (CPS FSGT 1971, 1976) Cette performance est identifiée à partir d'une observation et d'une description qualitative des actions des pratiquants dans un premier temps (Marsenach 1995, Amade-Escot 1998...), pouvant conduire ensuite à des mesures quantitatives (Nachon 2004). Elle mobilise des cadres de référence qui empruntent à différentes disciplines et renvoie à une lecture croisée nécessitant à la fois une connaissance du fonctionnement de la motricité humaine en même temps qu'une analyse approfondie de l'APSA, en tant qu'activité culturelle, afin d'en dégager ce que certains nomment « sa logique interne », ou d'autres, « principes d'action » et « conditions de l'efficacité ».

Ainsi, si l'on veut comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les sujets apprenants, il est nécessaire de passer par une étude approfondie de l'APSA, étude, qui au regard des travaux didactiques analysés, montre une multiplicité d'approches.

Certains, les plus nombreux, font appel à la physique et à la mécanique pour comprendre le système de contraintes dans lequel sont placés les pratiquants (Bouthier & Durey 1994, Loquet 1996, Amade-Escot 1998. . .). D'autres mobilisent la biologie, la biomécanique (Marsenach 1995, Thépaut 2002). D'autres enfin font appel à l'histoire pour comprendre comment les techniques corporelles ont été créées et patiemment élaborées, quels sont problèmes de jeu qui les ont fait surgir. Partant de l'idée selon laquelle les techniques corporelles sont des solutions apportées à un environnement constitué d'un ensemble de contraintes réglementaires, physiques, il s'agit pour les auteurs qui s'inscrivent dans ce type de démarche de retrouver, à partir des traces collectées, comment les différents acteurs (joueurs, entraîneurs. . .) ont résolu ces ensembles de contraintes, et les solutions qui ont été expérimentées puis retenues aux différentes étapes caractéristiques de l'évolution de l'APSA considérée (Goirand & Metzler 1996, Vigarello 1998, Fournier 2000).

Ces études, nécessitant une approche technologique forte, soulèvent la question des rapports entre la prestation, la performance, la réalisation technique et les mécanismes qui sous-tendent l'effectuation. Elles ont donné lieu à un certain nombre de réflexions autour des distinctions pouvant être opérées entre connaissances, règles d'action et principes d'action (Grehaigne, Guillon & Roche 1993), et ont permis de développer les travaux et réflexions autour des notions de savoir et compétence (Fargier P. 2006, Sarremejane P. 2004).

3.2 Quels apprentissages disciplinaires sont révélés par l'étude des performances ?

Si l'on définit l'apprentissage comme un processus de transformation de la motricité ordinaire – initiale – vers la réalisation d'habiletés techniques plus élaborées ou plus économes en énergie, significatives d'une motricité plus riche et plus complexe, quels apprentissages, quels processus l'étude des performances des élèves nous permet-elle d'entrevoir ?

3.2.1 De la performance à l'apprentissage : quels processus ?

Les travaux analysés dans le cadre de cet article montrent que certains élèves modifient leur mode de réalisation des tâches demandées par l'enseignant (Amade-Escot 2003, Thépaut 2002), modifications qui semblent caractériser une transformation de leurs habiletés initiales. Mais curieusement, des élèves peuvent réussir la tâche demandée par l'enseignant sans modifier leur comportement initial, tandis que d'autres peuvent s'engager dans des modifications pour tenter de répondre à la consigne du maître, sans pour autant parvenir à réussir, et alors que l'expert, le didacticien y décèlent des voies prometteuses de transformations potentielles de la motricité initiale. Cette constatation soulève la question des rapports entre réussite et apprentissage.

Ce n'est pas parce que l'élève réussit qu'il sait faire ce qui est demandé, qu'il a appris le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage. De même ce n'est pas parce qu'il échoue qu'il n'apprend pas.

Ce constat avait déjà été fait par ailleurs. Différents auteurs dans le champ de la psychologie des apprentissages ou des sciences de l'éducation ont déjà noté qu'il ne peut y avoir apprentissage s'il n'y a pas à un moment donné échec, difficulté à résoudre une tâche, de même qu'il ne peut y avoir apprentissage sans réussite. Néanmoins, les travaux cités ici dans le cadre de cet article montrent qu'au regard d'un savoir disciplinaire, posé par le maître et à apprendre par les élèves, certains réussissent non pas tant parce qu'ils savent faire, possèdent le savoir visé, mais par contournement des consignes. D'autres échouent – certes momentanément, on peut le penser – et l'enseignant peut alors être tenté de réduire la difficulté de la tâche, tandis que l'expert, le didacticien décèlent des indices d'une perspective de transformation. C'est là bien mettre en évidence l'importance de la nature de la consigne et de la construction « du milieu pour apprendre », en même temps que celle de la négociation qui s'établit entre le maître et l'élève dans le respect et/ou le contournement de cette consigne contrainte.

3.2.2 De l'apprentissage à la performance : quelles durées ?

Cette première constatation débouche sur un second problème. La mise en évidence des résultats ne porte que sur l'étude d'une seule séquence d'apprentissage : une séance de volley-ball dans l'étude de C. Amade-Escot, un exercice joué au cours de deux phases de jeu en séance 2 et séance 3 d'un cycle de basket-ball qui en comporte six, pour l'étude que nous avons menée (Thépaut 2002). Or, nous le voyons bien, les transformations repérées dans chacune de ces deux études mériteraient d'être suivies plus longuement. Le lecteur aimerait bien savoir si celles-ci se concrétisent effectivement ultérieurement. Ces études montrent que des apprentissages sont possibles mais les séquences observées, analysées ne permettent pas de les « voir ». Il serait nécessaire de poursuivre l'étude sur d'autres séances, ce qui renvoie à la question de la prise en compte de la dimension temporelle dans les études didactiques, question corrélativement liée à celle de la méthodologie utilisée. En effet, la mise à jour de tels constats et résultats suppose une observation-description minutieuse, nécessitant un appareillage et une construction de la situation observée qui n'autorisent guère une extension à des études menées sur un plus long terme. Il est difficile dans ces conditions de « mesurer » des apprentissages.

Sur un autre versant, d'autres études permettent de saisir les apprentissages et les performances des élèves sur le long terme. Ce sont tous les travaux qui portent sur la certification au baccalauréat. En analysant les notes obtenues aux épreuves d'EPS à cet examen, les études mesurent ce qui a été appris – du moins au cours de la scolarité lycéenne – au moins sur les deux dernières années puisque les apprentissages doivent

avoir été travaillés au cours d'au moins deux cycles d'apprentissage, l'un en classe de première l'autre en terminale (Arrêté du 22 novembre 1995). Bien évidemment, tous ces travaux doivent être reçus en tenant compte du fait que les apprentissages sont perçus à travers le filtre du jugement professoral et qu'ils ne sont alors qu'une représentation – bien souvent réduite et appauvrie – de la réalité. Ceci pose toutes les difficultés techniques et méthodologiques de la transcription des performances des élèves en notes.

Si l'on s'en tient aux travaux réalisés par l'équipe INRP sous la direction de B. David (2001), ceux-ci montrent bien toute la difficulté de la mesure des performances des élèves en milieu scolaire. En effet les mesures effectuées et les notes attribuées amènent à des résultats qui souvent ne sont pas conformes à l'équité scolaire.

Plus les instruments de mesure et les outils de notation sont sophistiqués, plus les paramètres de l'évaluation objectivés et plus cela conduit à des notes « transparentes » et la construction de situations évaluatives adaptées à la spécificité scolaire – situations construites, élaborées pour tenter de mesurer et d'observer ce qui a été enseigné et seulement cela. Plus alors les résultats finaux, à savoir les notes attribuées, butent sur les savoirs initiaux des élèves et les déterminants des performances motrices, déterminants constitués par ailleurs, dans la vie quotidienne, de l'usage « familier » de ses possibilités motrices. Ceci produit des injustices, ce qui est appris à l'école peut « se retourner » contre les élèves. Dans certains cas les élèves qui s'appliquent à respecter scrupuleusement les consignes et modalités scolaires de pratique se voient attribués des notes moyennes alors que d'autres peuvent obtenir de très bonnes notes sans travailler au cours du cycle ni faire preuve d'engagement et de participation. Ces résultats sont alors en contradiction avec l'éthique scolaire qui veut qu'à l'école une bonne note sanctionne une activité sérieuse et appliquée de la part de l'élève. Ceci conduit à des « arrangements évaluatifs » (B. David 2000) où l'enseignant module – bien souvent sans en avoir une conscience précise – les notes obtenues, en tenant compte d'autres paramètres que la seule performance motrice, en revenant sur un jugement global de la prestation de l'élève.

On le voit bien ici, l'étude des performances des élèves sur le long terme, à travers les notes obtenues et la construction de situation évaluatives appropriées comporte de nombreux biais, rendant ainsi l'étude des apprentissages disciplinaires à partir des performances des élèves, problématique. Par ailleurs, l'auteur le montre bien, l'une des principales limites et l'un des effets pervers produits par le contrôle continu en cours de formation est que les enseignants choisissent les savoirs enseignés pour leur facilité à être évalués : « *l'évaluation pilote les contenus enseignés* » (David, 2000). La faisabilité de la mesure des performances des élèves oriente les apprentissages disciplinaires visés.

Conclusion

Nous l'avons précisé en début de cet article, cette première réflexion en s'inscrivant dans le programme initié au sein de l'équipe Théodile, se veut une étude des « rapports entre les apprentissages disciplinaires et performances, comment les didacticiens analysent-ils les performances des élèves ? ». Nous avons cherché à apporter un premier éclairage, à la lumière de quelques orientations des travaux en didactique de l'éducation physique et sportive, aux questions initiales posées par B. Daunay dans le débat introductif.

L'EPS entretient une relation presque naturelle avec la notion de performance, avec la recherche de performance. S'appuyant sur des activités support de son enseignement, finalisées par la production de performance, cette discipline s'accorde presque naturellement avec l'objectif d'apprentissage. L'objet des apprentissages est de produire des performances. Toutefois cette affirmation ne doit pas occulter une nécessaire réflexion sur les apprentissages des élèves en EPS : la seule mesure des performances des élèves ne donne pas, de fait, accès à la nature et qualité de leurs apprentissages. Il convient d'être prudent et de ne pas naturaliser cette relation entre apprentissage(s) et performance(s).

Une étude *a priori*, et somme toute assez théorique, montre, que si la recherche de performance est un moteur de progrès et donc d'apprentissage, la notion même de performance est relative. Il ne peut y avoir apprentissage, c'est-à-dire tendre vers une performance objectivée et institutionnalisée, qu'en s'appuyant sur une performance « submaximale » qui est alors propre à chacun.

Qu'en est-il de cette relation au cours de l'enseignement apprentissage en EPS, comment mesure-t-on les performances des élèves, quelles performances retenons-nous, quelles performances pour quels apprentissages ? L'étude des travaux en didactique de l'EPS nous renseigne sur la façon dont les auteurs analysent les performances des élèves, et partant de là, comment ils identifient leurs apprentissages disciplinaires.

Ici l'étude de quelques travaux, représentatifs des orientations actuelles des recherches, montre des approches variées et des entrées dans le processus d'enseignement apprentissage diversifiées. Dans ce cadre, pour étudier les apprentissages, la notion de performance, et les critères retenus pour sa mesure sont reconstruits par le didacticien. À partir de là, les relations avec les apprentissages des élèves sont plus complexes qu'il n'y paraît à première vue et doivent faire l'objet d'une observation minutieuse et outillée. Les stratégies d'apprentissage qui apparaissent prometteuses ne sont pas nécessairement liées à la réussite dans les tâches scolaires, en même temps que la production de performances dans les formes canoniques de l'APSA considérée peut masquer une absence d'apprentissage. Tout ceci interroge à la fois la définition que l'on se donne des savoirs en jeu en situation scolaire en même temps que l'étude des processus d'apprentissage qui conduisent à l'acquisition de ces savoirs.

Références

- [1] AMADE-ESCOT Chantal (1998) : « Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique », *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Éditions Revue EPS, Paris.
- [2] AMADE-ESCOT Chantal (éd.) (2003) : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [3] AMADE-ESCOT C. (2003) : « La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 255-278.
- [4] AMADE-ESCOT Chantal, (2007) : *Le didactique*, coll. Pour l'action, Éditions Revue EPS, Paris.
- [5] ARNAUD Pierre, DHELLEMMES Raymond, LAURIN Louis (1990) : « L'enseignement des activités athlétiques en milieu scolaire : des pistes pour l'innovation », in TOULET (éd.) *EPS et didactique des APS*, AEEPS, Paris.
- [6] BOUTHIER Daniel, DUREY Alain (1994) : « Technologie des APS », *Impulsions*, n° 1, INRP, Paris, p. 95-124.
- [7] COMBAZ Gilles (1992) : *Sociologie de l'éducation physique*, PUF, Paris.
- [8] CPS FSGT (1971) : *Vers un volley-ball total*, Paris.
- [9] CPS FSGT (1976) : *L'éducateur face à la haute performance olympique*, Paris.
- [10] DAUNAY Bertrand (2008) : « Performances et apprentissages disciplinaires », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 9, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq.
- [11] DAVID Bernard (2003) : « La certification en éducation physique et sportive : équité et arrangements évaluatifs », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 279-306.
- [12] DAVID Bernard (2000) : « Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat », *Documents et travaux de recherche en éducation*, n° 38, INRP, Paris.
- [13] FARGIER Patrick (2005) : « Les compétences en question », in DELHAYE P. et alii, *Les compétences*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [14] FARGIER Patrick (2006) : *EPS et apprentissages moteurs*, Vigot, Paris.
- [15] FOURNIER Patrice (2000) : *Genèse du jeu de volley-ball : tentative de reconstitution des étapes qui ont jalonné cette genèse de 1940 à 1992*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- [16] GOIRAND Paul, METZLER Jacques (1996) : *Techniques sportives et culture scolaire, une histoire culturelle du sport*, Éditions de la Revue EPS, Paris.

- [17] GREHAIGNE Jean-François, GUILLON René, ROCHE Jean (1993) : « Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectifs à l'école », in BUI-XUAN G. & GLEYSE J. (éds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, p. 27-38.
- [18] LOQUET Monique (1996) : *Les contenus d'enseignement en GRS pour les élèves de 6e, étude des lancers rattraper d'engin, une recherche d'ingénierie didactique*, Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Paris sud, Orsay.
- [19] MARSENACH Jacqueline (1995) : *EPS au collège et volley-ball*, INRP, Paris.
- [20] MARSENACH Jacqueline, AMADE-ESCOT Chantal (1993) : « Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, p. 33-42.
- [21] MARSENACH Jacqueline, MÉRAND Robert (1987) : *L'évaluation formative dans les collèges*, INRP, Paris.
- [22] NACHON Michael (2004) : *Interaction en Éducation Physique et Sportive : le cas du basket-ball Approche des compétences sémio langagières et construction de savoir*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique. Non publiée, Université de Franche Comté, Besançon.
- [23] REFUGGI Richard (2003) : « Apprendre à transformer sa nage pour mieux la connaître. Rôle des conceptions du monde physique en EPS », in AMADE-ESCOT C. : *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Éditions de la Revue EPS, Paris, p. 325-338.
- [24] REUTER Yves (2007) : « Disciplines scolaires », in REUTER Y. (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.
- [25] SARREMEJANE Philippe (2004) : *L'EPS depuis 1945, Histoire des théories et des méthodes*, Vuibert, Paris.
- [26] THEPAUT Antoine (2002) : *Échec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Étude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs, l'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université de Rennes 2.
- [27] VIGNERON Cécile (2005) : « Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs », in COGERINO Geneviève (éd.), *Filles et garçons en EPS*, Éditions de la Revue EPS, Paris.
- [28] VIGARELLO Georges (1988) : *Une histoire culturelle du sport, techniques d'hier... et d'aujourd'hui*, Revue EPS, R. Laffont, Paris.

PERFORMANCES ET APPRENTISSAGES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Dominique Lahanier-Reuter
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

1 La question initiale de l'étude

L'étude entreprise vise à s'inscrire dans le programme de recherche initié en juin 2007 au sein du laboratoire Théodile. Il s'agit dans ce cas d'essayer de comprendre comment, en didactique des mathématiques, la notion de performance est construite, dans quels cas elle est convoquée, et comment. Il s'agit aussi d'étudier comment les performances d'élèves sont élaborées dans ce champ de recherche et mises en relation avec les apprentissages disciplinaires réalisés par ces derniers. Dans un premier temps, j'ai donc exploré les ouvrages principaux de ce champ de recherche¹, en relevant les occurrences du terme « performances ». Ce relevé fût relativement rapide à effectuer, tant les emplois en sont restreints : une dizaine de fois dans l'ensemble des articles parus dans la revue *Recherches en didactique des mathématiques*, quatre à cinq fois dans des ouvrages reconnus. Il est à souligner que ce terme de « performance » n'est utilisé que dans des articles qui retracent ou reprennent des travaux de thèses. Enfin il n'apparaît que dans la partie empirique de l'étude, c'est-à-dire qu'il n'est jamais défini théoriquement. En revanche, les termes d'apprentissages et d'évaluation sont quant à eux, bien plus fréquents. Ce relevé a simplement montré :

– Qu'il nous revenait de reconstruire une possible définition de ce qu'est une performance d'élève en didactique des mathématiques ;

¹Nous nous limiterons aux recherches francophones.

- Et en conséquence qu’il nous fallait déterminer une méthodologie d’étude, de classification voire d’interprétation des recherches menées dans ce domaine ;
- Que la situation n’était pas la même pour la didactique des mathématiques et celle de l’EPS² ;
- Et qu’il était nécessaire d’expliquer cette divergence, soit par des spécificités de la discipline scolaire, soit par des positions scientifiques.

Les questions que je viens d’énumérer vont soutenir cet écrit, mais l’organisation de ce dernier ne les reprendra pas dans l’ordre dans lequel je viens de les lister. Au contraire, comme on va le voir, je commencerai, après quelques remarques préliminaires, par m’intéresser à la différence entre didactique des mathématiques et didactique de l’EPS. Cette exploration des raisons possibles de ces divergences m’amènera à déterminer un mode d’approche des études menées en didactique des mathématiques afin de sélectionner celles qui sont susceptibles selon moi de contribuer à définir ce que pourrait être une « performance didactique d’élève ».

1.1 Les questions qui l’ont soutenue

En guise de préambule, je voudrais commencer par faire part de quelques unes des étapes qui ont été importantes dans ce parcours de réflexion. Il m’a été nécessaire en effet d’essayer de penser ce que pouvait désigner en didactique, une performance d’élève, tant ce terme est peu présent en didactique des mathématiques. Ensuite, comme nous le verrons, il m’a été délicat de penser ce que pouvait désigner une « performance didactique d’élève », c’est-à-dire une performance construite dans le champ des didactiques. Curieusement peut-être, c’est une lecture extérieure à cette recherche qui a tout d’abord fait écho à ces questions. Updike, dans l’un de ses derniers romans, parle de l’Art Performance, et met les mots suivants dans la bouche de l’un de ses personnages : « je dirai que l’expression est une tautologie : tout art est performance, depuis les peintures rupestres jusqu’à nos jours [...] c’est la vie qui est la performance, l’art est ce qui survit à la vie ». De ce très bref passage j’ai retenu l’idée que la performance artistique était quelque chose de visible. Cette propriété, étendue sans aucune précaution aux autres types de performances, m’a permis tout d’abord de penser l’écart entre performances et apprentissages, qui peuvent quant à eux demeurer cachés. Elle m’a aussi amenée à me poser la question suivante : si une performance ne peut être dissimulée, si elle n’existe qu’au travers du regard, n’est ce pas le regard d’autrui qui la nomme, la désigne comme telle ?

Si nous revenons à ces performances d’élèves qui nous préoccupent, cette question légitime à mes yeux la possibilité de construire des performances différentes selon le statut, les intérêts, cadres théoriques de ceux qui les « regardent » : les maîtres, les autres élèves, les chercheurs/observateurs... Ainsi, une production d’élève pourrait

²Voir l’article d’Antoine Thépaut dans ce numéro.

être saluée comme une performance disciplinaire par l'enseignant, sans être obligatoirement une performance didactique... pourquoi pas ? Cette brèche dans mes représentations, comme je le montrerai plus bas, m'a amenée à élargir le prisme des analyses « traditionnelles » de productions écrites d'élèves en mathématiques en tant que performances vers des événements dans la classe où se déroulaient des performances didactiques.

La deuxième étape marquante de cette réflexion est également un écho à d'autres lectures sans grand lien a priori avec l'étude des performances en didactique des mathématiques, lectures dans lesquelles il était question d'énoncés performatifs. L'adjectif évoque performance, et la transition est attirante : si un énoncé performatif est un énoncé qui transforme le monde, on peut aussi se demander quelles transformations, quels bouleversements accompagnent la réalisation d'une performance ? En évoquant toujours ces performances d'élèves, qu'elles soient attestées lors d'événements dans la classe ou lors de l'évaluation de leurs productions, ces questions prennent un sens particulier : la réalisation de performances dans la classe s'accompagne-t-elle de transformations intellectuelles, par exemple d'apprentissages (qui changeraient l'élève performant), ou bien de modifications des positions de l'élève par rapport à l'enseignant, par rapport aux autres élèves... ? Ces questions m'ont conduite à lire ou relire des études menées en didactique des mathématiques de façon différente, en recherchant systématiquement si les auteurs faisaient état d'observables attestant de changements (de position, de rapport au savoir...) chez un élève. Ces interrogations décisives pour envisager l'étude qui suit étant posées, je reprends dès à présent une forme d'exposé plus traditionnel, en développant les points que j'annonçais plus haut.

1.2 Des raisons historiques des divergences entre didactique des mathématiques et didactique de l'EPS

Je propose en effet de rendre compte des différences d'usage, de conceptualisation de la notion de performances dans ces deux champs par des raisons historiques. Plus précisément, je propose de rechercher des raisons dans l'histoire des disciplines scolaires. L'histoire des disciplines scolaires peut en effet nous faire comprendre pourquoi le terme de performances est utilisé différemment. En effet, la notion de performance n'est convoquée (autant que nous puissions être assurés d'une absence de référence) dans l'espace de la discipline scolaire « mathématiques » que depuis les années 60 et les premières enquêtes internationales³. Pour pouvoir avancer cette formulation, j'ai examiné les documents suivants : les textes officiels lorsqu'ils correspondaient à une réforme de l'enseignement des mathématiques, les discours de l'inspection défendant

³Nous trouvons en effet des comptes rendus de ces enquêtes dans des numéros de la revue de l'APMEP.

ces projets⁴, les préfaces de manuels de mathématiques en usage s'inscrivant explicitement dans la ligne d'un programme officiel, les textes disponibles des syndicats d'enseignants ou des associations d'enseignants de mathématiques⁵ correspondant aux mêmes périodes. Aucun d'entre eux ne mentionne une quelconque évaluation des « performances » des élèves mais :

– La plupart maintiennent que le rôle du maître ou du professeur de mathématiques est de faire acquérir (des connaissances...) et assurer le développement (de l'intelligence pratique ou non, de la rigueur etc.) et donc n'évoquent que des contrôles de ces acquisitions ;

– Qualifient d'heureux des résultats (et non de « remarquables » des « performances ») par exemple lorsque les élèves se trouvent familiarisés (avec des procédés de calcul)... ;

– Entérinent des différenciations entre élèves, en désignant des « élèves capables », ou encore des « élèves plus ingénieux que d'autres » etc.

Sans avoir aucune prétention à retracer un historique de cette discipline, j'avancerai cependant que les documents explorés montrent que la question de l'évaluation des élèves, ainsi que celle de leur catégorisation scolaire est une question qui parcourt cette discipline. Il me semble raisonnable en conséquence de soutenir l'idée que « les mathématiques »⁶, en tant que discipline scolaire, ne s'enrichissent de la notion de performance qu'après l'apparition des interrogations sur les réussites et échecs des systèmes scolaires, et les comparaisons internationales de l'efficacité de ces derniers. « Performances » ne serait, dans l'espace de cette discipline, qu'une manière de dénommer des « productions d'élèves, sur lesquelles serait porté un regard évaluatif ». Si l'institution s'interroge sur ces performances, en revanche elle n'en fait pas explicitement mention dans la description des objectifs⁷ ou des contenus disciplinaires : il n'est pas question de susciter des performances dans la classe de mathématiques⁸, à la différence sans doute de l'EPS⁹. Cet usage de la notion de performance n'est pas atypique : il nous appartiendra de montrer, au cours des travaux du séminaire de l'équipe, qu'il est également relatif à des productions « hors de la classe », dans d'autres disciplines scolaires, comme le français, les sciences ou l'histoire-géographie... et qu'il y est aussi tardif. Mais cet usage induit, au moins en ce qui concerne l'étude des travaux en didactique des mathématiques, de poser au préalable un cadre et une méthode de recherche de ces travaux.

⁴1871, 1905 (pour les lycées), 1923, 1945 essentiellement.

⁵Je considère comme tels les professeurs chargés de cet enseignement dans les lycées et collèges ainsi que les instituteurs.

⁶Je choisis par commodité cette dénomination, qu'il faudrait discuter, car elle ne s'applique pas par exemple dans les premières années du siècle dernier à l'école primaire.

⁷Si ce n'est dans les discours ministériels, depuis les années 90.

⁸Mais plutôt à l'extérieur de cette classe, comme nous allons le voir plus loin.

⁹Voir l'article d'Antoine Thépault dans ce numéro.

2 Traquer ce qui a une « valeur didactique »

Puisqu'il ne nous est pas possible de mener cette étude en ne sélectionnant les travaux menés en didactique des mathématiques autour des « performances des élèves », il nous faut définir ce qui peut être désigné comme tel. Encore une fois, il s'agit de dépasser nos représentations traditionnelles, donc certes de prendre en compte ce qui est regard évaluatif sur des productions d'élèves mais aussi ce qui est regard (une performance est rendue visible) évaluatif en didactique des mathématiques : plus précisément encore, de traquer ce qui est évalué, estimé d'un point de vue didactique, bref ce qui a, pour un chercheur, une valeur didactique. Je me suis donc arrêtée :

- Aux textes didactiques, i.e. légitimés par la communauté des didacticiens ;
- Dont l'étude s'appuyait soit sur des productions d'élèves, soit sur des comportements d'élèves... ;
- Et dont cette étude produisait des évaluations didactiques, c'est-à-dire des marques textuelles, linguistiques de ces regards : le comportement d'un élève est validé (ou invalidé), le raisonnement d'un autre est apprécié au regard de l'évolution de ses connaissances etc.

Cette exploration est incomplète, parce que les documents étudiés le sont. Ainsi j'ai pu disposer du temps nécessaire pour reprendre systématiquement les articles parus dans la revue *Recherche en didactique des mathématiques*, mais je me suis arrêtée à ceux parus dans la *Revue française de Pédagogie* depuis les trois dernières années faute de temps justement, aux publications des IREM, aux ouvrages que des didacticiens (membres de l'ARDM. ou de l'ARCD) avaient fait paraître et qui étaient à ma disposition, ce qui enlève toute tentation d'exhaustivité à ma recherche. Il me semble néanmoins que cet échantillon est représentatif des publications en langue française des recherches en didactique des mathématiques, bien qu'il soit nécessaire de construire de façon urgente cette représentativité. Après ce passage au crible, il m'est apparu que la plupart des travaux finalement sélectionnés étaient des articles issus d'un travail de thèse¹⁰, et à ce titre, partiellement représentatifs des courants de pensée du champ considéré. J'ai finalement décidé de les écarter, pour ne conserver que des travaux issus de recherches menées hors du travail de thèse¹¹.

Il m'est resté, comme sélection de l'ensemble de ces travaux les études suivantes : celle d'A. Bodin dont je ne retiens que l'article paru dans *RDM* « L'évaluation du savoir mathématique » dans le volume 17/1, celui de M.J Perrin-Glorian « Que nous

¹⁰Ceci se vérifie assez simplement dans la bibliographie présentée dans l'article.

¹¹Avec des réarrangements qui sont à porter au débat sur la représentativité des documents choisis : par exemple « Le cas Gaël » est tout d'abord un document de la littérature grise qui marque le parcours de doctorant de G. Brousseau Mais ce travail est repris dans un article, publié beaucoup plus tardivement par G. Brousseau et V. Warfield. Je l'ai écarté, bien qu'il me semble qu'il aurait pu tout à fait prendre sa place dans la construction que je propose. Comme je le précise plus bas, il m'a ensuite permis de contrôler le classement produit, en s'y insérant.

apprennent les élèves en difficulté en mathématiques » paru dans *Repères IREM* n° 29, celui d'A. Mercier « La participation des élèves à l'enseignement » paru dans *RDM* n° 18/3, celui de F. Leutenegger et A-M Munch « Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées », dans le n° 141 de la *RFP* dirigé par A. Mercier, M.L. Schubauer-Leoni et G. Sensévy. Enfin, j'ai retenu la communication de C. Tièche-Christinat dans l'un des ouvrages consacré au Rallye mathématique transalpin, *Evolution des connaissances et évaluation des savoirs mathématiques*, « RMT¹² et théorie des situations didactiques ». Cette sélection s'est opérée non pas *a priori* mais au fur et à mesure que mon propre travail de classement des recherches s'opérait : elle s'est conclue lorsque les principes de classement se sont révélés efficaces pour rendre compte des autres ouvrages que je n'avais pas sélectionnés : par exemple, les écrits autour des narrations de recherche, publiés par l'IREM de Montpellier avaient été tout d'abord retenus. Ils ne subsistent pas dans ma sélection finale, non pas parce qu'ils sont inintéressants mais parce qu'ils rentrent dans l'une des classes que j'ai pu mettre en évidence : ces écrits ont donc davantage le statut de preuve de la solidité du classement que je construis.

2.1 Classer des « regards évaluatifs » didactiques

Chacun de ces textes rend compte du travail d'un didacticien aux prises avec une ou des productions (au sens large) d'élèves. Le classement de ces textes, c'est-à-dire l'identification d'un critère permettant de les différencier m'est apparu à la lecture de la communication de C. Tièche-Christinat. En effet, cette dernière expose, dans ce qui constitue une introduction à l'étude des productions d'élèves dans un cas très particulier, celui d'un rallye mathématique, qu'il est *malgré cette particularité*¹³ possible d'analyser cette situation de rallye avec les éléments de la théorie des situations de G. Brousseau. L'effort mis à convaincre le lecteur fait mesurer l'absence d'évidence de cette position. Cette réticence (ainsi que l'argumentation pour s'en défaire) se comprend dès lors qu'il s'avère que cette situation de rallye est vécue par les enseignants concernés comme une situation de « tests des connaissances des élèves » et pas du tout comme une situation *didactique*, c'est-à-dire d'enseignement *et d'apprentissage*¹⁴. Ceci caractérise par exemple la convocation par des didacticiens et l'étude didactique :

– Des situations de « tests » : par exemple, dans les premiers articles de la *RDM*, alors que l'influence des méthodes de recherche expérimentales de la psychologie se fait encore sentir, les auteurs n'attribuent pas de statut didactique (c'est-à-dire, à

¹²Pour « Rallye Mathématique Transalpin ».

¹³Souligné par moi.

¹⁴Tout du moins au début de ces séances. Le changement d'attitude des enseignants, qui envisagent ensuite des apprentissages possibles au cours de ces séances, explique le fait que ces situations puissent être analysées dans le cadre théorique de Brousseau.

l'époque celui d'une situation où il y a de l'enseignement et où il se peut que se produisent des apprentissages) à ces situations qu'ils dénomment pré tests et post tests ;

– Des résultats issus d'enquêtes internationales, où, là encore, les situations au cours desquelles les élèves sont évalués, c'est-à-dire les situations de passation ne sont pas considérées comme didactiques, organisées par l'enseignant et susceptibles de produire des apprentissages.

Il s'ensuit un critère de classement des études sélectionnées qui repose sur la relation entre d'une part *les évaluations des performances des élèves* et d'autre part *l'appréciation d'apprentissages disciplinaires de ces derniers*, selon que ces deux points de vue sont :

- Nettement dissociés et je propose de dénommer ces études des « enquêtes » ;
- Interrogés, « les rallyes et concours » ;
- Indissociables, « les séances ordinaires ».

Ainsi, A. Bodin, dans l'étude qu'il mène sur les « évaluations », délaisse volontairement la question des apprentissages mathématiques qui ont pu être réalisés *lors de la passation* de ces « contrôles ». Le second cas est celui que décrit C. Tièche-Christinat, où une situation se révèle peu à peu didactique. Enfin, le dernier cas va être exemplifié par les deux textes d'A. Mercier d'une part et de F. Leutenegger et A-M. Munch d'autre part, où une évaluation didactique sera liée inéluctablement à la détection d'un apprentissage. Mais détaillons cela.

2.1.1 Les « enquêtes »

Ces études sont celles dans lesquelles les situations consacrées à l'évaluation des « performances » des élèves ne sont pas considérées comme des situations didactiques : il n'y a pas intention d'enseigner, ni devoir d'apprendre. Pour décréter cette particularité du regard de l'observateur sur ces situations, car elle doit être décrétée puisque les sujets observés *sont des élèves*, le chercheur construit plusieurs raisons : les situations d'évaluation ne sont pas didactiques car elles sont organisées par des individus qui n'appartiennent pas de fait au système didactique usuel – des chercheurs, des instances gouvernementales. . . –, car les finalités de ces situations ne sont pas la transmission de connaissances mais le contrôle de connaissances etc. Dans ce cas, les performances des élèves sont séparées temporellement des apprentissages, car elles sont analysées soit comme des enregistrements de ces apprentissages soit comme des prédictions de ceux-ci. Il semble donc que dans les cas des recherches de type « enquêtes », les performances des élèves soient conçues comme les productions évaluées sous l'angle des apprentissages antérieurs, ce qui constitue une conception très proche de celle de l'institution. Certes, des résultats intéressants, et assez particuliers me semble-t-il à cette didactique sont établis : ainsi, Gagatsis rejette fermement l'idée que *les performances [des élèves] puissent être totalisées en un seul score*, c'est-à-dire

mesurées et hiérarchisées, et A. Bodin conclut fermement : « les performances d'un élève ne sont pas mesurables ».

Mais ces enquêtes se caractérisent par conséquent par une position assez ambiguë par rapport à ce qui est étudié. Certes, les « performances » peuvent être attribuées aux élèves, et dans ce cas, elles seront les traces des apprentissages antérieurs à la situation. Mais les enjeux de connaissances, du point de vue de la didactique des mathématiques, peuvent se situer non pas dans la description de ces apprentissages réalisés, mais plutôt dans celle de *la relation entre les questions posées et les éventuelles performances des élèves à ces questions*.

Dans le texte qui est le plus emblématique du genre, A. Bodin étudie très finement les résultats à certaines questions d'une « évaluation en mathématiques à la fin du collège », pour discerner quelles sont les questions clés. Comme il le dit lui-même, ce n'est pas tant les productions des élèves qui sont les sujets de son étude mais bien plus *les comportements des questions* (p. 81). Les savoirs didactiques, fournis par son étude, vont donc concerner ces questions : l'auteur, en tant que didacticien, établit par exemple qu'un item est plus sélectif qu'un autre, que l'une des questions posées permet plus que les autres d'obtenir des informations pertinentes sur les connaissances des élèves, puis que certaines questions vont faire apparaître des comportements interprétables dans un cadre théorique légitime (par exemple un effet de contrat didactique). Par conséquent, si nous sommes à la recherche de ce qui a une valeur didactique pour le chercheur, de ce qui est évalué didactiquement dans cette étude, il apparaît que ce ne sont pas les élèves qui le sont, mais les questions, leurs formes, leurs places etc.

Dans ce cas précis, j'avance que ce qui est conçu comme « performances didactiques » est moins une propriété des élèves (ou de leurs productions) que celle des instruments destinés à les rendre visibles. Serait « performant didactiquement » un instrument qui susciterait des performances intéressantes, c'est-à-dire analysables dans des catégories didactiques, qui permettrait d'établir des *résultats didactiques*¹⁵.

2.1.2 Les rallyes et les concours

Cette fois, les études que je propose ici de dénommer ainsi portent sur des situations où l'évaluation des « performances des élèves » est primordiale, mais où les acteurs et les observateurs vont reconnaître des situations didactiques. Ce genre d'étude en didactique des mathématiques est particulièrement intéressant puisqu'il est un genre intermédiaire. Intermédiaire puisque les dispositifs didactiques ne sont pas construits par l'enseignant mais constructibles par lui.

¹⁵En reprenant toute la problématique développée en particulier par S. Joshua sur ce qu'est un résultat en didactique.

Nous allons donc retrouver des caractéristiques des « enquêtes » mais en découvrir d'autres, qui seront à exploiter dans le troisième et dernier cas.

En effet, comme dans les enquêtes, les chercheurs qui se penchent sur ces situations d'évaluation de connaissances antérieures étudient tout d'abord les questions posées, bref tentent d'analyser les performances de ces tâches du point de vue didactique. Cependant, au contraire des enquêtes, ces chercheurs identifient des possibilités d'enseignement dans ces situations : les rallyes ou concours mathématiques dans l'espace francophone que nous étudions ne ressemblent pas aux « examens » ou « tests » sur lesquels se penchent les enquêtes. Les questions posées sont de forme souvent inhabituelles, les attentes des correcteurs sont masquées, les stratégies gagnantes ne sont pas forcément les stratégies validées par les institutions. Les « performances des élèves » ne vont pas être des performances habituelles, et c'est bien cette nouveauté qui va conduire élèves, enseignants, chercheurs, à envisager la situation comme didactique. Nous retrouvons là une des conditions soulignées par A. Mercier pour des apprentissages disciplinaires, à savoir que cette nouveauté peut être interprétée comme une ignorance (même temporaire) et donc que l'on peut concevoir cette situation comme une création artificielle de l'ignorance.

C'est bien cette création artificielle de l'ignorance, ces possibilités d'apprentissage que les chercheurs en didactique vont explorer dans ce cas : si les analyses *a priori* des situations de rallyes et de concours révèlent des situations riches en possibles, celles-ci ne deviennent pas des situations didactiques pour autant. Et c'est sur ce dernier point que je souhaiterais m'arrêter un instant : les chercheurs en didactique s'intéressent aux moments où les situations cessent d'être des situations d'évaluations classiques, pour ceux auxquels elles deviennent didactiques. Or, ce qu'ils soulignent est bien l'instant où *les performances des élèves deviennent visibles aux yeux de l'enseignant*. C'est le regard du maître sur les productions des élèves, sur leurs gestes, leurs hésitations, leurs erreurs, leurs réussites différenciées, qui fait que l'enseignant reprend son rôle, que la situation redevient didactique. J'avancerai que dans ce cas, ce qui a valeur didactique pour le chercheur, est un événement qui rompt la situation de « concours » *stricto sensu* : cet événement est à la fois l'embarras des élèves, ou leurs difficultés, ou leurs erreurs *et* la prise en compte de cet embarras, de ces difficultés, de ces erreurs. . . par l'enseignant qui décide de transformer la situation en une situation didactique. Cet événement pourrait alors être qualifié de didactique et analysé comme tel, par exemple en disant qu'il est repérable à des éléments particuliers de topogenèse, ou en lisant un changement de contrat didactique. Je propose de retenir de ces études de type « rallyes » ou « concours », le fait que ce qui a une valeur didactique pour le chercheur peut être un événement au cours duquel des signes d'un apprentissage disciplinaire possible sont interprétés.

2.1.3 Les « classes ordinaires »

Dernier volet de la classification proposée, des études construisant des données à partir de situations didactiques, soit dans l'acceptation la plus simple, de situations dans lesquelles des apprentissages disciplinaires sont attendus.

Deux textes sont à mes yeux emblématiques de celles-ci, celui d'A. Mercier et celui de F. Leutenegger et A-M. Munch, qui présentent de plus l'avantage d'étudier une classe ordinaire en butte au même problème, l'écriture des grands nombres et plus précisément encore à la même question : écrire en chiffres « dix-sept millions deux mille cinquante huit ». Cette similitude autorise un parallélisme entre les deux extraits de ces textes qui analysent les comportements de deux élèves particuliers, Jérôme et Sophie, confrontés à cette tâche. Ainsi, deux chercheurs en didactique des mathématiques s'intéressent à deux épisodes dans des classes ordinaires, et évaluent, l'un et l'autre, ces deux épisodes. Nous allons pouvoir alors rechercher ce à quoi ils attribuent de la valeur didactique, et ce qui constitue pour eux, les performances didactiques de Jérôme et Sophie.

2.1.3.1 Jérôme, une performance didactique réussie

A. Mercier s'attache à un moment de la séance de mathématiques consacrée à l'écriture des grands nombres et plus particulièrement à un épisode dont Jérôme est l'acteur principal. Pourquoi cet intérêt ? L'auteur nous indique tout d'abord que Jérôme est au tableau, chargé d'écrire en chiffres le nombre cité plus haut, et qu'il va tour à tour réfuter les arguments de ses camarades, exposer les siens, s'arrêter à d'autres interventions, réécrire, ré-expliquer... Mais ce qui constitue l'intérêt d'A. Mercier pour ce qu'il nomme « épisode didactique » est que ces gestes, ces échanges, sont les traces du *mouvement didactique* de Jérôme. Cet épisode est celui où le rapport à la numération de position de Jérôme se modifie (où il apprend). L'évaluation d'A. Mercier sur les gestes, paroles etc. de cet élève est une évaluation positive, car le comportement de Jérôme *en tant que* réaction à une « création d'ignorance » est une réaction qui se conclut par un changement valide du point de la discipline scolaire. J'en conclurai qu'il construit l'ensemble de ces gestes, paroles etc. comme *une performance didactique réussie* de cet élève.

2.1.3.2 Sophie, une performance didactique « ratée »

Comme je l'ai dit plus haut, Sophie est confrontée à la même tâche que Jérôme, mais cette fois les comportements de cette élève ne sont pas visibles aux yeux de tous, puisqu'elle reste à sa place. F. Leutenegger et A-M. Munch relèvent les productions

de Sophie, ses erreurs¹⁶ ainsi que les échanges à mi voix entre Sophie et la maîtresse. Encore une fois, c'est bien un épisode didactique, relatif à un élève en particulier (et non à l'ensemble de la classe) que constituent ces didacticiennes des mathématiques. Cette reconstruction les conduit à une *évaluation* négative de ce que j'appellerai en conséquence *la performance didactique* de Sophie. Quelle est cette performance ? Encore une fois, il s'agit de l'interprétation d'une suite de gestes, de paroles, d'écrits d'une élève singulière comme traces d'un *mouvement didactique* de celle-ci. L'épisode retracé par les deux chercheuses est comme précédemment un moment où le rapport à la numération de Sophie change, (où elle apprend quelque chose, une signification erronée des points dans l'écriture d'un grand nombre). Mais ce qui importe le plus à F. Leutenegger et A-M. Munch, c'est que Sophie, en confondant des systèmes de codage pédagogique de l'erreur¹⁷ et des systèmes de codages disciplinaires, *interprète de façon erronée une des règles du contrat didactique* que l'enseignant tente d'instituer. J'avance que l'erreur persistante de Sophie est une performance « ratée » disciplinaire, puisqu'elle ne se saisit pas de l'occasion d'apprendre un contenu valide disciplinaire, et que c'est l'interprétation erronée du contrat didactique qui constitue la performance didactique « ratée » de cette élève.

2.2 Proposition de définition des performances didactiques

À la lumière de la confrontation entre les deux études qui précède, je propose de distinguer performances en mathématiques, ou performances disciplinaires, et performances didactiques. Je propose de définir comme performance didactique (du point de vue de la didactique des mathématiques) d'un élève¹⁸, *une suite d'actions (et/ou de productions), reconstruite par le chercheur, qui est interprétée comme un mouvement de l'élève au sein du système didactique.*

Développons : ce mouvement au sein du système didactique est un mouvement par rapport aux deux autres acteurs du système, l'enseignant et les contenus de savoir. Ainsi, une performance didactique peut être un changement du rapport à un savoir particulier, comme c'est le cas dans les deux études sur lesquelles nous nous sommes penchés. Il est possible de l'étendre aux cas où il y aurait changement dans le rapport à l'enseignant. J'ai également essayé d'insister sur le fait que ce mouvement était interprété comme tel. Cela signifie pour moi qu'une performance didactique,

¹⁶Sophie écrit successivement 107.2.58, 17.2.58, 17258 et enfin 17 2000 58.

¹⁷L'enseignante corrige au tableau l'erreur d'une élève : 17,200,058, la même que celle de Sophie, en traçant une croix (barrant). Sophie inscrit une croix dans son écriture, en pensant qu'il s'agit de la bonne réponse.

¹⁸Pour l'instant, je m'en tiens à l'un des acteurs du système didactique, mais je pense que nous pourrions étendre cette proposition à l'enseignant, en nous interrogeant, non seulement sur les rapports entre performances didactiques des enseignants et apprentissages des élèves, mais aussi entre ces performances et les apprentissages, tant disciplinaires que didactiques des enseignants.

au sens de cette définition, est un changement, une modification des valeurs des éléments théoriques du système didactique. Dans le cas de Jérôme, ce changement est un changement, si je ne me trompe, d'éléments topogénétiques. Dans celui de Sophie, c'est une modification propre à l'élève des règles du contrat didactique. Cette définition s'inscrit dans ce qui a été le fil directeur de ma recherche : elle répond bien à ce qui est valeur didactique pour les chercheurs en didactique des mathématiques. Elle correspond aussi à ce qui est visible, observable et se qui traduit un changement. En revanche, dans ce cas, les liens entre performances didactiques et performances disciplinaires sont à penser, à étudier, car une performance didactique peut ne pas correspondre à une performance disciplinaire. Les questions en suspens En admettant pour l'instant cette définition et cette partition des études en didactique des mathématiques, restent plusieurs questions à envisager, que je tracerai rapidement :

- Les exigences méthodologiques ;
- Les spécificités disciplinaires ;
- Les confrontations aux définitions des performances dans certains domaines connexes aux didactiques.

2.2.1 Les exigences méthodologiques

Analyser des performances didactiques d'élèves –ou d'enseignants– suppose des choix méthodologiques conséquents à réfléchir : comment en effet choisir l'élève dont on va étudier les performances ? Peut-on le décider *a priori*, avant toute observation, ou est-ce au contraire, l'étude *a posteriori* de l'observation effectuée qui va guider ce choix ? Cette décision est redoutable car s'intéresser à un élève en particulier, même si l'étude se révèle fructueuse, pose la question de la généralisation des résultats obtenus : quelles sont les singularités de l'élève qui sont acceptables dans ce cas ?

2.2.2 Les spécificités disciplinaires

Il va s'en dire que j'ai volontairement restreint cette exploration aux recherches inscrites dans le champ de la didactique des mathématiques. En conséquence, les épisodes didactiques, les comportements des élèves... sont sans doute marqués par le fait qu'ils sont associés à la production en mathématiques ou à l'enseignement de cette discipline. En revanche, j'ignore totalement quelles sont les dimensions qui pourraient être communes à d'autres espaces disciplinaires.

2.2.3 Les confrontations aux définitions d'autres domaines connexes

La linguistique, la sociologie (celle du travail en particulier), la psychologie¹⁹, sont pour nous autant de domaines connexes qui construisent également la notion de per-

¹⁹J'ai écarté l'économie, mais la discussion reste ouverte.

formance, bien qu'elle n'y soit pas toujours pensée en lien avec celle d'apprentissage. Sachant que ces quelques lignes sont bien incomplètes et qu'elles ne constituent que des pistes d'investigation, il est intéressant de souligner que les performances y sont toujours des manifestations visibles (ou audibles), qui sont évaluées par les chercheurs de ces domaines. Ainsi nous retrouvons l'idée que les performances à construire sont des manifestations observables auxquelles les chercheurs attribuent des valeurs *qui ont un sens* en psychologie, en sociologie etc. Nous pouvons également avancer que dans ces domaines scientifiques, les performances observées sont supposées dépendantes des contextes, mais des contextes psychologiques, linguistiques, sociologiques.

Ces rappels très rapides ont pour seul objectif immédiat de conforter notre définition : elle aussi reprend l'idée de manifestation visible, soumise au contexte didactique, à laquelle les chercheurs attribuent une valeur didactique.

En revanche, plus complexes sont les interprétations de ces performances, qui peuvent être des traces des compétences linguistiques, ou des « manifestations occasionnelles de capacités acquises »... ce qui nous ouvre un très large questionnement.

3 En guise de conclusion

Je voudrais redire que ce texte est avant tout un texte d'exploration. Il n'a aucune prétention à fixer des définitions, mais bien à contribuer à relancer la discussion initiée par les présentations de B. Daunay et A. Thépaut réunis dans ce même numéro des *Cahiers THÉODILE*. Je ne ferai donc que résumer très rapidement ce qui me semble spécifique des études en didactique des mathématiques qui évoquent des performances d'élèves :

- La possibilité de classer ces études selon que les situations où ces performances sont enregistrées sont conçues comme des situations didactiques ou non ;
- La possibilité de classer ces études selon que les performances des élèves sont conçues plutôt comme des performances en mathématiques (mathématiques étant entendu comme dénomination d'une discipline scolaire) ou plutôt comme des performances didactiques.

Les quelques autres points sur lesquels je conclurai sont ceux sur lesquels il est légitime de penser qu'ils vont traverser les explorations à venir dans les autres didactiques disciplinaires. J'insisterai tout d'abord sur des questions méthodologiques : quels sont les ouvrages, articles... qui peuvent être considérés comme des documents du champ de ces didactiques ? Quels sont les élèves dont les comportements peuvent être considérés comme représentatifs de ceux de certains groupes d'élèves ? Je suis consciente de l'importance de ces questions, et du fait qu'elles ne trouveront pas de réponse sans une réflexion théorique conséquente. Mais, et c'est là le second point sur lequel je souhaiterais m'arrêter, cette réflexion théorique aura à faire avec les divergences des didactiques disciplinaires et sans doute avec la notion même de dis-

cipline : les critères de représentativité d'un élève (ou plutôt de celle de sa position dans la classe, dans le système didactique) ne sont peut être pas les mêmes en histoire-géographie, en EPS ou encore en mathématiques. Enfin, en guise de conclusion et d'ouverture sur les prochains travaux de l'équipe, je soulignerai l'intérêt à étudier plus avant les définitions et traitements des « performances » dans les disciplines scientifiques contributives.

Références

- [1] BEVORT Antoine, LALLEMENT Michel (2006) : *Le capital social, Performance, équité et réciprocité*, La Découverte, Paris.
- [2] BODIN Antoine (1997) : « L'évaluation du savoir mathématique, Savoirs et méthodes », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 17/1, p. 49–93.
- [3] DORON Roland, PAROT Françoise (2003) : *Dictionnaire de psychologie*, P.U.F., coll. Quadrige, Paris.
- [4] GAGATSI Athanassios (1984) : « Préalables à une mesure de la compréhension », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 5/1, p. 43–80.
- [5] LEUTENEGER Francia, MUNCH Anne-Marie (2002) : « Phénomènes d'éducation et d'instruction : Étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Vers une didactique comparée, p. 111–121.
- [6] MERCIER Alain (1998) : « La participation des élèves à l'enseignement », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 18/3, p. 279–310.
- [7] TIECHE-CHRISTINAT Chantal (2001) : « RMT et théorie des situations didactiques », in GRUGNETTI Lucia, JAQUET François, CROCIANI Carla, DORETTI Lucia, SALOMONE Lucia, *RMT : Evoluzione delle conoscenze e valutazione dei saperi matematici, évolution des connaissances et évaluation des savoirs mathématiques*, IRDP, Neuchâtel, p. 14–21.

APPRENTISSAGES SOCIO-CULTURELS ET APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Nicole Tutiaux-Guillon

IUFM du Nord-Pas-de-Calais, Université d'Artois

Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

nicole.tutiaux-guillon@lille.iufm.fr

Disons le d'entrée on ne trouvera pas dans cet article un bilan (d'ailleurs sans doute hors de portée si on l'envisage sérieusement) des acquis des élèves en histoire-géographie ou de leurs performances, à l'image des médias qui se font échos de ce que savent, et plus souvent de ce que ne savent pas ou plus les élèves. On n'y trouvera pas non plus une approche historique de la place et du rôle des recherches sur les apprentissages des élèves dans les didactiques de l'histoire et de la géographie, même s'il n'est pas douteux que plusieurs recherches ont été développées à la suite de déceptions professionnelles : même si nous enseignons bien, les élèves n'apprennent pas ce que nous avons l'intention qu'ils apprennent. . . Il s'agit plutôt de réflexions, nourries d'une connaissance des recherches françaises et parfois outre-frontières, sur ce que peut signifier en didactique de l'histoire ou de la géographie *évaluer les apprentissages*. En effet, comme d'autres disciplines mais peut-être plus singulièrement que d'autres en raison du statut social et culturel de l'histoire en France, l'histoire et la géographie scolaires n'enseignent guère de contenus étrangers à la culture partagée. L'École n'est pas le seul lieu où les jeunes entendent parler d'histoire et de géographie, pour peu qu'ils lisent, aillent au cinéma, ouvrent leur ordinateur ou leur télévision, écoutent les discussions du café du commerce ou les débats politiques ; l'École n'est pas le seul lieu où ils construisent un rapport à l'espace et au temps, parce qu'il n'est

pas d'expérience humaine sans historicité ou géographicit¹. Qu'elle soit identifiée à un territoire (la Bretagne, la France, l'Europe, etc.), à une strate sociale (les ouvriers, la classe moyenne etc.), ou à tout autre groupe (les femmes, les immigrés etc.), toute culture engage une façon normée de penser le temps, l'espace, et de s'y situer, entre pratiques et imaginaire.

1 Évaluer les apprentissages ? Quels apprentissages ?

1.1 Comment isoler ce qui s'apprend par la fréquentation de la discipline scolaire ?

La plupart des savoirs portés par l'histoire-géographie scolaire circulent dans la société : ils sont portés à la fois par les personnes (dans leurs conversations) et les groupes (dans leur communication) et par les médias (chanson, télévision, cinéma, jeux vidéo, bande dessinée, romans...). Le discours politique, la publicité, les loisirs, la presse... recourent constamment à des images et des interprétations du passé et du monde actuel. Il est ainsi difficile de distinguer dans les acquis des élèves ce qui se construit spécifiquement à l'École de ce qui provient d'autres lieux et d'autres pratiques sociales. C'est particulièrement net pour l'histoire dont on a assez dit qu'elle était une part essentielle de la culture commune française². C'est aussi le cas de la géographie : les pratiques spatiales et les diverses formes d'expression sont inscrites dans une géographicit³ – une façon d'être au monde – inégalement explicite, certes, mais réelle. Les mots de l'histoire-géographie ne sont pas différents (à de rares exceptions près) des mots du quotidien – même si la signification disciplinaire peut en être éloignée. De même les langages graphiques dont on apprend en classe le maniement (carte, organigramme, chronologie) se retrouvent actuellement dans les différents médias.

Hors quelques pratiques presque exclusivement scolaires (réaliser une carte, présenter un document historique par exemple), les savoirs sont à la fois disciplinaires et « mondains³ ». En outre, les références mondaines peuvent être sollicitées par les

¹Pour la notion de géographicit³, voir É. DARDEL, 1951, *L'homme et la terre*, PUF, Paris ou D. RETAILLE, 1997, *Le monde du géographe*, Presses de Sciences Po, Paris.

²Pour ne prendre qu'un seul exemple, la proportion de bandes dessinées historiques en France est impressionnante, or elles supposent à la fois un goût pour l'histoire chez le lecteur et la culture nécessaire pour interpréter les images et les dialogues situés dans le temps.

³Je choisis cet adjectif – inspiré de l'usage qu'en font les prédicateurs des 17^e et 18^e siècles pour désigner ce qui relève du « monde », hors de la clôture conventuelle – de préférence à celui de « social », « profane » ou « privé » pour qualifier les savoirs acquis hors de l'école ; d'une part les savoirs qui s'apprennent à l'école sont nécessairement des savoirs sociaux ; d'autre part les savoirs acquis par les élèves hors de l'école ne sont pas seulement privés, mais participent aussi de la culture commune ; quant à « profane » il me semble impliquer une sacralisation des savoirs scolaires.

enseignants dans le cours magistral dialogué, pour faciliter la compréhension ou pour susciter des mises en relations entre savoir personnel (supposé) et savoir scolaire; cette pratique est inégale selon les enseignants mais toutes les recherches fondées sur des observations de cours en donnent des exemples (Audigier 1998, Tutiaux-Guillon 1998, Tutiaux-Guillon 2001). De plus, les raisonnements par analogie construits spontanément par les élèves jouent aussi de ces rapprochements (Cariou, 2003). Comment dès lors faire aisément la part des apprentissages proprement scolaires? Très peu de travaux en didactique de l'histoire ou de la géographie évaluent les apprentissages immédiatement après la situation de travail. Ce délai entre temps d'enseignement et évaluation reflète le rythme scolaire des apprentissages en histoire-géographie (l'élève doit apprendre par lui-même, chez lui). Mais il peut aussi tenir aux conditions même d'une recherche, qu'elle évalue les apprentissages résultant d'un dispositif après plusieurs mois – voire années – de travail ou qu'elle vise à repérer des représentations sociales et la place qu'y tiennent les savoirs scolaires (Audigier 1995, Deleplace et Niclot 2005, Guyon et alii 1993, INRP 1988, Lautier 1997, Tutiaux-Guillon 1998 etc.). Ce délai entre situation de classe et évaluation de recherche laisse le temps aux savoirs scolaires et aux savoirs mondains de se mêler, de se substituer, de se renforcer etc.

Ainsi Deleplace et Niclot (2005) notent que, si ce qu'apprennent les élèves sur le paysage semble proche des contenus prescrits par l'institution, deux aspects résistants tout au long de la scolarité sont hérités de la culture commune : le caractère esthétique qui réserve l'appellation « paysage » à ce qui est beau et la dominante du « paysage naturel » dans l'évocation des paysages. L'un et l'autre font aisément écho à la construction sociale du paysage par la peinture et le tourisme au cours des siècles passés⁴. Deleplace et Niclot multiplient dans leur enquête sur l'apprentissage de certains concepts les constats sur cette mixité entre savoirs scolaires et culture commune. Autre exemple antérieur : l'enquête *youth and history* confrontant les savoirs des élèves en histoire dans toute l'Europe n'a été possible que parce que les réponses proposées correspondaient à une certaine culture européenne (ou mieux occidentale) permettant de dépasser les différences notables des programmes scolaires (Angvik & Von Borries 1998, Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998). Les nombreux travaux sur les représentations sociales analysent ces reconfigurations des apprentissages disciplinaires par le sens commun.

Bref, les cours et les acquis des élèves entrelacent et mélangent savoirs scolaires et savoirs mondains, à tel point que les démêler ne se fait guère qu'en repérant ce qui dans les acquis n'est pas la trace fidèle des savoirs prescrits. Comment autrement distinguer ce qui s'apprend ici et ce qui s'apprend là, quand la culture commune (ici

⁴Ceci posé, les photographies de paysage des manuels présentent un incontestable caractère esthétique : les clichés sont vendus par les mêmes agences photographiques qui fournissent tous les médias.

française) est construite aussi par la culture scolaire, et quand le projet de l'institution est la transmission de cette culture partagée ?

1.2 La pression sociale sur les apprentissages en histoire (-géographie) : la question des valeurs

En France, l'importance sociale attribuée à l'histoire est évidente lors de moments de crise (« on n'apprend plus l'histoire à nos enfants ! »). L'opinion et les politiques semblent poser candidement que le principal vecteur de transmission de la culture historique (et géographique) légitime est l'École, et assimilent implicitement histoire scolaire et mémoire collective (à des échelles variables). Ces présupposés reposent plus sur des intuitions et des postulats que sur des résultats de recherche. Ils s'inscrivent pleinement dans une tradition qui a fait de l'École un des vecteurs de construction de la nation à travers la transmission (entre autres) d'un héritage culturel institué comme partagé et fondateur. Ici, poser la question des apprentissages, c'est poser la question de la mémoire individuelle et collective, dans ses rapports à l'identité et à la conscience historique ; on pourrait faire de même pour la géographie dans ses rapports à l'identité et à la conscience territoriale.

Dans des États qui ont connu des dictatures au 20^e siècle (actuellement surtout Amérique Latine, Espagne, Europe ex-soviétique), dans des régions du monde où la question identitaire a des enjeux et des résonances politiques vives (ex. Catalogne, Québec), cette question est vigoureusement prise en charge par des chercheurs en sociologie ou en didactique. Elle n'a guère été au centre des recherches françaises jusque tout récemment si on excepte la participation à la recherche *Youth and history* (Tutiaux-Guillon & Mousseau, 1998) et celle sur le rapport à l'Europe (Tutiaux-Guillon 2001). Les travaux sur ces questions identitaires sont en effet davantage en France portés sur l'enseignement (la programmation, les ressources, l'attitude des enseignants) que sur les apprentissages des élèves. La demande sociale, qui s'affirme avec l'irruption des mémoires dans l'espace public, se tourne vers les prescriptions – ce qui s'accorde au contexte français : programmes nationaux, obligatoires et définis par des contenus. Le postulat évoqué ci-dessus, peut se résumer à une équation (mémoire collective = histoire scolaire apprise = histoire scolaire enseignée = histoire scolaire prescrite) et une implication réciproque : mémoire collective commune <=> identité partagée. Des années 70, où est revendiquée une place dans les programmes pour les histoires régionales, aux années 2000 où se discute celle de l'histoire de l'immigration ou de l'esclavage, en passant par le souci d'européaniser les thèmes prescrits dans les années 90, c'est la liste des contenus à enseigner qui fait débat. Est-ce à dire que les chercheurs se désintéressent de cette question ?

On peut pourtant imaginer aisément que des valeurs « clandestines » reflétant peu ou prou cette demande sociale sous-tendent les choix de recherche – comme l'at-

testent des thèmes comme l'éducation au développement, la construction du concept de Nation, « les refoulés du temps présent⁵ » ou les travaux récents sur les diverses civilisations qui se confrontent dans la *Méditerranée médiévale*⁶. Cela joue sans doute un rôle dans la désignation des apprentissages investigués... plus ou moins consciemment. Ainsi, les débats pour le choix du « bon concept » pour analyser les processus de conceptualisation des élèves, dans l'équipe INRP à la fin des années 1980, ont-ils pesé les choix respectifs de « révolution », « nation », ou « État ». Comment ne pas voir rétrospectivement dans le choix de « nation » un effet impensé (?) du contexte politique européen et des enjeux identitaires du moment ? Les chercheurs peuvent aussi prendre pour objet les apprentissages qu'ils jugent légitimes socialement et politiquement : ainsi dans la recherche sur l'Europe avons-nous délibérément interrogé l'apprentissage des finalités politiques et sociales (Tutiaux-Guillon, 2001).

Plus encore, les choix de valeurs ne sont pas indépendants des choix théoriques : par exemple l'usage du concept de « conscience historique », dont les sources sont plurielles (Aron, Gadamer, Martineau, Rüsen, Seixas⁷) et dont les définitions ne se recouvrent pas (Tutiaux-Guillon & Nourrisson 2003). Le concept de « conscience historique » renvoie à la façon dont les facteurs cognitifs et culturels structurent la compréhension de l'histoire, une compréhension médiatisée par l'interprétation du présent et par l'imagination du futur. Il recouvre un processus d'ensemble, dans sa dimension de connaissance et dans ses implications pour la vie sociale et politique, en situant au centre de ce processus la conscience et la représentation du temps ou plutôt de l'action des hommes dans le temps. En outre, parler de « conscience historique » évoque implicitement le sujet apprenant, réfléchissant, agissant. Acquérir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe du présent, de la société actuelle, en y laissant des traces bien sûr, mais aussi à travers les références dont chacun peuple sa réflexion et ses discours, à travers les projets et les interrogations sur le futur. On témoigne d'une conscience historique dès lors que l'on peut mettre en perspective historique les événements du monde et l'expérience individuelle ou collective y compris dans sa dimension imaginaire. Ainsi résumée l'approche ne fait pas état des désaccords majeurs : or certains insistent avant tout sur la dimension identitaire individuelle et collective (c'est le cas de Rüsen par exemple) alors que d'autres, méfiants devant cette interprétation, sensibles au soupçon de na-

⁵ Recherche conduite au département philosophie de l'éducation, sous la direction de Sophie Ernst puis Jean-Francois Bossy, à la fin des années 1990.

⁶ Thèse de Didier Cariou ; divers mémoires de maîtrise.

⁷ Voir par exemple dans une bibliographie internationale large : ARON R. (1991) : *Dimensions de la conscience historique*, Gallimard, Paris ; GADAMER H-G. (2001) : *Das Problem des historischen Bewusstseins*, Mohr Siebeck, Tübingen ; MARTINEAU R. (2000) : *L'histoire à l'école, matière à penser*, L'Harmattan, Paris ; RÜSEN J. (2001) : *Geschichtsbewusstsein : Psychologie Grundlagen, Entwicklung konzepte, empirische Befunden*, Böhlau, Köln ; SEIXAS P. (2006) : (rééd.), *Theorizing historical consciousness*, Toronto University Press, Toronto. On peut aussi se reporter à l'article de Laville dans Tutiaux-Guillon & Nourrisson (2003).

tionalisme qu'elle peut véhiculer, font de la conscience historique une autre façon de lire les modes de pensée de l'histoire (Martineau).

L'expression « conscience territoriale » avancée par Laurin⁸ ne semble pas générer les mêmes débats. Mais c'est aussi que la géographie participe bien moins que l'histoire, dans la pensée commune, des identités collectives et des modes de pensée politiques.

1.3 Qu'évaluer par la recherche : finalités, savoirs factuels, savoir-faire ?

À lire ce qui précède on voit le poids des finalités scolaires dans l'évaluation des apprentissages en histoire (-géographie) : acquérir des savoirs (faits, interprétations, modes de pensée...) permet de comprendre le monde, de s'insérer dans la société, de construire son identité. Autrement dit les savoirs importants pour légitimer la discipline scolaire, ceux dont il faudrait évaluer l'acquis, sont ceux qui sont et seront nécessaires au-delà des lieux et des temps scolaires. Il faudrait donc pouvoir conduire cette évaluation hors de l'école, hors des lieux et des temps scolaires. De même, le thème du questionnaire ou de l'entretien permettant cette évaluation devrait être un thème d'actualité, non-scolaire, mais supposant l'usage de savoirs scolaires comme ressources de compréhension, d'interprétation... C'est loin d'être aisé, et loin d'être courant. En outre, quelle serait la garantie que les enquêtés ont bien appris « ces » savoirs en classe ? Leurs propres déclarations ? Les programmes ? Quelles méthodologies permettraient de l'assurer ? Dans la recherche sur l'Europe, l'équipe a conduit des entretiens pour estimer si les élèves transféraient à des situations vives de l'Europe les acquis des cours de géographie : l'analyse d'une vingtaine de ces entretiens avec des collégiens et des lycéens a plutôt montré que le transfert ne se faisait pas (au moins à cet âge) et que les problèmes d'actualité étaient plutôt interprétés sur la base de savoirs médiatiques ou de savoirs d'expérience (Tutiaux-Guillon 2001)⁹.

L'évaluation de l'exactitude, de la précision et de l'ampleur des savoirs factuels, déclaratifs est, elle, relativement aisée, y compris par des méthodes quantitatives. De même l'évaluation des savoir-faire 'simples' peut s'effectuer en assignant une tâche et en considérant le résultat de la tâche (voire en observant sa réalisation). Les choses se compliquent lorsqu'il s'agit d'évaluer des modes de pensée et des significations (j'y reviens *infra*). Or l'évaluation des savoirs factuels ou même des savoir-faire a moins intéressé les didacticiens de l'histoire-géographie que celle des processus intellectuels. Ce choix crée une distance avec les pratiques professionnelles de l'évaluation, qu'elles

⁸S. LAURIN, J-L. KLEIN (1998) : *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*, Presses Universitaires du Québec, Sainte-Foy.

⁹Mais l'échantillon est réduit et la généralisation risquée. D'autres enquêtes sur ce thème sont en cours au Québec.

soient celles de l'enseignant ou du ministère. Les didacticiens ne partagent pas la représentation sociale de l'apprentissage fréquente dans la profession où les savoirs factuels sont jetés comme graines susceptibles de produire réflexion, valeurs et comportements, pour ainsi dire naturellement, et qui tient que rien ne se fait sans « les bases », confondues avec les faits essentiels. Ils ne sauraient ainsi se satisfaire des acquis de savoirs factuels pour en inférer réflexion et valeurs.

La question des modes de pensée est particulièrement importante pour les didactiques de la géographie et de l'histoire car elle correspond à celle des liens possibles entre épistémologie des sciences homonymes /savoirs scolaires/savoirs acquis, appropriés. Cela a été une position très forte des didacticiens lorsqu'il s'est agi de redéfinir la géographie scolaire et d'en légitimer la modernisation scientifique – la continuité et l'homothétie des apprentissages étant alors postulée (« une même géographie de la maternelle à l'université ») mais non évaluée. C'est le même souci qui inspire Heimberg dans la redéfinition des programmes d'histoire genevois (Heimberg 2001). Dans un contexte tout autre, c'est aussi la position défendue par Lautier, même si elle est fondée sur la définition du raisonnement historique comme un raisonnement « naturel ». C'est à partir de l'épistémologie disciplinaire, et surtout des travaux de P. Ricoeur qu'elle analyse dans sa thèse la compréhension qu'ont les adolescents du temps historique ou des personnages (Lautier 1997). Or prendre appui sur les épistémologies permet d'analyser les modes de raisonnement ; mais peut-on assimiler mode de raisonnement disciplinaire et processus d'apprentissage ?

En outre, à la différence de ce qui se passe dans les établissements et les ministères, les recherches en didactique ne posent guère la question de la réussite des apprentissages : elle peut tout simplement ne pas intéresser le chercheur (Lautier 1997, Tutiaux-Guillon 1998). Elle est cependant une étape essentielle de la recherche :

- Lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats d'une recherche expérimentale. La réussite est alors mesurée par la conformité aux intentions de l'enseignant (aux objectifs qu'il avait fixés ou au progrès qu'il avait fixé) (ex. INRP, 1988) ou, lorsque c'est possible, par la comparaison avec une classe témoin (ex. Cariou 2003) : dans ce cas même s'il n'y a pas conformité suffisante aux attentes, l'écart avec la classe témoin peut reconforter le chercheur !
- Lorsqu'il s'agit de comparer les acquis aux savoirs de référence : exactitude, proximité des raisonnements et du maniement des notions. Un apprentissage réussi rapproche l'élève de l'expert qu'est l'historien, le géographe. . .
- Si ce qui est visé est la mise en évidence des fonctionnements de l'apprentissage, la réussite va alors se mesurer (si elle l'est) par l'évolution entre les savoirs initiaux et les savoirs qu'atteint l'élève en fin de travail, que ceux-ci soient ou non conformes aux attentes ; la mise en évidence des transformations et des étapes fournit des indices des processus en œuvre.

2 Évaluer des produits pour mettre en évidence des processus d'apprentissage : questions autour des méthodologies et des références théoriques

Comment l'élève apprend-il de l'histoire, de la géographie, comment apprend-il en histoire-géographie ? Ces trois interrogations dérivent du constat effectué dans les années 80 (plus exactement peut-être du constat devenu – alors – « évident »), dans un contexte de massification et d'interrogations sur la culture scolaire : les élèves n'apprennent pas ou apprennent autre chose que ce qui est enseigné. Elles n'ont en général pas été posées en termes de performances – sauf à définir la performance comme la conformité entre intentions d'enseignement et apprentissages effectifs. Les réponses possibles ont été de deux ordres : soit « il faut modifier l'enseignement » soit « il faut savoir comment les élèves apprennent ». Notons que cette préoccupation est devenue actuellement une de celles de l'institution : en décembre 2007 s'est tenu un séminaire réunissant inspecteurs et (quelques) formateurs sur « pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves en HG ». Ce séminaire – tout en ignorant apparemment les travaux de didactique, de sciences de l'éducation, de psychologie. . . – prend acte des enquêtes de la DEP et des enquêtes PISA pour attribuer les défauts d'apprentissage aux défaillances probables de l'enseignement. Notons encore qu'il n'y a pas de culture professionnelle partagée par les enseignants d'histoire-géographie de ce que c'est apprendre dans leur discipline, au vu de plusieurs recherches didactiques (Tutiaux-Guillon, 2004). Bref la question des processus d'apprentissage en histoire-géographie est une question de recherche et, actuellement, seulement une question de recherche. . .

2.1 Le choix des corpus de travail

Présenter un inventaire des types de corpus serait artificiel dans la mesure où on ne les met pas en relation pour chacun avec les questions de recherche et les problématiques correspondantes. Ceci dit, on peut esquisser deux grandes orientations qui impliquent des choix de corpus différents :

- Comment les élèves apprennent-ils dans les cours ordinaires ou dans les situations d'enseignement-apprentissages un peu modifiées ? Le regard se porte alors sur la classe et les corpus sont ceux de productions scolaires (ou quasi-scolaires) écrites ou orales. Ce sont les recherches les plus nombreuses.
- Comment les élèves ont-ils retenu ?

Il s'agit ici de travailler en différé (éventuellement plusieurs années après les cours) et on recourt à des entretiens ; d'autres méthodologies sont possibles, au Québec,

Létourneau¹⁰ a eu recours à des récits écrits de l'histoire du Québec et en Catalogne Hernandez¹¹ a comparé récit d'histoire et récit de vie. Développons un peu. Dans la première catégorie on trouve des productions scolaires ordinaires : cartes, rédactions/dissertations, analyses de documents Par exemple, des copies d'élèves de 2de sur les causes de la Révolution Industrielle sont reprises d'une évaluation ordinaire : l'analyse met en évidence les écarts aux configurations explicatives présentées en cours ; ceci permet d'interpréter comment ils ont reconstruit les explications) et comment ils ont structuré soit un récit, soit une classification de l'évolution industrielle au 19^e siècle (Audigier, 1998). S'ajoutent à ces travaux empruntés aux enseignants des produits exigés par les chercheurs : des compléments aux travaux scolaires répondant à des demandes spécifiques (par exemple d'argumentation des choix cartographiques, Fontanabona, 2001), ou des tâches originales mais scolarisables. On peut citer pour ces dernières les travaux imposés par Cariou (2003, 2006), engageant les élèves à exprimer des analogies, ou ceux demandés dans une recherche sur la construction du temps historique, par exemple l'écriture d'une lettre de Louis XVI à son beau-frère racontant les événements de l'été 1789 (recherche INRP, 1989-1992, non publiée¹²). L'exigence inhabituelle agit comme un révélateur des apprentissages ou de leurs blocages.

Les enquêtes par questionnaire ont surtout été développées pour travailler sur un grand nombre (INRP 1988, Angvik & Von Borries 1998, Tutiaux-Guillon 2001). Les questions sont la plupart du temps différentes des questions de contrôle usuelles ; une partie du questionnaire – parfois la majorité – comporte des questions à choix multiples ou des positionnements indexés sur une échelle de Lickert¹³. Certaines questions sont parfois ouvertes. Cependant, si l'analyse des réponses donne des résultats quant aux produits des apprentissages, ces réponses sont difficiles à interpréter en termes de processus. Les entretiens, la plupart du temps semi-directifs, sont ainsi plus fréquemment employés, parfois en complément de questionnaires, dans les recherches développées sur les apprentissages ; ils portent la plupart du temps sur ce qui est compris, retenu. C'est le chercheur qui infère des mots utilisés, des analogies, des mises en relations, ce qui a permis l'assimilation.

¹⁰J. LETOURNEAU (1994) : *La question identitaire au Canada francophone*, Presses de l'université Laval, Sainte-Foy.

¹¹R. F. HENRÍQUEZ VÁSQUEZ (2007) : *El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica : La construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Cataluña*, Thèse de l'universita autonoma de Barcelona.

¹²Voir cependant : AUDIGIER François et BASUYAU Claude (1994) « La chronologie n'est pas l'histoire », *IREHG*, n° 1, *Le temps*, p. 79-90.

¹³Il s'agit d'une échelle à 5 paliers, le palier central est considéré comme « neutre » ou « moyen », les paliers de part et d'autre expriment accord et désaccord plus ou moins marqué. La collation des réponses permet de lire globalement la position de l'échantillon : ex. Si la position moyenne est 3, une position favorable s'échelonna de 3,1 à 5 et une position défavorable de 1 à 2,9

Plus rarement employé, mais effectif dans la recherche sur le concept de nation (Guyon *et alii* 1993) et dans celle sur l'Europe (Tutiaux-Guillon 2001), l'enregistrement des échanges entre élèves dans un groupe de travail accompagné d'une observation fine, consignée par écrit et le décryptage correspondant. Ce sont cette fois les discussions entre élèves et la mise en série des interventions d'un même élève qui permettent d'inférer les savoirs mobilisés et raisonnements à l'œuvre. Par contre les méthodologies du type « speak aloud » – où celui qui fait dit, commente, explique ce qu'il fait – ou « instructions au sosie » – où l'enquêté doit dire à son « sosie » tout ce qu'il doit faire, minutieusement, pour jouer son rôle – n'ont pas, à ma connaissance, été employées dans les recherches françaises. Elles l'ont été, plutôt dans des travaux de laboratoire, dans des recherches conduites aux États Unis.

S'il ne correspond pas à une enquête quantitative lourde, l'échantillon est souvent contingent. Par exemple même s'il y a requête, les entretiens reposent sur le volontariat ; on peut supposer qu'acceptent ceux qui estiment avoir quelque chose à dire ou avoir besoin d'attention, de reconnaissance – donc pas forcément des élèves « représentatifs ». De même les groupes enregistrés sont ceux qui l'acceptent et sont « audibles » ; il n'est pas toujours aisé de jouer sur d'autres variables. Le souci de représentativité s'accorde mal à des travaux qualitatifs qui portent sur des échantillons faibles numériquement. Dans le cas des travaux scolaires ou proches des travaux scolaires, c'est souvent toute une classe qui est « l'échantillon », en fait celle du chercheur ou d'un collègue qui accepte. Il arrive cependant que certaines variables soient introduites : par exemple le niveau scolaire, ou les CSP (interroger des enfants d'agriculteurs sur la société d'ancien régime, Tutiaux-Guillon 1998). Récemment aussi est apparu le souci d'un équilibre filles/garçons, à la suite des recherches quantitatives, qui ont mis en évidence des différences dans les rapports à l'histoire entre filles et garçons, ce qui soulève la question (qui à ma connaissance n'a pas été traitée par une recherche) des rapports entre genre et apprentissages.

Il est actuellement rare qu'une recherche porte sur un corpus longitudinal, accumulant toutes les productions de quelques élèves sur l'année scolaire par exemple. Au mieux, la recherche prend appui sur quelques exercices répétés (Audigier 1998, Fontanabona 2001). L'échelle de temps n'est pas sans poser problème : le chercheur travaille sur des productions réalisées ponctuellement souvent en moins de deux heures ; mais ce qui en est inféré renvoie à d'autres échelles de temps, variable selon le contenu et la grille d'analyse. La capacité à reproduire une performance comme mesure de l'apprentissage est assez étrangère actuellement aux travaux de didactique de l'histoire-géographie. Elle n'apparaît évidemment pas pertinente lorsqu'il s'agit d'évaluer l'apprentissage de faits ; elle le serait pour des notions ou des raisonnements. Pourtant, si un travail sur une année est envisageable, la différence entre le temps de la recherche (en gros trois ans de la conception à la rédaction finale) et le temps des études ne permet actuellement pas de rendre compte des progressions d'une cohorte d'élèves

que l'on suivrait sur leur scolarité. Du coup, pour une approche longitudinale de l'apprentissage de notions par exemple, Deleplace et Niclot sont conduits à rendre compte de la progression des apprentissages par l'analyse de productions d'élèves différents aux niveaux scolaires successifs. . . Les variables « âge » et « programme » sont ainsi les seules pertinentes pour l'analyse.

Les corpus de travail sont en conséquence globalement ceux qu'impose ou que suggère l'École d'une part, ceux qui sont repris des méthodes des sciences sociales d'autre part. Cependant leur choix contribue à limiter ce qui peut être investigué (en effaçant la construction des apprentissages dans la durée) et fait largement reposer la mise en évidence des processus sur les seules inférences des chercheurs.

2.2 Cadres théoriques, cadres d'interprétation

Ni l'expérience professionnelle, ni l'épistémologie de l'histoire ou de la géographie ne permettent de dire comment les élèves apprennent : les didacticiens empruntent leurs outils d'analyse hors des savoirs d'expérience et des savoirs des disciplines universitaires homonymes.

Ils ont largement fait fond (le passé est intentionnel) sur la psychologie sociale, et principalement sur la théorie des représentations sociales. Pour celle-ci, les représentations sociales fonctionnent comme des structures d'accueil ou de rejet des nouvelles informations auxquelles le sujet est confronté; elles contribuent également à reformuler, restructurer et finalement changer ces informations en particulier pour les mettre en relation avec le sens commun. Les premières recherches notables à ce sujet sont celle de l'INRP sur l'entreprise (pluridisciplinaire, Audigier *et alii* 1987) et celle de Lautier (1997) en histoire : la représentation sociale qu'ont les élèves de la société d'Ancien Régime est celle d'une opposition entre une noblesse riche, puissante, oppressive, égoïste et une paysannerie pauvre, dominée, écrasée de charges; elle ne permet pas aux élèves de retenir l'existence d'une bourgeoisie, sa place sociale et son rôle politique. D'autres recherches confirment les résultats de Lautier; la même représentation apparaît aussi aux élèves comme le quasi-négatif de la société idéale, voire de la société contemporaine (Tutiaux-Guillon, 1998). À partir de la fin des années 1980, la théorie des représentations sociales devient LA référence dominante de la majorité des travaux de didactique de l'histoire-géographie sur les apprentissages. En géographie elle est éventuellement confondue avec l'analyse des représentations spatiales¹⁴. Bien entendu, quels que soient les raccourcis de langage, c'est bien le chercheur qui interprète les verbalisations ou les représentations graphiques en termes de représentations sociales. . . Cette approche permettait de rendre compte aisément des

¹⁴ANDRE Y. (1994) : « Du bon usage didactique des représentations spatiales » in *Revue de Géographie de Lyon*, 1994, *Représentations spatiales et pratiques pédagogiques de la géographie*, volume 68 n° 3, p. 229-232; voir aussi PAULET J-P. (2002) : *Les représentations mentales en géographie*, Anthropos : Diff. Economica, Paris.

distorsions entre enseignement et apprentissage et des mixités entre savoirs scolaires et savoirs mondains. Elle était donc – et est encore – particulièrement heuristique.

Certains chercheurs ont parallèlement « puisé » dans la psychologie. Le cadre théorique a été importé d'abord à l'occasion des premiers travaux sur la pédagogie par objectifs, en particulier les taxonomies comme celles de Bloom¹⁵ ; mais la pédagogie par objectifs est restée marginale en histoire-géographie, et avec elle l'usage des taxonomies, mal adaptées peut-être aux apprentissages disciplinaires et peu cohérentes entre elles. Les emprunts à la psychologie ont été renouvelés dans les années 90, cette fois plutôt en utilisant les travaux de J-F. Richard, pour interpréter les verbalisations des élèves lors de travaux de groupe ou dans leurs productions écrites (Guyon *et alii* 1993, Audigier 1998).

Ces emprunts sont à la fois aléatoires (en fonction des rencontres et des lectures, par exemple à la suite de la lecture des travaux de Weil-Barais) et partiels (où le chercheur ou l'équipe emprunte ce qui permet d'interpréter des productions spécifiques, mais non le cadre théorique d'ensemble). En fait c'est la question didactique qui reste première et la capacité du chercheur à trouver dans ces approches extérieures à son domaine scientifique des outils pour apporter de nouvelles réponses à ses questions. Dans la recherche sur la conceptualisation (Guyon *et alii* 1993) les chercheurs ont mis en évidence des activités intellectuelles fréquentes et nombreuses, qui jouent sans doute un rôle dans les apprentissages mais qui n'exigent guère d'effort intellectuel (identification, reproduction, interprétations proches des informations de départ), des activités « de haute tension intellectuelle » dont les traces apparaissent liées à la conceptualisation : organisation complexe, formulation de problème, production d'information nouvelle. En outre il leur a été possible d'identifier des séquences d'activités, par exemple identification ou reproduction-interprétation-organisation. Pourtant ces travaux pionniers n'ont guère eu d'écho par la suite. C'est du côté de l'analyse de l'enseignement que l'identification des activités intellectuelles a été reprise avec profit.

D'autres chercheurs ou d'autres recherches empruntent à Bruner sur la pensée narrative ou à Vigotsky sur le rôle du langage dans l'apprentissage de la pensée (ici historique). Il serait tentant de voir dans la diversité des choix une traduction de la variété des profils de chercheurs : les uns butinent ici et là, se satisfont d'une grande diversité d'approches qui leur permet de multiplier les points de vue et les éclairages, les autres choisissent ce qui peut être étroitement tissé à l'épistémologie disciplinaire. Peut-on dire que les premiers se réfèrent au moins implicitement à plusieurs modèles de l'apprentissage et que les autres visent à construire le modèle de l'apprentissage en histoire-géographie ? Ou encore que les premiers spécifient moins que les seconds les apprentissages disciplinaires par rapport aux apprentissages quotidiens ?

¹⁵ *Via De Landscheere...*

2.3 Épistémologie et apprentissages

Les recherches sur les apprentissages comme processus touchent à la question de la nature des raisonnements disciplinaires. Ceci repose autrement la question de la différence entre apprentissages « disciplinaires » et apprentissages « socio-culturels¹⁶ » : le premier terme qualifierait ici des apprentissages construits dans la plus grande proximité avec les épistémologies de l'histoire et/ou de la géographie, soulignant ainsi la parenté forte entre la discipline scolaire et les savoirs de référence ; le second qualifierait les modes de pensée du sens commun, de la culture partagée qui ne prétendent pas, d'autant que la part d'implicite et d'inachevé y est forte, à une épistémologie « scientifique ». C'est la nature des modes de raisonnement qui ferait la différence entre « disciplinaire » et « socioculturel ». On pourrait résumer cette différence sous le titre « Bachelard contre Passeron¹⁷ ».

En effet certains mesurent l'apprentissage disciplinaire par écart au sens commun (Deleplace et Niclot par ex.). L'important est alors de repérer dans les processus d'apprentissage les moments où il se passe quelque chose qui témoigne(ra)it du changement de raisonnement – du passage à un raisonnement d'une autre nature, caractérisé par les spécificités du raisonnement historien ou géographe. Cela postule que certains raisonnements ne seraient que scientifiques (et donc disciplinaires) – sans doute davantage en géographie, les raisonnements multiscalaire ou systémique ne se rencontrant guère dans la pensée commune. Dans ce cas on tient qu'apprendre à raisonner en histoire ou en géographie c'est apprendre par le raisonnement historique ou géographique. Selon cette approche, on tient aussi que la discipline scolaire s'enracine dans les sciences homonymes, en tire sa légitimité et sa spécificité. La pensée commune est celle des obstacles, des raisonnements maladroits ou erronés ; le rôle de l'École est de permettre son dépassement. L'épistémologie scientifique fournit le modèle de la « bonne pensée », que les disciplines scolaires transmettent, en histoire, en géographie comme dans les autres disciplines/sciences.

D'autres chercheurs au contraire tiennent qu'il y a une continuité entre le raisonnement naturel et le raisonnement historien et donc une continuité entre le raisonnement des élèves et le raisonnement des experts. Cette proximité concerne toutes les sciences sociales, où jouent des interprétations qui sont du même ordre que celles qui sont quotidiennement, couramment utiles et nécessaires à la vie sociale. L'expertise serait ici la capacité d'objectiver et de contrôler son raisonnement naturel, de faire preuve d'une vigilance sur ses modes de pensée.

¹⁶ Entendons bien : les savoirs scientifiques, tout comme les savoirs scolaires, sont aussi des produits socioculturels ; il n'est qu'à lire l'histoire des sciences pour s'en convaincre. J'utilise ici « socioculturel » faute de mieux pour qualifier les modes de raisonnement les plus largement répandus, ceux de la pensée commune dans notre société occidentale des années 1980-2000, ceux qui font partie de notre culture.

¹⁷ BACHELARD G. (1934) : *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, Paris, PASSERON J-C. (1991) : *Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris.

Modes de pensée disciplinaire et socio-culturel se recouvrent, le premier n'étant qu'une version plus consciente et plus critique du second. Du coup ce sont les moments d'objectivation et de contrôle critique au sein du raisonnement de sens commun qui sont les indices pertinents d'un processus d'apprentissage à l'œuvre (Cariou 2003, 2006). Une telle approche est-elle envisagée pour la géographie? Les analyses (celles conduites par Thémines par exemple) s'orientent plutôt vers le rôle de la subjectivité dans la compréhension du monde. Ceci n'exclut pas une référence à l'épistémologie ou à la philosophie de la géographie, à travers les travaux de Retaillé et Dardel¹⁸, qui mettent en évidence le rôle de la culture mais aussi des subjectivités dans les interprétations du monde et rejoint les analyses de la géographie culturelle lorsqu'elle s'intéresse aux géographies vernaculaires comme autant de discours légitimes sur l'espace. Ainsi les évolutions de l'épistémologie des sciences sociales peuvent trouver des effets dans les recherches en didactique, y compris lorsqu'il s'agit de poser les apprentissages disciplinaires par rapport aux apprentissages socio-culturels et d'interpréter leurs écarts ou leurs similitudes.

Si nous résumons ici l'essentiel de ce qui précède, nous pouvons nous arrêter à quelques idées simples en apparence :

- Il est malaisé de distinguer ce qui s'apprend en histoire-géographie de ce qui s'apprend hors de la classe, tant dans les contenus que dans les modes de pensée du social ;
- Les chercheurs ont retenu des cadres théoriques qui permettent de penser cette proximité, cette mixité ;
- Il est alors difficile d'identifier la spécificité des disciplines scolaires, sauf à les référer à des formes canoniques (mais cela renvoie plutôt aux recherches sur l'enseignement) ou à les apparenter à une épistémologie actuellement mise en question par des chercheurs comme Passeron ou Berthelot¹⁹.

Il reste cependant de nombreuses questions en suspens. Par exemple :

- Quels liens peut-on établir entre les conceptions des chercheurs et leurs choix d'objets et de cadre théoriques ?
- Pourquoi certains cadres théoriques, quoique fructueux comme par exemple la psychologie cognitive, ont été moins repris que d'autres ?
- Que faire des écarts entre conceptions professionnelles de l'apprentissage et conceptions de recherche ?

Mais le lecteur en posera sans doute d'autres !

¹⁸Voir par exemple É. DARDEL, 1951, ou D. RETAILLÉ, 1997 *op. cit.*

¹⁹PASSERON J.-C., *op. cit.*, BERTHELOT J.-M. (2001) : *Épistémologie des sciences sociales*, PUF, Paris.

Références

- [1] ANGVIK Magne, VON BORRIES Bodo (1998) : *Youth and History*, Körber Stiftung, Hamburg.
- [2] AUDIGIER François *dir.* (1998) : *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*, INRP, Paris.
- [3] AUDIGIER François *dir.* (1995) : *Construction de l'espace géographique*, INRP, Paris.
- [4] AUDIGIER François *ed.* (1993) : « Documents, des moyens pour quelles fins ? », *Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, INRP (atelier « productions »), Paris.
- [5] AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2004) : *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, INRP, Saint Fons.
- [6] AUDIGIER François, CREMIEUX Colette, MOUSSEAU Marie-José (1996) : *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, INRP, Paris.
- [7] AUDIGIER François, MARBEAU Lucile (1989) : *Actes du colloque savoirs enseignés – savoirs acquis*, INRP, Paris.
- [8] AUDIGIER François *et alii, dir.* (1987) : *Entreprise et représentations*, INRP, Paris.
- [9] BAQUÈS Marie-Christine *et alii* (1999) : « Étudier la notion de république à partir d'œuvres d'art : œuvre d'art et conceptualisation », in *IREHG, L'École du citoyen*, n° 7, CRDP, Clermont-Ferrand, p. 129-150.
- [10] BAQUÈS Marie-Christine (1996) : « Un module à partir d'œuvres picturales : 'patrie/nation' des Lumières à 1830 », in *IREHG, la nation*, n° 3, CRDP, Clermont-Ferrand, p. 77-89.
- [11] BAQUÈS Marie-Christine (1993) : *Comment enseigner la culture contemporaine en classe de première ? Une expérience d'initiation à la culture artistique du premier XX^e siècle par le domaine plastique et visuel dans le cadre du programme d'histoire de première*, Thèse, Paris 7 – Denis Diderot.
- [12] BOUCHUT Anne (2002) : *Étudier la ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire (classes de CE2, CM1, CM2) : présentation dans les manuels scolaires, représentations et savoirs des élèves, pratiques de classes*, Thèse, Paris 7 – Denis Diderot.
- [13] CARIOU Didier (2006) : « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique », in HAAS V. *dir.*, *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Presses Universitaires de Rennes, p. 119-130.

- [14] CARIOU Didier (2006) : « Récit historique et construction du savoir en histoire au lycée », *Le cartable de Clio*, n° 6, p. 174-183.
- [15] CARIOU Didier (2003) : *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, Thèse, Université de Picardie Jules Verne.
- [16] DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel (2005) : *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquêtes au collège et au lycée*, CRDP de Champagne-Ardenne, Reims.
- [17] FONTANABONA Jacky dir. (2001) : *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, INRP, Paris.
- [18] FONTANABONA Jacky, THEMINES Jean-François (2004) : *Analyses didactiques d'innovations dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP, Lyon.
- [19] GREVER Maria, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2006) : « Enseignement de l'histoire, pluralité culturelle et conscience historique : approches théoriques et recherche empirique », Colloque international - journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire, Reims.
- [20] GUYON Simone, MOUSSEAU Marie-José, TUTIAUX-GUILLON Nicole (1993) : *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*, INRP, Paris.
- [21] HEIMBERG Charles (2001) : *L'histoire à l'école, modes de pensée et regards sur le monde*, ESF, Paris.
- [22] HUGONIE Gérard (1994) : « L'analyse de photographies de paysage par les élèves de collège », in *Revue de Géographie de Lyon*, 1994, *Représentations spatiales et pratiques pédagogiques de la géographie*, Volume 68 n° 3, p. 237-243.
- [23] INRP (1988) : *Éducation au développement, une recherche sur l'intégration en lycée*, INRP, Paris.
- [24] LAUTIER Nicole (1997) : *À la rencontre de l'histoire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- [25] TUTIAUX-GUILLON Nicole (2004) : *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, Mémoire pour l'HDR, Université Lyon 2-Louis-Lumière.
- [26] TUTIAUX-GUILLON Nicole dir. (2001) : *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, INRP, Paris.
- [27] TUTIAUX-GUILLON Nicole (1998) : *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*, Thèse, Paris 7- Denis Diderot.

- [28] TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURRISSON Didier *éds.* (2003) : *Identités, mémoires, conscience historique*, PUSE, Saint Étienne.
- [29] TUTIAUX-GUILLON Nicole, MOUSSEAU Marie-José (1998) : *Les jeunes et l'histoire, identités valeurs, conscience historique*, INRP, Paris.

RENCONTRE IMPROBABLE ENTRE DEUX CONCEPTS : SILENCE ET PERFORMANCE

Anne-Marie Jovenet
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

1 La genèse de l'article : deux questions

Cet article s'inscrit dans le programme de recherche engagé en 2007 par l'équipe Théodile et présenté par Bertrand Daunay comme engageant « une réflexion épistémologique et méthodologique qui interroge la spécificité des didactiques et des autres disciplines – représentées ou non au sein de Théodile – quant à l'analyse des performances et des apprentissages (disciplinaires ou non) des élèves »¹. Il s'agira pour moi ici de provoquer la rencontre entre deux concepts : performance et silence en examinant tout au long de cet article le paradoxe de cette rencontre sous différents aspects à la fois théoriques et empiriques. Précisons dès l'abord qu'au sein de l'équipe Théodile j'inscris mes travaux sur la situation d'enseignement-apprentissage, dans une approche dite d'inspiration, ou d'orientation psychanalytique à la suite de ceux de Blanchard-Laville, étant reliée moi-même à cet ensemble de chercheurs en Sciences de l'Éducation, constitué visiblement depuis les rencontres internationales organisées en 2003 et 2006².

¹Texte de cadrage du programme présenté à la première séance de l'année 2007-2008 par B Daunay.

²Premier colloque *Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : recherches et pratiques*, Paris X-Nanterre, 14 et 15 novembre 2003 et Deuxième colloque

Pour présenter la construction de cet article, disons qu'il est né de plusieurs questions.

Une première question semblait immédiate : comment, étant donné mon ancrage dans la psychanalyse pouvais-je entrer dans un programme qui serait centré sur l'analyse des performances ? Le terme de « performance » renvoyait d'emblée pour moi à la psychologie cognitive expérimentale, celle avec laquelle j'ai été amenée à comparer les performances d'adolescents myopathes et celles d'adolescents valides, sur des tâches se rapportant à la représentation de l'espace. Ce sont en partie les déboires liés à ce cadre théorique et méthodologique qui m'ont conduite progressivement à une approche clinique des problèmes. En effet, si l'on se réfère à la psychologie expérimentale, la performance à étudier serait toujours liée à une variable et le travail du chercheur commandé par l'identification de cette variable. Or, comment identifier la variable explicative unique dans la comparaison de ces deux populations, sachant que les uns et les autres abordent l'apprentissage avec des modes d'enseignement très différents, des attentes familiales et éducatives différentes, des projections dans l'avenir différentes et même un investissement connoté très différemment dans la passation de l'épreuve puisque pour les uns (les myopathes), être en situation duelle avec un adulte est monnaie courante. . . valorisante, tandis que pour les autres (les valides), se retrouver seul face à l'adulte est bien souvent signe de dysfonctionnement du travail ou du comportement. Combien de variables parasites peuvent alors s'insérer dans l'explication de la performance ?

Mais le texte de cadrage de la recherche présenté à Théodile invitait à s'interroger sur « l'origine, la nature et la pertinence des critères et des outils d'analyse des performances et des apprentissages des élèves en didactique et dans les disciplines qui contribuent à l'approche des faits scolaires et disciplinaires ». Dans ce contexte, les travaux de Marlène Lebrun menés en partie dans la région Marseillaise et au Québec, et présentés au séminaire du 11 janvier 2008, ont fait resurgir cette manière qu'à la psychologie cognitive de poser le problème. En analysant les effets d'un dispositif didactique mis en place au Québec en 2006, où les élèves sont engagés dans une expérience de journal de lecture dialogué avec l'objectif d'écrire des quatrièmes de couverture, elle définissait « les performances comme un ensemble de compétences et d'appétences ». Dans ce cadre, les élèves sont invités à « performer ». Les « appétences », analysées comme « représentations, rapport à, posture » paraissent sensiblement très proches de ce que d'autres nomment « motivation ». Je retrouvais les mêmes termes dans le travail d'une étudiante Québécoise, portant sur les processus de motivation chez les élèves³, où elle cite Villmeyer et Rheinberg, qui concluent

international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Quels liens à la psychanalyse ? Quelles recherches ?*, Paris 5-Sorbonne, 24 et 25 novembre 2006.

³R. Vollmeyer et F. Rheinberg (2004) : « Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 1, p. 101, cité par N. Beauchemin, dossier remis pour valider l'unité « Processus cognitifs de la motivation », 2007, Université Charles-

ainsi une étude portant sur les profils motivationnels : « Les individus qui, tout en ayant un niveau d'anxiété relativement élevé, perçoivent la tâche comme un défi, devraient recourir à des stratégies de volonté pour acquérir de nouvelles connaissances. Les individus fortement et positivement motivés, pourraient de leur côté, y arriver sans utiliser de telles stratégies, c'est à dire en faisant simplement ce qu'ils aiment et ce qui les intéressent ». Dans cette perspective, on retrouverait l'enchaînement suivant : la performance est liée à la motivation. Pour décrire la performance... et/ou la favoriser, voire la pronostiquer, il faut identifier les facteurs les plus influents sur la motivation.

Il semblait bien se confirmer, qu'en parlant de performance on soit complètement hors du champ de la psychanalyse, qui met au cœur de ses explications théoriques le sujet global, et refuse toute démarche de type expérimental, visant à identifier avec le plus de certitude possible, des variables explicatives. Même Piaget dont la méthode clinique ne se référait pas à la psychanalyse et visait l'examen du raisonnement chez l'enfant, disait ne pas s'intéresser aux résultats, mais en mettant au cœur de sa méthode le principe de « chercher du neuf », visait à une compréhension fine de ce qui fait basculer la logique de l'enfant à un moment de son développement. En ce qui concerne les questions débattues en référence à la psychanalyse, sur ce qu'on pourrait nommer les extrêmes de la performance, la réussite scolaire (Winnicott, 1971, tr. fr. 1975) ou l'échec scolaire (A. Cordié, 1993 ; 1998). Il ne s'agit pas tant de savoir ce qui les provoque, ou comment ils retentissent, que de comprendre comment ils s'inscrivent dans la structure psychique du sujet.

L'interrogation reste par conséquent entière : comment poser la question de la performance quand on se réfère à la psychanalyse ?

La deuxième question a jailli des travaux de TER⁴ d'une étudiante⁵ s'interrogeant sur le silence de l'élève. Là, la psychanalyse semblait d'emblée convoquée. Dans ce champ il semble évident que silence évoque inhibition, donc repli sur soi-même... c'est-à-dire une non-démonstration du savoir, une non-performance. Il semble que les investigations à mener soient faciles à définir : identifier le type ou les types d'élèves que l'on peut décrire comme silencieux, recouper comportements et résultats en classe, relier ce phénomène visible à ce que l'on peut savoir de la situation familiale, ou à ces situations de Secret qui font l'objet de publications actuelles (Tisseron, 1995 ; Nachin, 1999), bref voir cet élève traduisant dans son silence une manifestation du refoulé, agissant plus ou moins à son insu, et, dans la perspective de ce programme, identifier les critères et les outils d'analyse qui permettraient de caractériser

de-Gaulle – Lille 3.

⁴Travaux d'Étude et de Recherche.

⁵A. Ranty (2007) : « *Élève sérieux, bons résultats mais aucun effort de participation !* » - *L'enfant déstabilisé entre silence-souffrance et silence institutionnel dans la situation enseignante*, Travail de TER en Master 1 Spécialité EAD (A-M. Jovenet dir.) Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.

tériser les situations ou les types d'apprentissages dans lesquels ce silence serait lié à une non-performance. Pourtant A. Ranty jette le trouble dans ce qui semblait simple à étudier en resituant ce « silence-souffrance » au sein de ce qu'elle appelle le « silence institutionnel ». Comment définir ce dernier ? Au premier abord il s'agit bien de ce silence exigé, souhaité, désiré, que les enseignants s'évertuent à obtenir. Dans nombre d'entretiens on les voit afficher toute la difficulté qu'ils ont à l'obtenir, et relier en définitive attention, concentration des élèves, résultats et peut-on dire : performances. Toutefois une certaine confusion s'installe quand on relève la manière dont les enseignants peuvent à d'autres moments déplorer le silence de l'élève. C'est ce que veut souligner le titre du TER d'A. Ranty : « *élève sérieux, bons résultats mais aucun effort de participation !* » Qu'est-ce que ce « silence-institutionnel » voulu et rejeté par l'institution ? Combien d'élèves tentent d'oublier ces remarques inscrites sur leur bulletin et/ou sans cesse répétées à leurs parents ?

C'est à partir de là que commence à se dessiner la construction de cet article : une rencontre de concepts issus de champs théoriques différents, sur le terrain de l'enseignement-apprentissage, doublée d'une rencontre empirique de données recueillies selon deux modalités complémentaires : l'observation de classe qui emprunte ses méthodes à différents champs théoriques, mais construit pour une bonne part ses critères en partant des interrogations didactiques, et donc en rapport avec les contenus, les finalités de l'enseignement, les modalités d'évaluations... et l'entretien clinique qui s'inspire de la thérapie psychanalytique par son mode d'écoute de relance, sa finalité (favoriser une expression libre de ce qui habite le sujet de manière consciente et inconsciente) mais s'en démarque par sa temporalité, la définition de l'objet d'étude et l'origine de la demande (qui vient du chercheur et non du patient). Je vais donc partir du problème théorique, épistémologique qui se pose, l'illustrer à l'aide de ces données annoncées – et cela sera le cœur de cet article – afin de dégager la portée heuristique d'éléments pouvant initier d'autres recherches.

2 Une rencontre improbable de deux concepts... qui permet d'en forger d'autres

En inscrivant le silence dans le registre de la psychanalyse et la performance dans le registre de la didactique, on pourrait être tenté au point de départ de confronter les deux concepts sous forme de boutade : le silence s'oppose à la performance. Mais à cette boutade correspondrait une formule lapidaire d'A. Cordié : la motivation tue le désir. Pour préciser sa pensée, référons-nous à ce qu'elle dit à propos de ce couple lacanien, demande et désir : « pour qu'un enfant "apprenne", il faut qu'il en ait le désir, or rien ni personne ne peut obliger quelqu'un à désirer. Le langage populaire le dit : "le désir et l'amour ne se commandent pas". C'est pourtant ce que

croient beaucoup de parents qui veulent “motiver leur enfant” et “tout faire pour qu’il s’intéresse à l’école”. Le commandement est un paradoxe auquel est confronté l’enfant à qui l’on répète : “je t’ordonne de désirer apprendre” » (1993, p. 27). Ainsi toute tentative de « motiver l’autre » afin de le « rendre plus performant », conduirait à l’effet inverse : « éteindre le désir », c’est-à-dire « éteindre toute envie de réussir ».

Alimentons encore la « rencontre improbable » en cherchant les définitions théoriques de ces concepts. Le concept de performance ne figure pas dans le *Vocabulaire de psychanalyse*. . . – on s’y attend – . . . pas plus qu’il ne figure en tant que tel dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* publié par cinq chercheurs didacticiens de l’équipe Théodile. Le concept de silence ne figure pas dans le *Dictionnaire des concepts en didactique* (Reuter, 2007). . . pas plus qu’il ne figure dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis, qui est pourtant reconnue comme la référence en psychanalyse depuis sa première édition en 1967. On peut seulement ajouter que comme Winnicott introduisait sa conférence sur « la capacité d’être seul » en indiquant que l’on avait beaucoup plus écrit sur « la peur d’être seul, ou le désir d’être seul, que sur l’aptitude à être seul » (Winnicott, 1958, tr. fr. 1969), Nasio remarque que « en psychanalyse, on a tellement discuté de la parole que bien des gens évitent presque entièrement les effets émotionnels du silence. Si par hasard, il en est fait mention, il ne s’agit que des pauses occasionnelles du patient » (1987 p. 23).

Ces deux remarques me semblent ancrer le questionnement dans un implicite théorique, un non-dit et donc non-étudié théorique du quel pourrait émerger une brèche heuristique. . .

Pour avancer dans le débat, revenons sur cette catégorisation proposée par A. Ranty et sur cette recherche de TER : « *Élève sérieux, bons résultats mais aucun effort de participation !* » sous-titrée : *l’enfant déstabilisé entre silence-souffrance et silence institutionnel dans la situation enseignante*. Le cadre de l’étude est ainsi posé : il s’agit de se donner les outils pour analyser ce qui se passe dans la classe qui se joue entre l’attente de l’enseignant et l’attitude de l’élève. C’est le cadre défini par Filloux (2000), comme « second courant » issu des sciences de l’éducation qui fait du champ pédagogique un lieu d’interrogation pour la psychanalyse et non un lieu de prescription, comme ce pouvait être le cas dans un premier courant né avec le mouvement de pédagogie psychanalytique, contemporain de Freud.

Mais pour entrer plus avant dans l’objet de recherche il nous faut aussi cerner les contours de ce silence « institutionnel » et souligner qu’au silence rejeté par l’enseignant comme non-participation, correspond le silence demandé, exigé par l’enseignant. Face à cela, Audrey Ranty s’intéresse au « silence-souffrance », et ce qui parcourt tout son travail, est que ce silence est la seule réponse que peut apporter cet élève. . . face à cet enseignant qui lui demande de participer. . . Cet élève souffre et est empêché de parler de ce qui pèse sur lui, du Secret qu’il porte, qui lui noue le

ventre. . . et la langue. . . il sent l'attente qui pèse sur lui et il souffre de ne pouvoir répondre à cette attente autrement que par son silence. Dans le premier cas le silence est du côté de l'enseignant : il voudrait maîtriser le silence de l'élève : soit faire taire le silence, soit faire taire l'élève! Dans le deuxième cas le silence est du côté de l'élève : là le silence est subi. . . et toute sollicitation le renforce. . . comme toute pression directe sur le symptôme, renforce ce symptôme. Partant de cette analyse je propose de retenir pour cet article deux catégories : le « silence-injonction » (à participer, ou à se taire) qui est le fait explicite ou implicite de l'enseignant, et le « silence-symptôme » qui est le fait de l'élève non maître de son symptôme. Dans la classe les deux se rencontrent. . . nous le verrons dans les données recueillies, mais à l'intérieur de l'individu aussi les deux cohabitent. Ce n'est pas parce que l'élève n'est pas maître de son symptôme qu'il ne tente pas de le dominer, de le chasser ou de le fuir. . . C'est d'ailleurs ce que la psychanalyse définit sous les termes de « déni » ou de refoulé. . . et ce n'est pas parce que le maître se plaint de ne pas « arriver à obtenir le silence » de la part de cet élève, ou de « ne pas arriver à lui sous-tirer quelques mots » qu'il n'est pas ramené à lui-même à son désir d'emprise sur l'autre, faute. . . d'avoir cette maîtrise de lui. Je renvoie là au chapitre de Blanchard-Laville (2001, p. 239) portant sur l'alternative entre relation d'emprise ou de maîtrise dans la classe, qu'une autre étudiante a entrepris d'étudier dans le cadre de l'enseignement en milieu difficile⁶.

Que dire maintenant de la performance? N'ayant aucune définition de la performance dans le cadre psychanalytique, je me référerai aux propos d'A. Cordié concernant l'inhibition intellectuelle et à ceux de Winnicott sur l'investissement ou le surinvestissement intellectuel. Pour A. Cordié, nous l'avons vu, la performance ne peut être le résultat d'une motivation externe. Dit autrement, cette performance motivée de l'extérieur, deviendrait réponse à une demande, qui peut conduire au symptôme : « si l'enfant se voue à satisfaire la seule demande de l'Autre, il risque de rester piégé dans son statut d'objet » (A. Cordié, 1993, p. 32). Examinant « l'échec scolaire comme révélation du sujet » (1993, sous-titre p. 31), elle rapproche inhibition alimentaire et inhibition intellectuelle : « quand la pulsion de savoir est interdite, le désir reste en rade. De même que l'anorexique mange du rien, le sujet en état d'anorexie scolaire mettra toute son énergie à ne *rien*⁷ savoir ». Elle précise : « sachons déjà que la raison la plus fréquente de cet arrêt est à chercher du côté de la demande écrasante de l'Autre, que ce soit le “mange” ou le “apprends” ». Quand Winnicott précise sa conception du faux-self il le définit en lien avec les stades de développement émotionnel de l'individu. Si « je fais » précède le « je suis », ce « je fais » n'a aucun

⁶Noura El Boujdaini (2006) : *L'implication inconsciente de l'enseignant face à des élèves en difficultés*, Mémoire de Master 1 Spécialité EAD, (A-M. Jovenet dir.), Université Charles-de-Gaulle - Lille 3.

⁷Souligné dans le texte

sens pour l'individu. Ainsi toute réussite intellectuelle, fréquente lorsque le faux-self habite l'individu, peut-elle n'avoir aucun sens pour l'individu. On peut illustrer rapidement ces propos de Winnicott en évoquant l'histoire de Jocelyne rapportée par Blanchard-Laville (2001), cette élève adoptée qui en cherchant à se conformer aux attentes familiales qui pèsent sur elle, déclare dans un premier temps qu'elle « sait », puis montre dans ses exercices qu'elle « fait » selon la règle de sa mère, de sa sœur, du livre... pour avouer à la fin qu'elle n'a pas vraiment compris... Et Berdot de conclure, à l'aide de Winnicott, qu'il est urgent de permettre à cette élève d'être moins dissociée. Le lien entre ces deux façons de s'intéresser aux performances ou aux non-performances est alors facile à établir : c'est le sujet. Ou le sujet est le sujet désirant, ou le sujet est ce sujet objet de demandes conscientes ou inconscientes qui pèsent sur lui... Dans le cadre de la classe il serait facile de penser que celui qui formule alors la demande est l'enseignant. Il s'agirait pour comprendre comment se forment les performances ou les non-performances des élèves, d'étudier la façon dont l'enseignant se pose en demandeur... sauf que ce sujet-là peut lui-même être affecté par son rapport aux performances ou aux non-performances des élèves.

Après avoir présenté nombre de cas cliniques dont l'inhibition intellectuelle s'explique par la demande familiale, A. Cordié examine le point de vue des enseignants qui n'admettent pas ces situations comme des symptômes. Quelle peut en être la raison? Eux-mêmes quand ils ont été confrontés à des situations affectives difficiles, ne les ont pas résolues par l'inhibition intellectuelle, mais plutôt par l'inhibition sociale : « ce n'est plus l'échec qui devient révélateur des difficultés psychologiques du sujet mais la réussite... un tel investissement est en fait, une conduite d'évitement, de protection, qui fait l'économie du symptôme ». Qu'en est-il si ce bon élève devient enseignant, c'est-à-dire s'il se trouve dans l'exercice de son métier face à ces élèves qui ne font « aucun effort de participation »! A. Cordié examine aussi cette situation : « Quand ce type de problématique se retrouve dans les antécédents de l'enseignant, nous comprenons très bien qu'il continue à penser que le rendement intellectuel est indépendant du développement affectif... La relation entre difficultés scolaires et inhibition névrotique leur restera étrangère » (p. 51). De là on pourrait aussi forger deux concepts qui résument les deux positions du sujet : « performance-désir » et « performance-évitement », la « performance-désir » venant d'un « je » unifié, la « performance-évitement » permettant au sujet d'éviter la rencontre avec son propre « je » et mettant donc en scène la dissociation entre l'intellectuel et l'affect. En termes de rencontre théorique il s'agit de penser l'utilité et la complémentarité de tels concepts « performance-désir », « performance-évitement », « silence/parole-injonction » et « silence-symptôme »... et en termes d'étude sur le terrain de construire une méthodologie qui permette de voir comment dans la réalité ces entités se rencontrent, se croisent, se renforcent...

3 Une rencontre méthodologique qui nourrit la rencontre théorique

Je vais donc dans une deuxième partie utiliser le travail de TER d'Audrey Ranty essentiellement centré sur l'étude en situation de classe du « silence/parole-injonction » et du « silence-symptôme » pour en tirer de nouvelles pistes de réflexion théorique.

Il s'agit d'une classe de sixième réunie en demi-groupe (douze élèves) au centre de documentation (CDI) avec K, enseignante documentaliste. Ce moment a pour objectif de les sensibiliser à la recherche documentaire, très utile pour la préparation d'exposés, largement pratiqués en sixième. Lorsqu'elle reçoit ainsi les élèves, ils s'installent comme ils veulent, autour d'une table centrale ; ils sont ainsi proches des rayonnages de livres et des ordinateurs. Elle propose un cours basé sur l'oral, sans évaluation. A Ranty en conclut que « les élèves sont plus décontractés, moins figés sur la relation didactique puisqu'ils ne sont pas évalués sur un savoir ou une compétence (et que) le fait que le cours ne soit pas un prétexte à une notation, cela permet à K d'établir des séquences de cours basées sur la participation des élèves. » On entre d'emblée dans ce registre « silence/parole-injonction ». Pour la suite, il est utile de savoir que K a noué facilement le contact avec l'étudiante, en lui parlant d'elle-même, de ses propres études universitaires à Lille 3, de son travail... et de son intérêt pour cette recherche (« dont elle ne sait rien », note A. Ranty). Lors d'une observation exploratoire, l'attention de l'étudiante avait été attirée « presque immédiatement » par T, « un petit garçon, un peu chétif, qui semble perdu et qui ne dit rien ». La psychanalyse m'invite à noter que cette apprentie-chercheur, conformément à cet ancrage théorique notera tout au long de son travail, c'est-à-dire aussi bien dans la construction théorique, que dans la préparation du recueil des données, les observations de séquences, l'entretien et l'analyse des données, les échos de ce travail en termes de contre-transfert. Elle saura en montrer l'ambivalence en termes de proximité, empathie avec l'autre, angoisse, désir d'aider et rejet, ce qui témoigne d'une position de recul qui se réalise par l'écriture et le partage dans le groupe des étudiants du TER. Précisons encore qu'au fur et à mesure de ces trois observations réalisées et retranscrites, et présentées en annexe dans cet article, les critères d'analyse se sont enrichis. Au point de départ ce sont les marqueurs corporels qui sont retenus, s'inspirant des études menées par Blanchard-Laville (1997, 2003). Ce qui est noté d'emblée c'est que les mêmes marqueurs peuvent servir pour décrire l'attitude de l'élève et de l'enseignante, comme le montre la construction des tableaux. Ce rapprochement se confirme lors des trois séances : on peut parler de parallélisme entre leurs deux attitudes.

T dit d'une certaine manière son symptôme. L'analyse des observations révèle que le monde de T est composé de plusieurs éléments : son corps, sa feuille, la petite araignée, son stylo, sa trousse... ou plus exactement de trois sous-mondes, celui du corps avec lequel il s'agite, il transpire, celui des choses avec lesquelles il entre en

contact par le « jeu » (l'araignée, les ciseaux rouges, le stylo) et celui des choses avec lesquelles il s'exprime (la feuille, le vieux crayon). Ces trois sous-mondes sont ceux qui attirent son intérêt... apparent. Le monde extérieur (K, les autres élèves, le cours, ou les objets propres au CDI) ne fait pas partie de cet intérêt. Le va et vient entre son monde et le monde extérieur (qui peut le solliciter) entre en conflit entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire... (point de vue de l'enseignant) mais entre en conflit entre ce qu'il voudrait... et ce qu'il peut faire (point de vue de l'élève) : c'est là que réside le symptôme.

Au vu de ces comparaisons, un autre champ s'avère tout à fait déterminant. Il s'agit des effets des incitations orales de K sur T, c'est-à-dire de la « parole-injonction ». A Ranty émet l'hypothèse que « si les incitations de K... font “bouger” T, on pourrait établir que le silence de T n'est pas dû à un silence-souffrance. Si à l'inverse, les incitations à “parler” ne donnent rien, on pourrait tout à fait établir qu'il y a “autre chose”, quelque chose de plus profond, une manifestation de l'inconscient ». Peut-être faut-il être un peu plus nuancé pour dire les choses, et introduire l'idée que le silence-symptôme peut être bien là et résister, même si l'enfant « s'adapte » à la demande... Le résumé est présenté en annexe, dans le tableau 4, commenté ainsi : une colonne pour les actions de K, une colonne pour les réponses de T, une troisième colonne, séparée par une frontière plus épaisse, pour qualifier le type d'incitation et établir la variété de celles-ci. Cette dernière colonne a surtout le mérite de donner des indications supplémentaires quant aux formes du discours oral dans l'interaction. Ce qui m'intéresse ici est bien de voir la rencontre entre une sollicitation à manifester la performance (le savoir, l'intérêt pour cet apprentissage) et la réponse qui révèle une incapacité à répondre à cette sollicitation. Comment cette incapacité va-t-elle être interprétée par l'enseignante ? C'était le problème que posait A. Cordié, de ces enseignants qui ne peuvent relier inhibition intellectuelle et problèmes psychologiques. C'est bien ce que va chercher à voir A. Ranty au moyen d'un entretien avec l'enseignante, entretien formulé en des termes qui ne peuvent qu'aller chercher le « soi personnel ». Prenons la précaution ici d'ajouter qu'il faut définir ce soi personnel comme étant l'intersection entre le conscient et l'inconscient, sous peine de dénaturer la pensée de C. Blanchard Laville (2001, p. 22). Sa consigne pour l'entretien est donc : « peux-tu me dire ce qui se passe en toi lorsqu'un élève ne participe pas ? »

Pour traiter ce type de données, A Ranty va se baser sur plusieurs critères : les formes du discours qui peut parler de « je » en utilisant « je », « moi », « soi » et donc un discours impersonnel dans le quel « je » est présent, ou un discours sur l'autre « l'enfant »... qui vient ici désigner « l'enfant en moi », et les enchaînements dans la façon de parler de soi. Ces critères servent à définir les modes d'implication de soi, à repérer le déguisement du refoulé à travers la façon dont l'autre devient un moyen de parler de soi... et à montrer comment la confusion dans le discours

révèle une véritable confusion interne. Elle va étudier les silences, en transcrivant de façon précise les longueurs de silence par « heu » pour un temps inférieur ou égal à trois ou quatre secondes, « ... » pour un temps inférieur ou égal à dix secondes, « silence » pour un temps variant de quinze secondes à une minute et « long silence » ou « silence prolongé » pour un temps inférieur ou égal à deux minutes, et en notant qu'une forme de silence peut s'ajouter à une autre immédiatement... Puis elle va comparer pour un tour de parole (l'entretien comprend onze tours de parole) le rapport silence/parole en calculant le pourcentage de silence sur le temps total du tour de parole; le plus bas étant de 16,2 % et le plus élevé de 58,3 %! Enfin elle va rapporter ce pourcentage de silence aux thèmes abordés dans ce tour de parole, faisant l'hypothèse que les pourcentages élevés seraient significatifs d'une gêne symbolisant l'apparition du refoulé à propos de ces thèmes.

Qu'en est-il de K dans l'entretien? Elle répond à la consigne, à sa manière. Elle ne parle jamais de cet enfant T, elle ne commente aucune des situations observées par l'étudiante, aucune de ses incitations relevées dans le tableau 4. T est absent, en tant que sujet. K s'identifie à l'enfant, l'enfant en général, celui qui n'a pas de nom, juste un pronom « il ». Elle fait de larges pauses dans son discours et elle se tait sur ce qu'elle ressent face à cet enfant T. Elle n'en parle que par des généralités. C'est-à-dire qu'elle montre son propre silence-symptôme. On pourrait dire que ce silence porte à la fois sur ce qu'elle vit dans la situation d'enseignement (quelque chose la pousse à tenir secret ce qu'elle ressent) et porte sur ce qu'elle a vécu elle-même. Comme cela était dit pour T, le monde extérieur n'entre pas dans son monde, ou s'il y entre c'est dans la confusion. Citons simplement une réplique. À la ligne 80 (sur 180 donc au bout d'un temps égal à une petite moitié de l'entretien) alors qu'elle a largement tenu des propos généralisants (« c'est pas toujours évident des fois la solitude des fois on la choisit pas, mais bon, quand on peut être seul, on n'a que soi à penser... »), et dans lesquels l'interviewer n'est intervenu que par des « hm », une question se fait alors plus précise : « et si on revient à la classe?... ». La réponse prend alors une forme étonnante : « En réalité, il y a peu d'enfants qui me ressemblent ». Étonnante si l'on situe cet entretien dans le monde scolaire ou dans une étude didactique... On s'attendrait là à entendre parler des élèves pour eux-mêmes et non du fait qu'ils ressemblent ou non à l'enseignante. Non étonnante si on la situe dans ce cadre de rumination névrotique décrit par Freud qui ramène l'individu à ce refoulé non reconnu. L'inconscient dirait : « il y a peu d'enfants qui me ressemblent... parce que j'ai toujours eu un bon contact avec la scolarité... » Le parallélisme entre T et K n'est pas seulement dans les attitudes, les postures, les silences, il est plus profond dans la confusion entre ce lieu et un autre lieu, dans l'impossibilité de l'existence d'un véritable « je » face à l'autre.

Certes il semble évident de dire que T, par ce silence-symptôme barre son accès à toute performance-désir, mais ne peut-on dire la même chose de K? La parole-

injonction qu'elle tente d'imposer à T, elle la retourne contre elle-même puisqu'elle meuble l'entretien de toutes remarques et de tous silences (grands et petits) qui l'empêchent de dire quelque chose de son désir d'enseignante, de sa souffrance de ne rien maîtriser, ni même de sa performance d'enseignante à aider l'élève à dépasser ce repli.

4 Conclusion...

L'article posait au départ la rencontre comme improbable entre deux concepts. Si l'on s'intéresse aux performances d'un élève, n'est-on pas conduit à regretter qu'il soit trop silencieux? Si l'on a un intérêt pédagogique ou thérapeutique pour l'élève silencieux, n'est-on pas tenté de penser qu'il faut d'abord soigner cette partie malade de son psychisme, pour que la performance se montre d'elle-même? L'objectif de la partie empirique de l'article était de montrer la fécondité de ces notions qui se sont dédoublées et précisées, que je n'ose encore appeler concepts mais qui deviennent des outils d'analyse et ouvrent la voie à la définition de critères. Il s'agit du silence-symptôme et du silence-injonction, (qui se double de la parole-injonction), de la performance-désir et de la performance-évitement. L'étude rapportée ici mettait surtout en jeu les rapports dans leurs aspects négatifs : silence-symptôme et performance-évitement pour K ou non-performance pour T.

Il faudrait donc d'autres analyses de données qui permettent de voir comment un choix didactique différent de parole/silence injonction permettrait de lever cette fausse performance, cette fausse réussite scolaire (le faux-self de Winnicott)... souvent vécue comme un défi, et que j'appelle ici performance-évitement, en m'appuyant sur ce que dit A. Cordié de ces élèves qui manifestent leurs problèmes psychiques par des difficultés affectives et relationnelles et une brillante réussite scolaire. En parlant de défi, je pense aussi aux situations d'élèves atteints d'un handicap ou entrant dans l'enseignement comme primo-arrivants, ou à la suite d'une situation d'adoption dans un milieu culturel très différent de leur milieu d'origine. D'un point de vue théorique, il y aurait peut-être aussi à comparer les manifestations de ce défi d'un point de vue orienté par la psychanalyse et ce qui était mis sous ce terme dans les études sur la motivation citées au début de cet article. De quoi est fait le plaisir d'être performant, à court terme, à long terme? Il y a bien là une question inhabituelle, peut-être dérangeante aux yeux de ceux qui se satisfont d'un constat de réussite... qu'il s'agisse d'eux-mêmes ou des autres. En tout cas une question qui incite à la complémentarité des approches didactique et clinique psychanalytique : comment regarder les enseignants, les élèves, leurs interactions « entre plaisir et souffrance »?

À la fin de cet article j'aimerais ouvrir une autre voie possible d'étude de la complémentarité de ces notions, qui permettrait d'aller plus loin dans l'interaction de terrain où se joue le rapport enseignant/élève à travers la définition d'un mode de

travail pédagogique. Pour être plus claire, il me semble avoir observé dans l'école en pédagogie Freinet ayant déjà donné lieu à un certain nombre de communications et de publications dans ce champ de la clinique, (Jovenet 2005, 2007, 2008) que le silence pouvait n'être ni un symptôme, ni une injonction mais répondre à un choix. Ce qui semble tout à fait intéressant dans les études citées c'est d'avoir pu montrer que des personnels non enseignants, confrontés à ce nouveau mode de travail pédagogique, mais surtout à l'ambiance des classes et de l'école, avaient des difficultés à entrer dedans. Ils en reconnaissaient le bien-fondé tout en se sentant exclus. Le silence leur semblait pesant... même s'ils étaient intrigués d'entendre tout le monde chuchoter... se demandant par quel miracle dans cette école on obtenait ce doux murmure ! Et pourtant ce silence ne semblait déclencher aucune inhibition chez les élèves. Il nous faudrait alors ajouter une troisième forme de silence (faut-il l'appeler le silence-choix ou le silence-désir ?) et voir ce qu'il en est de son rapport à une performance-désir, mais aussi chercher à comprendre comment de la part des enseignants de cette école, le respect du silence-symptôme, en ne renforçant pas le symptôme ouvre une brèche à l'installation progressive de ce silence-choix-désir... Ce sera pour un autre temps...

Références

- [1] BLANCHARD-LAVILLE Claudine *dir.* (2003) : *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie, tiens passe au tableau »*, L'Harmattan, Paris.
- [2] BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris.
- [3] BLANCHARD-LAVILLE Claudine (1997 b) : *Variations sur une leçon de mathématiques*, L'Harmattan, Paris.
- [4] CORDIE Anny (1993) : *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*, Seuil, Paris.
- [5] FILLOUX Jean-Claude (2000) : *Champ pédagogique et psychanalyse*, PUF, Paris.
- [6] JOVENET Anne-Marie (2008) : « Élèves marqués par un traumatisme affectif : quel remède avec la pédagogie Freinet ? », *Thèmes contemporains*, n° 99, *La pédagogie active "Freinet" nouvelles questions, nouvelles recherches*, Numéro spécial consacré à la recherche de l'équipe Théodile sur l'école Freinet de Mons en Barœul. Traduction en grec et coordination : Maria PAGONI.
- [7] JOVENET Anne-Marie (2007) : « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance », in Y. REUTER, *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris.

- [8] JOVENET Anne-Marie (2005) : « Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet », in Y. REUTER, *dir.*, *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche ERTe 1021, Université Charles-de-Gaulle–Lille 3, Villeneuve d'Ascq, p. 112-141.
- [9] LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand (1967) : *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris.
- [10] NACHIN Claude (1999) : *Á l'aide y a un secret dans le placard*, Fleurus, Paris.
- [11] NASIO Juan David *dir.* (1987) : *Le silence en psychanalyse*, Rivages, Paris.
- [12] REUTER Yves *éd.* (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.
- [13] TISSERON Serge et al. (1995) : *Le psychisme à l'épreuve des générations. Clinique du fantôme*, Dunod, Paris.
- [14] WINNICOTT Donald Woods (1958, tr. fr. 1969) : « La capacité d'être seul », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris.
- [15] WINNICOTT Donald Woods (1971) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, tr. fr. Gallimard, 1975, Paris.

ANNEXES

Extrait de A. Ranty (2007), T.E.R. présenté en Master 1 E.A.D., dir. Anne-Marie Jovenet.

Tableau 1 : L'observation de la première séance

1.a) Les marqueurs définis pour T

Les marqueurs temporels définis pour T	T	K
L'attitude du corps en général : Stabilité ou mobilité ? Crispations	<i>Son attitude paraît crispée</i> <i>T bouge sans cesse ses pieds</i>	<i>Son corps paraît relâché</i> <i>Son corps entre en tension</i> <i>De nombreuses crispations</i> <i>Le corps crispé</i>
Le regard : Fixe ou déviant ? Qui regarde quoi ?	<i>T a les yeux dans le vague</i> <i>T fixe sa feuille</i> <i>T a le regard ailleurs...</i>	<i>K ferme les yeux</i> <i>Le regard fixe sur T</i> <i>Elle ferme les yeux lorsqu'elle s'adresse à lui</i>
Rougeur ou pâleur ?	Deux éléments semblent se rapprocher de la rougeur : <i>Il est en sueur</i> <i>On dirait qu'il est en apnée</i>	Aucun élément
Les mimiques, les tics : Tenue du stylo Mouvement précis	<i>Tripote des trucs, il joue sans cesse avec ses doigts continue de tripoter ses stylos machinalement</i> <i>Il se gratte souvent les cheveux</i> <i>Il joue avec une petite araignée sur la table</i> <i>Il tripote à nouveau ses stylos</i> <i>T écrase la petite araignée</i>	<i>K tripote aussi des trucs</i> <i>Un geste machinal</i> <i>« je remonte mes lunettes sur mon nez »</i> <i>devient de plus en plus fréquent</i>

1.b) Les marqueurs définis pour K

<p><i>Les marqueurs temporels définis pour K</i></p>	<p><i>T</i></p>	<p><i>K</i></p>
<p><i>La position : La distance Assis ou debout ?</i></p>	<p>Il est assis à côté de moi</p>	<p>K ne reste pas proche du groupe, elle prend une distance K s'est placée derrière T K s'est à nouveau éloignée du groupe K se place à nouveau derrière T</p>
<p><i>Les incitations à l'oral : Le ton employé Le lexique</i></p>	<p><i>Aucun élément</i></p>	<p>K parle très doucement, de façon très posée Multiplication des « chut » Elle ne parle pas « On corrige, j'écoute, dans le calme » « Il y en a que je n'ai pas encore entendu » « Je ne comprends pas pourquoi certains s'obstinent, il faut faire des phrases, il faut m'écouter » « Il y en a dont je n'ai pas entendu le son de la voix ! »</p>

Tableau 2 : L'observation de la deuxième séance

2.a) Les marqueurs définis pour T

Les marqueurs temporels définis pour T	T	V
L'attitude du corps en général : Stabilité ou mobilité? Crispations	<i>Posture très courbée T met son bras devant son visage T met ses deux mains devant son visage</i>	<i>K est debout K est crispée</i>
Le regard : Fixe ou déviant ? Qui regarde quoi?	<i>T fixe sa feuille</i>	<i>K rend sa règle et montre (sans parole) Puis l'ignore</i>
Rougeur ou pâleur ?	<i>T devient rouge</i>	
Mouvement précis	<i>Lignes Mord sa main Il arrête de tracer son tableau Son stylo dans la bouche T fait son tableau</i>	<i>Elle remonte ses lunettes sur son nez(RSL) Nombreux RSL Nombreux RSL RSL RSL</i>

2. b) Les marqueurs définis pour K

Les marqueurs temporels définis pour K	T	K
La position : La distance Assis ou debout ?	<i>T n'est pas assis à côté de moi</i>	<i>K attend les élèves devant la porte, les fait entrer K se tient debout derrière T</i>
Les incitations à l'oral : Le ton employé Le lexique	Aucun élément	<i>Le ton de la voix de K augmente légèrement Ton fort et sec « Vous entrez en silence »</i>

Tableau 3 : L'observation de la troisième séance

3.a) Les marqueurs définis pour T

Les marqueurs temporels définis pour T	T	K
L'attitude du corps en général : Stabilité ou mobilité ? Crispations	<i>Son visage est figé T paraît figé, plus rien ne bouge</i>	<i>K a le visage détendu Elle s'agace</i>
Le regard : Fixe ou déviant ? Qui regarde quoi ?	<i>Regard dans le vide</i>	<i>Elle regarde les cahiers des élèves</i>
Rougeur ou pâleur ?	Aucun élément	Aucun élément
Mouvement précis	<i>T n'ouvre pas son cahier Il n'écrit rien et pose sa main sur sa tête T place son pouce sur son menton et commence à tripoter son stylo</i>	<i>Mimique affectueuse Mimique crispée RSL</i>

3.b) Les marqueurs définis pour K

Les marqueurs temporels définis pour K	T	K
La position : La distance Assis ou debout ?	<i>T paraît figé, plus rien ne bouge !</i>	<i>K est à côté de lui, elle se met derrière lui</i>
Les incitations à l'oral	<i>Bof Je regardais le texte</i>	<i>Tu n'as pas travaillé ? Mais est-ce que tu comprends la question ? Tais toi, laisse le répondre</i>
Le ton employé Le lexique	Aucun élément	<i>K chuchote presque, elle passe d'une syllabe à une autre avec des intonations étonnement différentes K prend une intonation assez forte</i>

Tableau 4 : Incitations orales de K et réponses de T

Incitations orales de K	T	Type d'incitations
« <i>J'écoute dans le calme</i> » (Observation 1)	Pas de réponse	L'incitation n'était pas directe sur T
« <i>Il y en a que je n'ai pas encore entendu</i> » (Observation 1)	Pas de réponse (mouvement des pieds)	L'incitation n'était pas directe mais implicite
« <i>Je ne comprends pas pourquoi certains s'obstinent</i> » (Observation 1)	Pas de réponse (apnée)	L'incitation n'était pas directe mais implicite
« <i>Il y en a dont je n'ai pas encore entendu la voix ! J'espère qu'ils ont fait leur travail</i> » (Observation 1)	Pas de réponse (écrase la petite araignée)	
« <i>Qu'est ce que tu fais là c'est important ?</i> » (Observation 1)	Pas de réponse (répète « important »)	L'incitation est directe, et sur un moment précis
« <i>Oh mais ce n'est pas possible de ne pas savoir faire ça ! T !</i> » (Observation 2)	Pas de réponse (répète 3ème ligne)	Incitation à la justification sur le ton de reproche, très directe
« <i>Tu n'as pas travaillé ?</i> »	Pas de réponse	Question directe sur le ton de l'étonnement
« <i>Mais est-ce que tu comprends la question ?</i> » (Observation 3)	Pas de réponse	Question directe sur un ton assez « doux »
« <i>Tais-toi, laisse le répondre</i> » « <i>Bof, bof, bof</i> » (Observation 3)	« Bof » « Je regardais le texte »	Incitation sous contrainte Arrête le cours

L'ÉVALUATION : UN OBJET DIDACTIQUE À INTERROGER

Anne-Catherine Oudart

Université de Lille 1/CUEEP

Équipe Trigone CIREL (ÉA 4354), associée Équipe Théodile

La journée d'étude¹ à l'origine de cette contribution a été l'occasion de confronter différents points de vue, démarches, approches sur l'évaluation en tant que qu'objet didactique. Dans cet article, nous nous proposons de synthétiser quelques éléments des débats autour desquels se sont focalisés les échanges fructueux de ce séminaire de recherche.

Nous centrons volontairement notre réflexion sur la dimension didactique de l'évaluation même si, bien entendu, nous savons qu'on ne peut la réduire à cette seule notion. Nous la concevons tout d'abord en tant qu' « objet didactique », pour reprendre l'appellation de Bertrand Daunay (2003 : 82), afin d'évoquer la dimension opératoire de ce concept dans des situations d'enseignement-apprentissage. Puis nous revenons à l'évaluation en tant qu' « activité évaluative », (Figari, 2001 : 10) terme qui recouvre les pratiques, les méthodes... tant chez l'évaluateur que chez l'évalué. L'évaluation est en effet en mouvement, dynamique « évaluation à... », « évaluation pour », mais aussi un objet produit, révélé, « évaluation de... ».

1 La dimension didactique de l'objet

L'activité évaluative interroge les didactiques à plusieurs titres :

¹Journée d'étude : *L'évaluation : regards croisés en didactiques (2)*, co-organisée par les laboratoires Trigone et Théodile, Villeneuve d'Ascq, le 16 novembre 2007.

- Elle participe à la définition des disciplines, précise leurs spécificités et leurs contenus ;
- Elle nous renseigne sur ce qui est à apprendre et à enseigner, ce qui est jugé erroné, ce qui est validé... et laisse transparaître ainsi des régulations didactiques ;
- Elle informe les chercheurs sur les processus et stratégies d'apprentissages et d'enseignement/formation.

1.1 Activité évaluative et construction des formes disciplinaires

Les rituels évaluatifs, tels que les chercheurs en didactique les approchent dans les situations d'apprentissages-enseignement viennent non seulement circonscrire la discipline mais lui donner une certaine légitimité. Les notions, les concepts, les contenus enseignés et évalués participent à la construction des formes disciplinaires. Les activités évaluatives impliquent en effet la nécessité d'identifier publiquement les savoirs, les savoir-faire, les pratiques, les contenus, les compétences ou les familles de problèmes que l'on souhaite évaluer. Les différentes didactiques questionnent le formatage de la discipline enseignée par ces activités évaluatives. À ce propos, par exemple, Isabelle Delcambre (2007 : 110) interroge la façon dont les objets d'enseignement et d'apprentissages sont contraints par l'évaluation et comment celle-ci contraint également ces objets. Elle identifie plusieurs axes de questionnements en didactique : les savoirs sont-ils produits et formatés uniquement pour être évalués ? Quels sont les effets induits par les pratiques évaluatives sur les contenus à enseigner et sur les pratiques d'enseignement ? Gerard Sensévy (1997 : 43) va encore plus loin lorsqu'il affirme qu'on ne peut modifier le processus d'évaluation sans modifier l'institution qui l'instaure et l'enregistre.

Nous établissons également des liens entre la fonction rituelle de l'évaluation et le contrat didactique passé entre l'enseignant et l'élève, le formateur et le formé. La mise en place d'évaluations critériées, par exemple, résulte d'une contractualisation entre les performances attendues par l'évaluateur et les objectifs pédagogiques affichés. La communication pédagogique issue de cette confrontation dépend étroitement de ce qui a été contractualisé. Dès lors, l'évaluation des savoirs devient relative aux compétences attendues, lesquelles sont parfois induites par les représentations des enseignants ou des formateurs. L'étude que nous avons menée (Oudart A-C., Verspieren M. : 2006) sur les critères d'évaluation des rapports de stage et des mémoires professionnels, montre en particulier comment les représentations de ces deux genres conduisent non seulement les activités didactiques mais orientent aussi les pratiques d'évaluation.

1.2 Activité évaluative et prise en compte des erreurs

Au centre de l'évaluation se pose la question des erreurs. De nombreux travaux de recherche attestent d'ailleurs cette préoccupation chez les didacticiens. « Faut-il ou non gérer l'erreur, revenir sur une interprétation erronée? » s'interroge Ana Dias² dans sa recherche sur le débat interprétatif au cycle 3. Quelle place accorder aux erreurs dans l'évaluation des écrits d'adultes en formation de base? Viennent-elles conforter les indicateurs de positionnement révélés par les comportements, les discours, les manipulations d'objets de ces apprenants en situation d'illettrisme? Thomas Dumet³ tente dans sa recherche de comprendre comment les praticiens mobilisent différents indicateurs (erreurs, comportements, discours, manipulation d'objets, etc.) lors des tests de positionnement d'adultes en situation d'illettrisme. Ainsi la question de l'étude des pratiques évaluatives est bien sous-tendue par celle de la compréhension et de l'analyse des erreurs. Autrement dit : comment et pourquoi commet-on une erreur? Imprégnés des différents travaux de recherche issus de théories constructivistes, cognitivistes et didactiques, certains enseignants et formateurs ont pris conscience, ces dernières années, de l'importance à accorder à l'origine des erreurs. Celles-ci sont parfois appréhendées dans les activités didactiques en raison de leur rôle fondamental dans les apprentissages : il s'agit autant d'apprendre de l'erreur que de l'étudier. En conséquence, les activités évaluatives se diversifient : activités de contrôle, activités de régulation des apprentissages bien sûr, mais aussi activités de compréhension des processus cognitifs. Cependant, si ces dernières prennent désormais une place importante, les instruments de mesure se révèlent souvent insuffisants. Dès lors, le recours au dialogue didactique peut s'avérer précieux : il s'affiche comme un moyen de dépasser l'observable, d'appréhender l'erreur en vue de décoder les processus cognitifs à l'origine de son élaboration. C'est ce qu'Anne Jorro (1997 : 28) appelle « l'apostrophe évaluative », activité évaluative régulatrice qui est supposée permettre à l'apprenant de remettre en cause ses certitudes et de s'ouvrir à de nouveaux sens. Il s'agit moins dans ce cas de contrôler les apprentissages réalisés que d'analyser les processus d'acquisition.

Complémentairement à cette évolution des pratiques évaluatives, la prise en compte des représentations dans l'acquisition des connaissances et dans leurs évaluations est devenue, elle aussi, un objectif central. On peut citer, à titre d'exemple, cette recherche récente effectuée par Jacqueline Lafont-Terranova et Daniel Colin (2005 : 116) auprès d'enseignants de français, d'histoire-géographie et de mathématiques. Une des questions posées portait sur les critères d'évaluation d'un écrit : « Quand vous notez l'écrit d'un élève, à quoi accordez-vous le plus d'importance? ». L'analyse

²Voir l'article d'Ana Dias dans ce *CAHIER THÉODILE* : « Dysfonctionnement et évaluation dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI ».

³Voir l'article de Thomas Dumet dans ce *CAHIER THÉODILE* : « Évaluation en formation de base : éléments d'une rencontre entre sociologie et didactique ».

des réponses a très clairement mis en évidence des représentations de l'évaluation d'un écrit et la façon dont les écarts linguistiques (orthographiques, expressives, etc.) sont prises ou non en compte par les enseignants interrogés. Sans rentrer dans le détail de cette étude, les perspectives didactiques qu'elle ouvre nous semblent prometteuses parce qu'elles mettent en lumière l'intérêt, exprimé par la plupart des interviewés, à ne pas stigmatiser les erreurs mais plutôt à redonner du sens aux apprentissages en aidant notamment l'apprenant à décrypter les règles et les normes de l'écrit disciplinaire. L'étude des pratiques évaluatives montre donc des bougés récents, dus à la prise en compte des erreurs.

1.3 Activité évaluative, apprentissages et compétences

Les recherches en didactique centrées sur les processus d'apprentissage portent sur des objets de savoirs, des situations d'enseignement, des interactions en situation d'apprentissage, les pratiques d'enseignement, les performances, les manuels scolaires, les productions d'écrits, etc. (Reuter, 2006 : 20). Dans ce cadre, on peut dire que l'évaluation est un objet d'étude pour les didacticiens à la fois comme outil didactique au service des apprentissages mais aussi comme construit didactique éclairant l'apprentissage. Plusieurs pratiques évaluatives peuvent être identifiées pour appréhender les apprentissages, selon qu'elles sont centrées sur les contenus, sur les activités générées par la tâche à effectuer, sur les objectifs spécifiques, sur les réseaux conceptuels, sur les compétences (Figari, 2001 : 41). Nous nous attachons ici plus particulièrement à cette dernière dimension.

Cette question de l'évaluation des performances et des compétences⁴ n'est pas sans poser questions aux didacticiens. L'équipe Théodile a d'ailleurs fait de cette question un axe de recherche pour les années à venir. Si la performance est associée à une mesure, que mesure-t-on ? Comment mesurer les performances invisibles⁵ ? Par exemple, comment mesure-t-on motivations, appétences, rapports à etc. ? Quel rôle joue le regard d'autrui dans cette mesure ? C'est bien la question de la construction de ces observables qui est posée dès lors que l'on cherche à mesurer les performances. Évaluer des performances, des compétences nécessite pour le chercheur d'être particulièrement attentif à la construction des données. Cette construction est une opération qui renvoie, pour reprendre les propos d'Yves Reuter, (2006 : 18), à un travail d'élaboration à penser et à contrôler plutôt qu'à simplement collecter. Plus que jamais, le chercheur désireux de mesurer les performances et les compétences doit prendre une certaine distance à l'égard des indicateurs et des indices qu'il estime pertinents et du corpus qu'il cherche à construire. Sa vigilance se porte dès lors sur les données qui

⁴Nous ne cherchons pas dans cette contribution à distinguer les deux concepts.

⁵Questions soulevées par Bertrand Daunay lors d'une synthèse du laboratoire Théodile, le 6 juin 2008.

vont lui permettre de construire sa recherche. Plusieurs questions en effet émergent : compétences au travail, compétences en action, compétences disciplinaires etc. mais de quelles compétences parle-t-on ? Si l'on évalue des compétences d'écriture, de lecture, de compréhension, de gestion de classe... à quelles conceptions des savoirs à apprendre les évaluateurs se réfèrent-ils pour mesurer les compétences ? Telles sont les questions que pose l'évaluation des performances et des compétences des différents acteurs du système didactique.

La démarche d'évaluation des compétences nécessite, au préalable, des opérations multiples comme par exemple : situer l'activité évaluative dans son contexte institutionnel, repérer les savoirs mobilisés en situation, associer la compétence à une famille de situations-problèmes, et construire des situations didactiques pour mettre en œuvre les savoirs à apprendre dans des situations d'équivalence. Mais l'évaluation des apprentissages ne pourra jamais complètement mesurer la part qui incombe aux enseignements et celle qui incombe à l'individu et à son cheminement. En ce sens évaluer des apprentissages revient d'abord à évaluer des transformations.

2 La description de l'objet

Après avoir développé les dimensions didactiques de l'évaluation, nous revenons à cet objet pour mieux l'appréhender et fonder les questionnements didactiques.

2.1 Un objet à construire

L'évaluation peut être appréhendée à différents niveaux : celui du processus, celui des pratiques ou encore celui des techniques et méthodes. Du point de vue didactique, on peut dire qu'il existe bien des objets construits comme des objets didactiques, ou comme des faits et phénomènes didactiques, qui deviennent des objets à évaluer. Il peut s'agir de productions d'élèves dans une discipline donnée, de comportements professionnels, d'attitudes, de discours, de gestes d'enseignants. Mais il peut s'agir également d'interactions entre formateurs stagiaires, entre élèves au cours de phases de dialogue nécessitant une attention spécifique. Ces « objets » à évaluer proviennent de situations didactiques qui ont été pensées, souvent construites intentionnellement par des acteurs à un moment donné du processus d'apprentissage ou dans des situations d'enseignement. Ils sont, par conséquent, certes soumis aux contraintes institutionnelles (finalités, objectifs, etc.), mais ils s'inscrivent aussi dans des systèmes dynamiques, vivants qui sans cesse les questionnent, les modifient, les font évoluer.

2.2 Un objet de décision

Mais au fond, qu'attendent les enseignants, les élèves, les formateurs, les formés de ces évaluations ? Pouvons-nous accorder du sens aux résultats des objets évalués ? Pour avancer dans ce questionnement, il nous a semblé fondamental de repartir de la définition même du terme évaluer. Si l'on se réfère à la définition du *Petit Larousse*⁶ : « Évaluer c'est déterminer la valeur, le prix, l'importance », on voit bien qu'évaluer, c'est prendre position sur la valeur d'un existant. Charles Hadji (1995 : 26) va même plus loin lorsqu'il décrète qu'évaluer « consiste à attribuer une valeur à une situation réelle, à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes, en articulant donc un référé et un référent ». Ainsi ce jugement, inhérent à la situation d'évaluation, nécessite l'analyse préalable des trois composantes de la démarche évaluative : l'analyse du référent, l'analyse de l'objet à évaluer (référé), l'analyse du processus de comparaison. Mais cette construction de l'objet à évaluer ne prend sens que si elle est associée à ce pour quoi elle est créée. Autrement dit, l'évaluation est liée aux finalités de l'enseignement disciplinaire, de la formation considérée. Elle oriente les décisions (X. Rogiers, 2004 : 44) et s'arrête parfois avec ces dernières. Deux questions jalonnent toute réflexion et recherche sur l'évaluation : évaluer en vue de quoi, de quelles décisions, au nom de quoi ? et pour qui ? comme le rappelle, à juste titre, Jacques Ardoino (2001 : 227). Ce dernier point nous apparaît fondamental pour la recherche en didactique parce qu'il montre l'existence d'un lien étroit entre la construction de l'objet et les prises de décisions se rapportant à celui-ci. Le référent serait donc toujours à reconstruire : « L'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte. Elle n'est que construction permanente et continuellement inachevée du référent et donc du sens ». (Ardoino J., 1986 : 124) En tant qu'objet de décision, l'évaluation nécessite de la distanciation. C'est ainsi que Charles Hadji (1995 : 23) rappelle que pour évaluer (de façon scientifique ou dans la pratique d'enseignement ou de formation), on est obligé de s'éloigner de l'objet sur lequel on va se prononcer, de prendre du recul et de se constituer comme sujet extérieur aux choses évaluées. À travers ses propos, évaluer ne serait pas seulement, selon une logique binaire, estimer qu'une prestation est satisfaisante ou non ; ce ne serait pas seulement apprécier le degré d'acceptabilité de la performance ; ce serait prendre du recul pour établir avec le plus d'objectivité possible les mises en rapport, les opérations de comparaison entre ce qui existe et ce qui est attendu, entre une valeur donnée à une situation réelle et une autre attribuée à une situation désirée. La question de l'écart entre ces horizons d'attente et les pratiques effectives et/ou les représentations des acteurs est une question clé en didactique, dont nous retrouvons des exemples éclairants dans le texte d'Ana Dias.

⁶ *Petit Larousse illustré*, 2008.

2.3 Un objet de mesure

Les opérations de comparaison décrites précédemment supposent de plus, en amont, que l'évaluateur (et l'évalué?) se soit donné un critère, qu'il ait une idée assez claire de « l'idéal » par rapport auquel il juge le réel. Chaque critère, qu'il soit explicite ou non, conscientisé ou non, correspond d'une certaine façon à ce que l'observateur estime être en droit d'attendre. Il revient alors au chercheur de s'interroger sur cet attendu : comment cet idéal, cet attendu, cette norme, se sont-ils construits? En fonction de quelles finalités cette mesure a-t-elle pu s'élaborer? C'est bien la question de la légitimité des critères qui est ici posée parce que ce sont eux qui établissent la mesure. Les « critères de réussite » affichés par exemple par certains exercices de manuels scolaires⁷ posent la question de la prépondérance du critère. En fonction de quels modèles de réussite un critère est-il décrété pertinent? Quelles valeurs sous-tendent ces critères de réalisation? Attribuer une valeur à un objet, dans un contexte déterminé est une opération complexe qui nécessite de s'interroger sur la norme, sur l'intention de l'enseignant, sur le contexte évaluatif (histoire de la discipline, pré-requis de l'élève, etc.) autant d'éléments qui viennent interroger la construction de l'objet et par voie de conséquence la construction de sa mesure. Les grilles critériées, les instruments de mesure (échelles, notes, tests, etc.) supposent, comme le précise Isabelle Delcambre (2007 : 105) une prise d'information et une interprétation de l'information recueillie. Jacques Cardinet (1988 : 24) montre bien d'ailleurs l'importance du croisement des informations multiples issues de l'évaluation avant de prendre des décisions. Le chercheur se trouve confronté à plusieurs interrogations : a-t-on les moyens, le désir et les instruments pour observer le réel? A-t-on choisi les outils et les instruments de mesure adéquats pour évaluer, compte tenu des objectifs attendus? Quelles normes, quels cadres a-t-on mobilisés pour construire la mesure? Les objectifs imputés à l'évaluation (diagnostic, orientation, régulation, etc.) vont-ils influencer sur les instruments de mesure?

2.4 Un objet de restitution

Ce passage de la grille d'observation, de cette instrumentation à la communication implique que l'on soit capable non seulement de donner du sens à la mesure mais aussi que l'on sache la communiquer. Codage, transmission, décodage restent des points sensibles comme le fait remarquer Michel Barlow (2003 : 20). Devenue objet de restitution, l'évaluation révèle les liens entre les objets enseignés et les apprentissages, les compétences attendues, requises et les compétences effectives. De ce fait, il incombe au chercheur de s'interroger à différents niveaux : Comment restituer aux apprenants, aux commanditaires les résultats de cette comparaison? En quoi

⁷Voir par exemple le manuel *Français 4^e*, Hatier, 2002, sous la direction d'Hélène Potelet.

cette restitution peut-elle infléchir des pratiques et/ou déterminer des activités didactiques ? Une attention particulière semble devoir être portée sur cette communication sociale ainsi que sur les variables sociales qui peuvent peser sur cette restitution. On pense notamment aux études en psychologie sociale qui ont montré l'influence de l'origine sociale et du sexe sur le jugement scolaire (Py J, 2001 : 200).

2.5 Un objet de ritualisation

Associée aux rites de classe, aux rites de séquences pédagogiques, aux rites de formation, l'évaluation revêt souvent des formes bien spécifiques selon sa mise en œuvre. Ainsi, les « objets » évalués le sont principalement à travers trois grandes pratiques évaluatives : les évaluations informelles, les évaluations pédagogiques et les évaluations des compétences. Les évaluations informelles qui se situent souvent au cours de séquences pédagogiques, s'intéressent aux implicites de l'activité et permettent souvent à l'enseignant d'appréhender les aspects invisibles des apprentissages grâce notamment au dialogue pédagogique et aux activités métacognitives. Souvent imperceptibles, ces évaluations informelles captent des éléments essentiels des processus mobilisés par l'apprenant et cherchent à déceler les compétences incorporées (Leplat J., 1995 : 101).

Les évaluations pédagogiques sont, quant à elles, des constructions très clairement finalisées. En début d'apprentissage, elles revêtent l'apparence d'évaluation diagnostique ou de positionnement en vue de servir les intentions institutionnelles (recherche de niveaux, de pré-requis, etc.). En cours d'apprentissage, elles s'apparentent à des évaluations formatives ou formatrices et servent à réajuster les savoirs. Sans cesse repensées, transformées, elles sont continues, améliorables, réglables. Ces régulations s'effectuent dans des boucles rétroactives entre le stagiaire et le formateur, entre l'enseignant et l'élève. En fin d'apprentissage, elles servent plutôt à contrôler les acquis. Ces évaluations sommatives ou certificatives posent très clairement la question de l'adéquation entre les objectifs de formation et les savoirs enseignés. Enfin, la troisième catégorie d'évaluations concerne celles relatives à l'évaluation des compétences et de l'expérience. Ancrées dans des situations professionnelles ou de travail, ces évaluations interrogent les compétences du point de vue de l'activité et / ou de la tâche à effectuer. Elles permettent d'établir des liens entre les savoirs et leurs mises en œuvre.

Liés aux termes « correction, appréciation, annotation, compétition, classement, comparaison, jugement, niveau », souvent associés à des comportements ritualisés « être interrogé, questionné, observé, etc. », ces rites évaluatifs ont pu créer parfois des souvenirs dommageables, comme l'expose Michel Barlow (2004). Dans leur recherche sur les souvenirs d'écrits d'étudiants, Bertrand Daunay et Yves Reuter (2002 : 5) montrent les enjeux de l'évaluation sur le rapport à l'écriture. Leur étude révèle clai-

rement des effets de blocage et d'atteinte à l'intégrité du sujet liés aux pratiques évaluatives. C'est sans doute ce qui explique toutes les précautions prises, en formation d'adultes à l'égard de l'évaluation. Afin de ménager les aspects affectifs et diminuer les effets dévalorisants, les évaluateurs évitent certaines appellations aux connotations négatives. On va parler « d'évaluations de positionnement » pour rechercher les pré-requis ou pré-acquis, on va évoquer des « axes de progrès » ou « d'amélioration » pour restituer les acquisitions etc. autant de terminologies nuancées pour chasser, symboliquement peut-être, les images dévalorisantes liées aux activités évaluatives. Les pratiques évaluatives en auto-formation ont été encouragées dans les centres de remise à niveaux (Ateliers Pédagogiques personnalisés, Centres de Ressources) et aussi dans les formations de formateurs et d'enseignants (analyse de pratiques, etc.). Ces auto-évaluations sur les savoirs ou les pratiques nécessitent au moins trois démarches : l'auto-observation de soi-même et des situations vécues, l'autodiagnostic (interprétation) et l'auto-régulation (ajustement de l'action) (L. Allal, 1999). Les démarches auto-évaluatives, souvent d'ailleurs co-évaluatives sont intéressantes, mais posent néanmoins de nombreuses questions : Peut-on s'auto-évaluer ? Qu'est-ce qu'on mesure lorsque l'on s'auto-évalue ? Comment auto-estimer ses compétences ? Quelle place a le regard d'autrui sur son auto-évaluation ? Dans ce dernier point se pose la question de posture et d'intervention de l'évaluateur-accompagnateur.

3 Conclusion

Notre propos ne prétend pas avoir fait le tour du concept mais nous avons surtout souhaité mettre en perspective quelques questionnements à son sujet. L'évaluation, en tant qu'objet didactique, nous est apparue un objet complexe parce que ce dernier croise nécessairement plusieurs regards, celui de l'évaluateur et de l'évalué, parce qu'il nécessite la construction de recueils de données pertinents, opérationnalisés par des indicateurs valides objectivés, parce qu'il ne peut rendre compte à lui seul de la situation d'apprentissage. De ce fait les méthodes d'observation, d'analyse mobilisées nécessitent une attention particulière pour que :

- Les modèles implicites servant de référent soient clairement théorisés ;
- Les choix des « objets » à évaluer soient pertinents ;
- Les interprétations soient toujours associées aux cadres institutionnels ;
- Les restitutions soient argumentées et explicitées.

Pour l'évaluateur, cela implique de choisir les bonnes stratégies (outils, méthodes, outils), de sélectionner les informations fiables et judicieuses (au bon moment et au bon endroit) et de confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères. Les écarts constatés peuvent permettre des prises de décision et des transformations dans les processus d'enseignement. L'évaluation joue alors le rôle de révélatrice des contradictions, des carences et/ou des processus d'apprentissage.

Références

- [1] ALLAL Linda (1999) : « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », in DEPOVER C. et B. NOEL (éds.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [2] ARDOINO Jacques, BERGER Gerard (1986) : « L'évaluation comme interprétation », *Pour*, n° 107, p. 120-127.
- [3] ARDOINO Jacques (2001) : « De la méthodologie à l'épistémologie » in FIGARI G, ACHOUCHE M, (éds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [4] BARLOW Michel (2003) : *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF, Paris.
- [5] CARDINET Jean (1988) : *Évaluation scolaire et mesure*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [6] DAUNAY Bertrand, DENIZOT Nathalie (2003) : « Construction d'un objet didactique : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 4, p. 81-102.
- [7] DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2002) : « Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités », *LES CAHIERS THÉODILE*, n° 2, p. 3-38.
- [8] DELCAMBRE Isabelle, (2007) : « Évaluation » in REUTER Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Éditions De Boeck, Bruxelles, p. 105-110.
- [9] FIGARI Gérard, ACHOUCHE Mohammed. (2001) : *L'activité évaluative réinterrogée*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [10] HADJI Charles (1995) : *L'évaluation, règles du jeu*, ESF, Paris.
- [11] JORRO Anne (1997) : « L'élève et l'apostrophe évaluative », *Éducatives*, n° 12, *Pratiques de l'évaluation*, p. 28-31.
- [12] LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, COLIN Daniel (2005) : « Le discours de la norme dans le discours d'enseignants de collège », *Diptyque*, n° 5, *Didactique de l'écrit*, Presses Universitaires de Namur, p. 105-129.
- [13] LEPLAT Jacques (1995) : « Á propos des compétences incorporées », *Éducation Permanente*, n° 123, p. 101-124.
- [14] OUDART Anne-Catherine, VERSPIEREN Marie (2006) : « Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations », *Lidil*, n° 34, *Le Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*, Université Stendhal de Grenoble.

- [15] PY Jacques (2001) : « Les apports de la psychologie sociale à la problématique de l'évaluation », in FIGARI G., ACHOUCHE M. (éds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [16] REUTER Yves (2006) : « Penser les méthodes de recherches en didactique(s) » in PERRIN-GLORIAN M-J., REUTER Y. (éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- [17] ROGIERS Xavier (2004) : *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Éditions De Boeck, Bruxelles.
- [18] SENSÉVY Gérard (1997) : « Temps, mémoire et institution », *Éducatons*, n° 12, *Pratiques de l'évaluation*, septembre, p. 42-51.

DYSFONCTIONNEMENTS ET ÉVALUATIONS DANS DES DÉBATS INTERPRÉTATIFS : LA PLACE PARTICULIÈRE DE L'ERREUR INTERPRÉTATIVE

Ana Dias-Chiaruttini
IUFM du Nord-Pas-de-Calais
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

Beaucoup de questions se posent à propos de la lecture mais elles reconduisent toutes au problème crucial du jeu de la liberté et de la contrainte. (Compagnon, 1998 p. 172)

Cet article se situe dans le prolongement d'une journée doctorale consacrée à l'évaluation¹. Il s'agit par conséquent d'un écrit de travail qui retrace une réflexion alimentant nos recherches² au sujet de l'émergence d'un genre disciplinaire, officiellement prescrit en 2002 à l'école élémentaire française : le débat interprétatif (désormais DI), conforté par les programmes en 2007 et écarté en 2008. L'apparition du paradigme interprétation à l'école primaire renforce l'intérêt actuel de la didactique du français pour la lecture qui se cristallise autour de la notion plurielle de la lecture

¹ Il s'agissait de la deuxième journée d'étude Evaluation co-organisée par les laboratoires Théodile et Trigone, sous la direction de Dominique Lahanier-Reuter et Anne-Catherine Oudart. Lors de notre communication (2007a) nous nous interrogeons alors sur le statut de l'erreur interprétative comme un dysfonctionnement à gérer lors des débats interprétatifs. Nous profitons de cet écrit pour revenir et poursuivre la réflexion engagée qui ne cesse de s'enrichir par les échanges et les séminaires de l'équipe Théodile.

² Ce travail s'effectue dans le cadre d'une thèse co-dirigée par Yves Reuter et Bertrand Daunay.

littéraire (Reuter 1995 ; Dufays *et al.* 2005 ; Daunay 1999 ; 2007). Ces déplacements à l'école au sujet de la lecture du texte littéraire et des apprentissages visés instaurent sinon une augmentation des exigences des compétences mises en œuvre au cours du processus de lecture au moins un déplacement vers le sujet lecteur qu'est l'élève (Langlade, Rouxel, 2004) et ses performances de lecture. Que l'on considère l'interprétation comme un sous-processus de la compréhension (Tauveron, 1999) ou comme un produit d'une lecture achevée, les attentes résident bien en la construction d'un sens élaboré autre que le sens premier et littéral. Ainsi « le but [des séances de DI] est de conduire chacun à mener de lui-même une lecture interprétative, à intérioriser un questionnement lui permettant de ne pas se laisser tromper par les "ruses" du texte. » (MEN, 2003, p. 27).

Les prescriptions du genre DI, officielles ou issues de la recherche – nous notons un consensus sur la question³ – confèrent à l'erreur interprétative (désormais EI) un statut particulier dont le traitement peut apparaître comme un enjeu de ces séances. Le texte officiel⁴ précise : « Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que **toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte.** » (MEN, 2002b, p. 8) (C'est nous qui soulignons). L'hégémonie⁵ de ce dernier critère pour écarter une lecture nous semble réduire l'espace et le traitement de l'EI. En effet, celle-ci réside potentiellement dans tous les traitements effectués ou partiellement effectués des blancs, des implicites, des ellipses implicites ou explicites, mais aussi dans tout ce que le lecteur relève comme indice⁶ sur lequel il formule une hypothèse et l'étaye, la confronte aux autres indices déjà relevés, y projetant ses propres attentes (c'est le cas de la surinterprétation (Eco, 1992)), sa culture, son rapport au monde, sa grille de valeurs et construisant ses illusions de lecture (Verrier, 2001). Cependant c'est confrontée à l'institution littéraire ou à l'institution scolaire qu'une interprétation peut être considérée comme erronée. D'où notre intérêt pour ce possible dysfonctionnement qui n'est autre que le produit d'une lecture singulière.

Dans le cadre de cette recherche où notre objectif est de caractériser le genre disciplinaire qu'est le DI en confrontant ses diverses prescriptions aux pratiques ordinaires (Reuter 2005 ; Delcambre 2007), l'EI pourrait, *a priori*, constituer un « dysfonctionnement » au sens où Yves Reuter définit la notion, c'est-à-dire : « une partie ou la totalité d'un produit, situé dans un espace socio-institutionnel donné, jugé problé-

³Nous ne traiterons pas ici des raisons de ce consensus et nous nous limiterons à citer le texte officiel de 2002 et les accompagnements du programme qui ont suivi. Ils paraissent à bien des égards comme porte parole des acquis de la recherche en didactique du français.

⁴Nous choisissons ici de citer le texte officiel parce qu'il est sur ce point dans la lignée des travaux en didactique du français, dont il se fait l'écho.

⁵L'usage du terme se justifie par le fait qu'il s'agit du seul critère explicite.

⁶Des indices relevés dans le texte, le paratexte, l'œuvre de l'auteur du texte, d'autres œuvres d'auteurs contemporains ou ceux à qui l'auteur se réfère implicitement ou explicitement.

matique (inadéquat/inapproprié), en fonction d'un cadre de référence déterminé. » (2005, p. 214). Ce statut nous permet (dans le cadre de cette recherche) de caractériser l'EI en identifiant ses natures, ses fonctionnements, ses traitements et de voir comment en classe les élèves et l'enseignant pourraient constituer une « communauté interprétative⁷ » en construisant les critères de validation d'une interprétation. La construction de ces critères faisant l'objet d'un apprentissage que permettraient les interactions entre élèves et avec l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'un travail didactique sur l'EI en classe permettrait « ... d'ouvrir aux élèves un espace contractuel » et de « problématiser la démarche et l'objet : se rendre apte au doute créatif. » (Burgos 1996, p. 271)

Or il s'avère que le discours des enseignants et les situations de classes observées et analysées n'octroient pas à l'EI la place que nous attendions, c'est-à-dire qu'elle ne fait pas l'objet d'un travail didactique observable. Nous pensons que cette relative absence reconfigure les caractéristiques du genre (DI) tel qu'il est prescrit et les apprentissages visés. Dans le cadre de cet article nous nous proposons d'identifier les « dysfonctionnements » ou les erreurs⁸ qui sont d'une part déclarées et d'autre part observées. Nous analysons leurs modes de gestion dans une perspective heuristique des enjeux de l'EI et pour mieux comprendre les difficultés que nous rencontrons pour l'observer dans les situations de classe déclarées être des DI.

1 Les enjeux déclarés des DI : qu'est-ce que les enseignants gèrent et évaluent ?

1.1 Les spécificités des situations observées

Notre propos s'appuie sur douze entretiens semi directifs et douze situations de classe observées, filmées et retranscrites que les enseignants rencontrés qualifient de DI⁹. Lors de la constitution de notre corpus de documents de recherche nous avons veillé à ce que soit représentée la plus grande diversité possible¹⁰ des contextes d'en-

⁷Nous empruntons abusivement l'expression de Stanley Fish (2007) dont la notion à l'origine ne concerne pas les situations d'apprentissage.

⁸Terme employé avec les enseignants lors des entretiens.

⁹Nous nous inscrivons dans une démarche descriptive et heuristique du genre à partir des pratiques de classe « ordinaires » ou « quotidiennes » dans la mesure où nous n'intervenons pas sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants, même si notre présence et le dispositif d'observation (la caméra) contraignent la situation observée.

¹⁰Dans le sens où l'intérêt des enseignants et les autorisations requises nous permettaient de sélectionner des lieux présentant des caractéristiques différentes.

seignement¹¹ et d'ancienneté d'exercice¹². Ces données sociologiques contribuent à construire une diversité des situations de classe observées¹³.

Les enseignants rencontrés manifestent tous un intérêt certain (verbalisé) pour la littérature bien que leurs parcours d'études soient très divers¹⁴. Ils déclarent tous avoir modifié leurs pratiques de classe (à des degrés variables et pour des raisons différentes) en prenant en compte les prescriptions de 2002. Enfin ils disent pratiquer le DI.

Les situations de classe observées sont très diverses de par :

–Les modalités d'organisation de l'espace classe : dans certaines classes les tables sont déplacées pour configurer un espace plus favorable aux échanges entre les élèves ;

–Les modes de gestion des interactions produites qui configurent considérablement la place et le type de raisonnement en œuvre dans l'activité de construction du sens ;

–Les situations de lecture du texte littéraire : découverte du texte avant ou lors de la séance, production écrite avant ou lors de la séance ; tâches essentiellement orales ou interaction de tâches orales et écrites ; la discussion porte sur un extrait choisi ou sur l'ensemble de l'œuvre ;

–Les tâches proposées aux élèves : relever des indices dans le texte qui permettent de répondre aux questions, imaginer une histoire à partir des indices du paratexte, reconstituer un texte puzzle, exprimer des incompréhensions suscitées par la lecture silencieuse du texte, effectuer des inférences, anticiper collectivement à l'oral la suite du texte, écrire la suite du passage lu pour la confronter aux versions des autres élèves, imaginer le dialogue entre deux personnages rapportant les événements lus ; Le DI apparaît dans le discours des enseignants que nous avons rencontrés, comme une modalité, voire « la » modalité d'organisation et de gestion des séances de littérature qui se caractérisent par une place importante conférée à la parole des élèves¹⁵.

Ces séances (dites de littérature) portent sur des œuvres intégrales et elles visent la construction d'un discours sur ces textes et sur la lecture effectuée par les élèves¹⁶.

¹¹ REP, hors REP, école urbaine, école rurale, école unique.

¹² L'enseignante C7 (nous désignons les enseignants en nous référant au code retenu pour désigner leur classe de C1 à C12) est dans sa première année de titularisation et l'enseignant C9 dans sa dernière année d'exercice, les autres maîtres enseignant dans une fourchette de trois à vingt ans.

¹³ Si individuellement ces données sociologiques peuvent expliquer des parcours professionnels et des pratiques singulières, dans le cadre de cette recherche leur diversité relativise leurs éventuels effets. Nous interrogeons la pratique du DI quels que soient le contexte social de l'école, l'ancienneté de l'enseignant, son parcours de formation etc.

¹⁴ Entrée à l'école normale après la classe de troisième, de terminale ou après le DEUG ou la licence. Trois enseignants rencontrés ont suivi une formation initiale à l'IUFM.

¹⁵ Plus de la moitié du temps de la séance se déroule à l'oral et les phases de productions écrites sont également l'objet des interactions.

¹⁶ Il est assez fréquent à travers ces séances d'observer en clôture de séquence (unité thématique des interactions) le recours à un questionnement métacognitif, de la part des enseignants, pour aider les élèves à verbaliser leur « processus » de lecture ou encore de courtes situations où les enseignants verbalisent les processus de lecture rencontrés : L'enseignante C12 conclut à la fin d'une séquence

Ces enseignants¹⁷ opèrent d'ailleurs une différence entre ces séances de débat qui selon eux relèvent du champ de la littérature et d'autres séances qu'ils classent dans le domaine de la lecture qui portent sur des batteries de questionnaires ou d'exercices « d'entraînement ». (Dias-Chiaruttini, 2008). Cette distinction repose également sur une conception de l'évaluation des compétences enseignées au sujet de la lecture mise en œuvre lors de ces séances. En effet, si les enseignants concèdent, lors de l'entretien, que les séances de DI sont évaluées¹⁸ (elles contribuent à l'évaluation de certains apprentissages en cours) ou qu'elles devraient ou qu'elles pourraient l'être, tous insistent sur le fait qu'elles ne sont jamais notées¹⁹, essentiellement parce qu'elles sont à l'oral et qu'elles sont collectives. S'opère alors une hiérarchisation des critères de réussite d'une séance de DI. Les enseignants déclarent évaluer les apprentissages langagiers et civiques (participation maximale des élèves, écoute et respect de la parole de l'autre) plus que les compétences²⁰ de lecture construites à travers le discours sur le texte littéraire.

1.2 Dysfonctionnements déclarés et traités par les enseignants

Le discours des enseignants nous permet d'identifier deux catégories d'erreurs ou de difficultés auxquelles ils se disent régulièrement confrontés. Ils évoquent certaines propositions « absurdes » qui n'ont pour finalités que celles de provoquer ou d'amuser la classe. Elles sont le fait de quelques élèves, peu nombreux, qualifiés de

d'analyse de l'image : « et donc une illustration qu'on pourrait voir comme ça sans vraiment la voir (+++) peut-être que vous la regarderez différemment maintenant (+) oui ». (Classe C12, tour de parole 199) L'enseignant C9 conclut à la fin de sa séance au sujet du terme ivoire qui désigne dans le texte les touches de piano : « est-ce que c'est de l'ivoire peint / alors ça je n'en sais rien ++ mais enfin là / ce qui est sûr c'est qu'il utilise une image encore une fois pour nous faire comprendre + il fait une inférence / vous avez compris / il faut chercher dans sa tête ce que l'image veut dire + et vous voyez le nombre d'images qu'il faut interpréter à chaque fois ». (Classe C9, tour de parole 428)

¹⁷À l'exception d'une enseignante qui déclare que la lecture n'existe plus en soi ni dans les programmes ni dans son emploi du temps. Quand elle travaille la lecture du texte littéraire elle est « en littérature » ce qui ne l'empêche pas de travailler de temps en temps le traitement des questions à l'écrit. Les questionnaires écrits ne pouvant apparaître que dès lors que le texte a été lu, débattu et questionné à l'oral, précise-t-elle.

¹⁸Voire qu'elles contribuent à l'évaluation de certains apprentissages : la prise de la parole, la pertinence des réponses etc.

¹⁹La distinction évaluation/ notation est assez floue dans le discours des enseignants rencontrés.

²⁰Compétences que cependant nous avons pu identifier en amenant les enseignants à décrire leur pratique et à partir de l'analyse des séances observées :

- trouver « l'indice », « la preuve » dans le texte qui permet de confirmer ou d'infirmer une proposition d'élève ;
- résoudre un problème : travail sur les inférences ;
- imaginer l'histoire à partir de quelques indices du paratexte ou à partir d'une image ;
- imaginer la suite du texte (selon les classes elle doit plus ou moins être plausible avec le texte lu) ;
- exprimer ses impressions de lecture.

« spécialistes » de ces comportements²¹. Des élèves qui ne jouent pas le rôle institutionnellement attendu et qui apparemment se construisent un autre rôle en classe. L'enseignante C1, déclare que cela fait partie « du jeu de la classe ». L'un des enjeux déclarés de ces séances, pour dix enseignants sur douze, est d'éviter les « moqueries » et cela amène les enseignants à développer des stratégies de gestion de classe particulières.

Ainsi l'enseignante C6 déclare :

<p>19. je ne commence jamais par mes quatre élèves en grande difficulté / mais je connais leur réponse / vu qu'ils ont déjà travaillé sur le questionnaire (+) si j'ai repéré une bonne réponse chez eux je les mets en valeur sinon je les interroge après dès que je pense qu'ils ont peut-être une piste pour changer leur réponse où dire ce qu'ils ont écrit mais sinon/ je peux passer toutes les heures sur leurs erreurs / obstacles et (++) ici le traitement il est collectif</p> <p>20. et une mauvaise réponse des autres élèves (++++) ?</p> <p>21. une mauvaise réponse ? en fait à part eux qui sont parfois à l'ouest (+) les autres ce qu'ils disent sur les textes c'est des points de vue différents</p>

Tableau 1 : C6²²

Pour l'enseignant C10, la gestion d'une erreur est un moment délicat de la vie de la classe et son traitement consiste à éviter de construire le statut singulier de l'erreur :

<p>179. [...] voilà s'il n'y a pas d'autres pistes vous les guidez en proposant un passage dans le texte qui justement montre que la réponse n'est pas recevable / ce qu'il faut éviter là / dans ces moments là c'est le jugement et du coup aussi le dérapage / c'est une autre idée qu'on cherche et pas à montrer l'erreur d'un élève / il faut éviter ça /</p>

Tableau 2, C10

²¹Les séances filmées ne permettront pas d'observer ces situations, ce qui montre bien que notre présence ainsi que la caméra influent sur le déroulement des situations observées.

²²Nous utilisons les conventions de transcription recommandées par Robert Vion (1992) :

- / rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause ;
- (+) (++) (+++) pause très brève, brève, moyenne (1, 2, 3 secondes). Quand la pause est importante la durée est spécifiée entre parenthèses ;
- & enchaînement rapide ;
- : : : allongement de la syllabe ;
- *()* description d'aspect du comportement verbal ou non verbal ;
- < > hésitation phonétique ou orthographique ;
- 'intonation montante.

Dans le cadre des entretiens, nos propos sont en italique et dans les situations de classes transcrites les élèves sont nommés E1, E2, etc. en fonction de l'ordre de prise de parole. Es signifie que plusieurs élèves s'expriment en même temps.

Par ailleurs, les enseignants évoquent certaines erreurs récurrentes dues principalement aux difficultés de lecture des élèves : un mot mal lu, mal compris, un dialogue non identifié ou un changement de phrase non perçu. Autrement dit des performances qui relèvent du décodage (traitement d'identification des mots) et du traitement des marques linguistiques de cohésion. Là aussi des stratégies de traitement de l'erreur sont conçues. L'enseignante C12 déclare :

304. oui ça ils le savent quand on ne comprend pas quelque chose / quelquefois il faut aller voir avant / quelquefois il faut lire après / quelquefois il faut lire les deux / donc là je leur dis / ça m'a l'air assez compliqué ce que tu n'as pas compris / je propose qu'on prenne de telle page à telle page / donc on va avoir deux pages mais dans ce cas là / je peux avoir pour que ce ne soit pas toujours le même enfant qui lise / je vais avoir le narrateur et les différents personnages et là tu vois on retrouve quelque chose qu'on faisait avant /

305. *et là qui interroge le texte qui pose les questions pour répondre à l'incompréhension du passage ? c'est toi ?*

306. pas forcément / non pas forcément / avec la lecture (+++) est-ce que cette lecture là les aide ? en général ça les aide (+++) parce qu'on a une mauvaise lecture on a une erreur dans la lecture du narrateur / le passage à la ligne n'est pas compris comme la reprise du narrateur mais comme la suite du dialogue / donc s'ils n'ont pas coupé là bah ils se plantent et ils n'ont pas compris et après + après oui moi je peux aider (++) de toute façon je ne peux pas m'en empêcher / si je sens / ça vraiment / si je sens / soit je leur rends la balle / soit ils ne sont pas capables et alors c'est moi qui vais relancer

Tableau 3, C12

Ces propos nous permettent de penser que ces enseignants prévoient des dysfonctionnements possibles lors des séances de DI et que leur gestion n'est pas improvisée mais qu'elle s'appuie sur des gestes pédagogiques pensés et qu'ils créent des « situations » de résolution ou de contrôle de ces problèmes.

1.3 Quelques dysfonctionnements observés

Les situations de classe observées nous permettent d'identifier quelques traitements de dysfonctionnements qui sont récurrents d'une classe à l'autre. Les enseignants accordent beaucoup d'attention aux corrections de la langue : correction d'erreurs de déchiffrement lors de la lecture oralisée par les élèves ; construction des énoncés de réponse ; quête du terme exact ou attendu par l'enseignant²³ ; correction

²³L'une des enseignantes (C11) verbalise cette quête comme justification de son insistance : « M : oui / voilà / c'est une manie de maîtresse des fois il nous faut le mot qu'on a dans notre tête ++ »

orthographique de ce qui est noté au tableau ; et enfin tous accordent de l'attention à la compréhension du vocabulaire. Par exemple, dans la classe C7 le débat porte sur la résolution des problèmes que pose la reconstitution d'un texte puzzle d'un passage du roman lu en classe, *La vengeance de la momie* d'Évelyne Brisou-Pellen. Dans la séquence que nous présentons ci-dessous un élève vient de lire l'extrait qu'il estime être le début du texte. Il n'a pas su déchiffrer le mot « oasis » qui devient l'objet d'un traitement collectif pour comprendre son acception dans ce texte :

58. M : **alors pourquoi est-ce que tu as choisi ce texte ? alors d'abord est-ce que c'était <aziz> / c'était ?**
59. Es : oasis
60. M : **oasis / qu'est-ce que c'est ce mot ? (++) c'est quoi une oasis ?**
61. E10 : c'est un oiseau &
62. Es : & c'est une boisson
63. E3 : c'est un point d'eau quand on est dans le désert c'est comme une petite rivière pour boire
64. M : **Alors est-ce que c'est une rivière ?**
65. Cl : non c'est une boisson &
66. E8 : & eh monsieur c'est une boisson / c'est une boisson
67. M : **non mais là c'est pas la boisson**
68. E15 : c'est un fruit
69. M : **est-ce que c'est un fruit ?**
70. E13 : monsieur c'est le nom d'un <dessert>
71. M : **est-ce que là on parle de <dessert> ?**
72. E15 : monsieur on parle de désert
73. M : **ah ça a un rapport avec le désert / c'est quoi alors exactement ?**
74. E3 : eh (++++) en fait (++++) il y a (++) de l'eau (+) et c'est là pour que euh : : ha / on peut boire et en plus il y a des palmiers
75. M : **voilà c'est tout simplement un point d'eau dans le désert et souvent quand on trouve un point d'eau on trouve quoi aussi ?**
76. E13 : c'est tropical &
77. E3 : & des palmiers &
78. E10 : & des palmiers
79. M : **des palmiers : : : voilà et après tu as choisi + et d'abord tu vas nous expliquer pourquoi tu as choisi ce morceau là ? (+) pourquoi est-ce que c'est le début pour toi ?**

Tableau 4, C6 : le débat porte sur *La vengeance de la momie* d'Évelyne Brisou-Pellen

Cet extrait montre comment la gestion de l'erreur de décodage du mot « oasis » et son traitement lexical s'imposent à l'enseignant dont l'objectif ne vise pas cette première compréhension du texte mais la justification des choix des élèves pour reconstituer le texte. Ainsi cette séance de DI, comme d'autres observées, se construit à travers des tâches de lectures prévues par l'enseignant qui font émerger d'autres

tâches qui concernent essentiellement la gestion d'incompréhensions très localisées dans le texte.

1.4 La confrontation des idées : gérer et/ou créer des divergences d'opinion ?

L'un des enjeux de ces séances pour les enseignants est l'expression des avis de **chaque** élève. À l'occasion d'un article précédent (Dias-Chiaruttini, 2007a) nous avons tenté de montrer que la place de l'enseignant dans la classe pouvait influencer les propos des élèves et laisser plus ou moins d'espace à une confrontation des idées entre élèves. En analysant les douze séances retenues²⁴ dans le cadre de cette recherche, il apparaît que leur place ou leur gestion des interactions facilitent ou restreignent les échanges mais très fréquemment nous observons, à travers toutes les séances, qu'il s'agit d'un travail tant didactique que pédagogique.

La volonté des enseignants de créer une confrontation des idées se traduit par le recours à des expressions qui confèrent aux propos de chaque élève son statut singulier : « alors toi tu penses que... », « pour toi ce serait... », « selon toi... », « c'est l'avis de... », « qui est d'accord avec... ». Ces actes langagiers participent de la construction de la confrontation des idées, l'une des caractéristiques du genre qui dans certaines situations créent et favorisent le débat, tel qu'on peut l'observer dans la séquence ci-dessous :

21. M : **Tu n'aimes pas l'avis des parents ?**

22. E7 : Ouais / moi/ j'ai pas compris pourquoi « y » disent que le dessin ça ressemble à un chapeau

23. E : Bah si ça peut ressembler/ c'est ce « qui » voient

24. M : **Alors qui peut lire le passage ?** *(lecture de l'enseignant)*

24. E4 : Non moi je trouve que c'est normal que les adultes ne comprennent pas

25. M : **Alors donne ton avis Mathieu**

26. E4 : Oui moi j'ai bien aimé c'était marrant/ des adultes qui ne comprennent pas la même chose/ c'est normal parce qu'ils n'appartiennent plus au monde des enfants et leurs yeux ne voient que des choses d'adultes+ ils sont très sérieux et en fait ils ne voient plus rien + rien du monde de l'enfant/ ils ne savent plus imaginer

27. M : **D'accord toi tu penses que c'est ce que l'auteur a voulu nous dire en écrivant ce passage+ le monde de l'enfance est éloigné de celui des adultes et ils ont du mal à se comprendre+ ils ne voient plus les choses de la même façon !**

28. E4 : OUI c'est ça !

²⁴La séance qui a fait l'objet de cet article a contribué à la construction méthodologique de notre travail mais ne figure par dans le corpus retenu, il n'y a pas eu d'entretien semi directif avec l'enseignante de la classe ni de questionnaire proposé aux élèves après la séance. L'enseignante faisant partie de nos groupes de formation.

29. E5 : Bah moi je suis pas d'accord
30. M : **Explique Sylvain**

Tableau 5, C6 : le débat porte sur *Le petit prince* de Saint-Exupéry

L'enseignante C6 en spécifiant ainsi la divergence des propositions de chaque élève leur permet de s'exprimer et de se confronter. Elle reformulera alors la proposition d'un élève qu'elle retiendra pour proposer un consensus. Ainsi implicitement elle évalue les propositions et favorise la confrontation des idées tout en proposant une situation de résolution :

35. M : **AH ++ c'est peut-être ça que veut nous dire l'auteur ? (+++) il critique l'attitude des adultes ou celle des enfants ?**
36. E4 : des adultes
37. E5 : des adultes
38. M : **bon / on est tous d'accord / on continue**

Tableau 6, Classe C6 : le débat porte sur *Le petit prince* de Saint-Exupéry

Cependant distribuer la parole à chaque élève pour que s'expriment des avis différents ne conduit pas systématiquement à l'expression d'opinions divergentes. Il arrive aussi que la juxtaposition d'idées différentes n'amène aucune discussion :

257. M : **et ce serait la raison pour laquelle il est devenu leur petit chef (+++) tu es d'accord toi ? allez lis-moi ce que tu as écrit**
258. E23 : c'est cette nuit-là que Yann nous a commandés et qu'il nous a dit quoi faire
259. M : **et quoi faire (++) alors est-ce que vous êtes d'accord avec la phrase d'Adrien ? non c'est pas ça ?**
260. Es : oui
261. Es : non
262. M : **c'est pas ça (+) qui a répondu à peu près de la même manière qu'Adrien ? + alors Stéphane tu as levé la main tu dis ce que tu as écrit ?**
263. E15 : c'est Yann qui nous disait ce qu'il fallait faire et où aller
264. M : **ouais : : (++) qu'as-tu écrit toi ?**
265. E3 : C'est Yann/ cette nuit là qui nous a entraînés dehors
266. M : **ouais : : : Maeva ?**
267. E25 : c'est cette nuit-là que Yann décida de tout
268. M : **c'est cette nuit-là que Yann décida de tout ++ et toi Manon ?**
269. E17 : parce que Yann voulait se perdre dans la nuit
270. M : **je n'ai pas bien saisi ce que tu as dit**
271. E17 : parce que Yann voulait se perdre dans la nuit
272. M : **d'accord (+++) oui *(se dirige vers un élève)***
273. E22 : parce que c'est Yann que les emmène dehors

Tableau 7, C9 : le débat porte sur *L'enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat

Dans ce cas précis ce qui motive la recherche d'autres réponses est une meilleure formulation d'une réponse déjà « obtenue ». La confrontation n'est pas ici un objectif recherché :

274. M : **alors qui a mieux exprimé la réponse ?**
 275. E23 : Stéphane c'était bien
 276. M : **Stéphane (++) c'était bien ?**
 277. E14 : Manon
 278. M : **Manon aussi (+) bon (++) on va peut-être garder la phrase d'Adrien puisque c'est lui qui a donné le sens (+) mais il y a quelque chose qui me gêne à la fin / c'est le quoi faire (+) alors comment on va l'améliorer ? (+++) relis nous ta phrase et on va l'améliorer**

Tableau 8, C9 : le débat porte sur *L'enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat

Cependant, l'enseignant est bien en attente d'une évaluation et remédiation de l'énoncé de l'élève.

Les enseignants peuvent ainsi « récolter » plusieurs avis pour des raisons différentes. Créer la confrontation nous semble une intention d'ordre didactique qui guide la gestion des interactions et dépend des objectifs que chaque enseignant confère à la situation de lecture qu'il organise. Par ailleurs la confrontation des opinions différentes ne présuppose absolument pas que l'une des propositions ne soit pas recevable, c'est le cas de la situation de la classe C6, citée précédemment (Tableaux 5 et 6). Dans cette situation précise les élèves expriment des « impressions de lecture » (Reuter 2001) : ils ont apprécié ou moins apprécié, selon les valeurs qu'ils convoquent, l'attitude des personnages du conte de Saint-Exupéry.

C'est là une difficulté que nous rencontrons pour spécifier le métadiscours supposé se construire par la pratique du genre DI tel qu'il est prescrit, déclaré ou observé. Quel discours sur le texte littéraire est attendu et autorisé (par les divers prescripteurs et les praticiens) ? La conception de l'EI dépend à la fois de la conception de l'interprétation²⁵ comme structure de contraintes et des finalités de la situation de lecture qui soit vise « la coopération interprétative » (Eco, 1985), soit se fonde sur la « participation psychoaffective du lecteur » (Dufays, 2006) favorisant l'expression de « réactions aux textes » (Giasson, 2005). Dans cette situation **l'activité de lecture n'est pas concernée par l'EI** puisqu'elle se situe comme le rappelle Yves Reuter : « Dans l'ordre des droits absolus du lecteur, de la subjectivité et de la variation admise. [...] Le sens est fondamentalement effet de sens pour le lecteur qui ressent des émotions et réagit : cela fait sens pour lui. » (Reuter 2001). Le texte officiel participe

²⁵La dichotomie que présente Jacques Derrida est à ce sujet éclairante. Selon lui, il existe deux pôles inconciliables de l'interprétation : « L'un [qui] cherche à déchiffrer, rêve de déchiffrer une vérité ou une origine échappant au jeu et à l'ordre du signe (...). L'autre qui n'est plus tournée vers l'origine affirme le jeu [...] » (Derrida, 1967 p. 427).

de cette confusion des enjeux et des apprentissages du DI (Dias-Chiaruttini, 2008 ; Bulten et ali., 2008) et réduit considérablement l'espace pour traiter l'EI.

2 Les obstacles identifiés à la verbalisation et à la gestion de l'EI en situation de classe

L'un des objectifs de notre recherche consiste à analyser les situations de classes ordinaires que nous observons, filmons et transcrivons pour pouvoir analyser ce que les tâches prescrites aux élèves et les interactions permettent de construire comme activité de lecture et comme discours sur le texte. Nous cherchons à identifier les savoirs et les connaissances mobilisés pour effectuer toutes les tâches réalisées. De fait ce qui n'est pas verbalisé (ou dans certaines séances, ce qui n'est pas écrit) n'est pas observable. Il convient néanmoins de spécifier que ce qui n'est pas observé peut néanmoins exister et des modes de résolutions des EI peuvent exister, individuellement, sans que pour autant nous y ayons accès. Cependant cette non verbalisation observée de l'EI est une source d'interrogation pour l'observatrice que nous sommes. Nous pouvons formuler trois raisons qui nous semblent expliciter cette absence observable de l'EI.

2.1 Statut et élaboration des hypothèses verbalisées

En soi une hypothèse erronée ne constitue pas une EI mais elle participe à sa construction. L'hypothèse pouvant devenir une EI lorsqu'elle est argumentée, soutenue, défendue par un lecteur singulier. Les situations observées montrent que les enseignants accordent une grande importance à l'émission des hypothèses à laquelle ils peuvent consacrer un temps important principalement en début de séance (entre un quart et un tiers du temps pour certaines séances).

2.1.1 Faire des hypothèses avant la lecture du texte²⁶

Certaines démarches plus ou moins ritualisées peuvent être identifiées : l'émission d'une hypothèse se fait à partir du relevé des indices du paratexte (description des première et quatrième pages de couverture, relevé d'indices de la table des matières) pour « imaginer » l'histoire. Lors de cette phase qui s'appuie sur des indices relevés dans le paratexte les propositions verbalisées ne sont pas contestables (à moins d'être en contradiction entre elles et/ou de ne pas tenir compte de connaissances sur

²⁶Ces activités sont à rapprocher des activités autour du « hors-texte » qui s'inspirent des travaux de l'AFL (Association Française pour la Lecture) dont Christian Poslaniec propose la définition suivante : « faire identifier par les élèves le contenu d'un livre, en utilisant toutes les indications possibles, à l'exclusion du récit proprement dit. On suscite leur curiosité. » (1990, p. 39)

l'auteur, son œuvre, son époque, etc.) puisqu'elles ne portent pas sur une lecture effective du texte, mais constituent une première approche, une première représentation. Il s'avère que dans toutes les situations observées, après la lecture du texte, seule la proposition la plus « plausible » est rappelée²⁷ et jamais (dans les séances observées) elle ne fait l'objet d'une discussion :

36. M : **oui / alors quelle serait l'hypothèse que l'on pourrait retenir ? vérifier ici ?**
 37. E5 : celle de Hanz
 38. M : **oui celle de Hanz en tout cas sur le lieu / tu vois ça se passe bien là ++ *(poursuit la lecture du texte)***

Tableau 9, C4 : le débat porte sur *Le grimoire d'Arkandias* d'Eric Boisset

La proposition d'élève qui est ainsi évoquée est très rarement reformulée. Elle n'est pas l'enjeu de ce travail d'émission d'hypothèses, l'imagination d'une histoire étant privilégiée et l'évaluation nous le révèle (bon, tu avais bien trouvé/ c'est pas grave) :

352. M : mais le loup il a beau souffler / poussé la maison ne s'écroule pas / bah oui / qui est-ce qui a trouvé ça ?
 353. E7 : c'est Jason
 353. E7 : c'est Jason qui a trouvé que quand le loup va frapper à la porte il trouvera le dragon
 354. E10 : moi aussi je l'avais
 355. E9 : c'est Jérémy
356. M : c'est Jérémy ouais / bon donc tu avais bien trouvé / mais en fait même si on trouve pas ce qu'il y a en vrai dans l'histoire c'est pas grave
357. E4 : non ce qu'il faut c'est imaginer

Tableau 10, C2 : le débat porte sur *Les trois cochons* de Wiesner

Ce travail vise autant à apprendre à anticiper la lecture, à faciliter l'entrée des élèves dans le livre et à motiver la lecture qu'à développer l'imagination à partir de l'objet livre ou de la littérature de jeunesse en général.

Nous observons qu'une autre activité telle qu'écrire la suite d'un passage vise les mêmes objectifs. Ainsi l'enseignante C4 avant de lire aux élèves le passage qu'ils ont eu à imaginer, déclare en classe :

²⁷ Elle constitue implicitement un critère de validation mais condamne à l'oubli tous les écarts entre le texte découvert et les premières projections, les scripts de lecture. Ils sont pourtant ceux qui appellent l'élève à réviser son scénario. On peut y voir une mise en scène minimale du concept de « l'horizon d'attente » de Jauss (1972) qui inspire certains modèles didactiques du genre.

368. M : ah bien je crois que je vais vous décevoir / vous avez bien imaginé / je suis bien contente de vous (++) ce n'est pas très / très original (++)

Tableau 11, C4 : le débat porte sur *Le grimoire d'Arkandias* d'Eric Boisset

Dans son propos c'est le texte littéraire qui manque d'originalité. Elle valorise les productions de ses élèves puisque son objectif est de leur montrer que l'imagination participe de l'acte de lecture :

372. M : et c'est pratiquement la version d'Ophélie qui dit qu'il revient l'après midi (++) c'était juste pour vous montrer que bah vous avez de l'imagination /vous vous arrêtez et vous le faites bien pour trouver une suite et aussi c'est ce qui se passe quand vous êtes en train de lire un livre et que vous le posez et que vous vous dites demain je vais continuer + qu'est-ce qui se passe ?

373. E13 : on essaie d'imaginer

Tableau 12, C4 : le débat porte sur *Le grimoire d'Arkandias* d'Eric Boisset

Lire ce serait donc imaginer mais aussi anticiper. Cette conception induit l'implication des élèves et semble promouvoir une certaine acception de l'acte de lecture et de l'utilisation du texte littéraire en classe.

2.1.2 Construire des hypothèses... un apprentissage ?

Amener les élèves à émettre des hypothèses est un objectif des enseignants rencontrés qu'ils verbalisent lors des entretiens et parfois même en classe. Cependant le terme semble quelque peu abusif pour décrire les énoncés des élèves. Nous remarquons régulièrement²⁸ à travers l'analyse des interactions en classe que c'est l'enseignant qui en reformulant la proposition d'un élève lui confère son statut et sa forme hypothétique :

48. M : par rapport à l'attitude de cet enfant ? (++) Théo ?

49. E10 : il fait ha : : :

50. M : oui c'est vrai qu'on peut voir qu'il met la main comme ça au niveau du visage / l'air un peu surpris et un petit peu craintif tout de même / hein' (6'43)

51. E5 : c'est pour indiquer qu'il crie

52. M : peut-être qu'il se retient de crier (++) oui effectivement (+)

Tableau 13, C1 : le débat porte sur *Le buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin

Émettre une hypothèse relève d'un apprentissage, il ne suffit pas d'avoir une idée au sujet du texte, ou d'avoir relevé un indice pour que l'énoncé de l'élève soit une

²⁸Régulièrement, ne signifie pas ici que les élèves ne produisent aucun énoncé hypothétique.

hypothèse d'un point de vue linguistique mais aussi au niveau du contenu. Théoriquement l'émission d'hypothèse est une opération inférentielle. Elle participe de la « lecture en progression » (Gervais, 1993) dans la mesure où elle intègre des schémas ou des scripts, c'est-à-dire « une structure d'information, accessible de façon spontanée et qui forme la base de toute compréhension d'un texte. » (*Ibid.* p. 63). Elle participe aussi de l'acte de « lecture en compréhension » (*ibid.*) et repose alors sur un raisonnement abductif. Lors de ces opérations le lecteur effectue plusieurs allers-retours dans le texte pour vérifier, repenser sa lecture en construction. Mais les situations de classe observées ne mettent pas en scène cette dialectique entre le lecteur et le texte, qui caractérise une approche de la lecture littéraire (Dufays, 2006). Nous constatons davantage une succession des deux activités : émission d'hypothèses -propositions qui énoncent des scripts puis confirmation d'une hypothèse-proposition²⁹.

2.2 La construction des critères de validation, de recevabilité des propositions

Notre seconde explication concerne les critères de recevabilité des « propositions » d'élèves. L'analyse des interactions nous laisse entrevoir de façon plus ou moins explicite que les enseignants et les élèves convoquent des critères qui permettent de valider les propositions émises au sujet du texte.

2.2.1 Se référer au texte

Le critère par excellence est de relever les indices du texte. La tâche proposée aux élèves des classes C3 et C9 est de répondre aux questions en citant le texte ou en indiquant la page où se trouve l'indice qui permet de confirmer leur réponse. Dans les autres classes où il n'y a pas de questionnaire préalable à la situation de débat, le critère est toujours valable. L'enseignante C12 ponctue sa séance de demandes de preuve dans le texte :

27. M : c'est la prof qui lui apprend à faire du piano qui : : c'est écrit ça ?

168. M : et vous avez des preuves de ce que vous avancez ?
--

Tableau 14, C12 : le débat porte sur *Little Lou* de Jean Claverie

Dans la classe C11, la discussion porte sur la validation des suites du texte la nouvelle *La logeuse* de Roald Dahl que les élèves ont rédigé chez eux. Les quatre

²⁹Notre propos ne concerne ici que le travail de début de séance d'émission d'hypothèses qui anticipent la lecture du texte et la lecture valide certaines propositions émises. Nous n'analysons pas des hypothèses qui se développent au fil du texte, ce travail étant en cours.

élèves du cycle trois de cette classe unique (8 élèves de la GS au CM2) ont lu leur suite et ensemble ils ont résumé toutes les propositions émises que l'enseignante a notées au tableau. Dès lors, la tâche des élèves évolue et consiste à les valider comme suites possibles de la nouvelle ou à les écarter comme suites peu probables. L'enseignante va par conséquent amener les élèves à se confronter au texte et à y trouver des indices qui corroborent leurs propositions :

315. M : bon bah si vous me dites ça moi je veux bien mais il va falloir me le prouver maintenant *(elle s'assoit à leur table)*

316. E1 : bah on peut pas tout prouver

317. M : non mais il va falloir me prouver par exemple que Billy part chercher du travail (++) qu'est-ce qui me permet de le dire?

318. E3 : bah c'est écrit qu'il cherche du travail

319. E2 : à Bath

320. M : oui comment tu le sais?

321. E2 : c'est écrit dans le texte

322. M : il faut me le montrer

323. E1 : là / au début (+) Billy arrive à Bath après avoir passé l'après midi dans le train et changé d'omnibus à Reading

324. M : alors est-ce que ça me dit qu'il cherche du travail ça?

Tableau 15, C11 : le débat porte sur *La logeuse* de Roald Dahl

2.2.2 Quand la référence au texte ne suffit plus

Quelle que soit la situation de lecture, il s'agit du critère principal mais il arrive très fréquemment que le texte ne puisse être cité parce que le traitement de la validation d'une proposition repose sur un implicite, un blanc du texte, ou encore la suite d'un texte ouvert où l'incertitude demeure à jamais inscrite dans le texte. Dans ce cas apparaît une autre modalité de validation de la proposition : « *c'est plausible* », « *c'est cohérent* » en fonction des connaissances construites au sujet du texte. Ainsi dans la classe C11 les quatre élèves et l'enseignante construisent quatre critères pour trier les propositions des suites rédigées par les élèves. Les deux premiers sont imposés par l'enseignante : « 529. M : alors tout ce dont on est sûr on va souligner en vert / les choses qui sont possibles mais on n'a pas assez de solution pour savoir si c'est vrai ou pas / on va les souligner en bleu / d'accord ? ». Une élève propose néanmoins un troisième critère pour exprimer les doutes, et enfin un dernier critère s'imposera : quand les élèves ne sont pas d'accord entre eux. La situation se complexifie pour valider et invalider les propositions des élèves qui ne manquent pas d'imagination et s'autorisent quelques entorses au texte de Roald Dahl. La séance se clôture sur une discussion entre des élèves bien conscients d'avoir éprouvé les limites du texte ouvert sans pour autant avoir construit des EI :

662. E1 : parce qu'on a imaginé sur le texte et des fois on a raison et des fois on va trop loin mais c'est quand même possible
663. E2 : ouais i sont bien les suites de l'histoire qu'on a imaginées
664. M : Bastien ?
665. E4 : ben on sait qui a pas de suite / que ça se termine comme ça

Tableau 16, C11 : le débat porte sur *La logeuse* de Roald Dahl

2.2.3 Quand le texte n'est plus l'objet de l'interprétation

Les propositions abusives sont souvent le produit des interactions verbales : l'interprétation ne porte pas sur le texte mais sur les énoncés des élèves. La courte séquence reproduite ci-dessous est très significative des situations rencontrées. Les élèves découvrent l'album, *Les trois cochons* de David Wiesner, il s'agit d'une réécriture moderne du célèbre conte. Les personnages des trois cochons étant, cette fois-ci, propulsés hors de leur histoire au moment où le loup souffle sur leur maisonnette respective. Ils se retrouvent alors dans un nouveau monde et vont rencontrer de nouveaux personnages, le chat d'une comptine anglaise et le dragon d'un conte de chevalier. Accompagnés de leurs nouveaux amis ils décident de revenir dans leur « récit » et d'affronter ensemble le loup. La séquence que nous reproduisons porte sur le moment où les trois cochons aident le dragon à s'enfuir (il est poursuivi par un chevalier : le fils du roi) et reviennent dans leur « monde ». Un élève, E17, formule l'hypothèse qu'il s'agirait d'un rêve. Nous pensons qu'il s'agit là d'une explication au fait que le texte est surprenant, surréaliste depuis le début. Elle nous semble par conséquent très intéressante pour comprendre le fonctionnement de cette lecture singulière, bien qu'en soi cette hypothèse soit peu probable dans la mesure où ce récit rompt avec le pacte fictionnel en libérant les trois petits cochons de leur destin traditionnel sans concevoir un monde onirique. La compréhension de cette rupture est un objectif d'apprentissage de cette séance comme en témoigne la consigne d'écriture que l'enseignante proposera aux élèves : « (...) dans quel livre vous aimeriez bien rentrer et à quel moment de l'histoire ? » (C2, tour de parole 432). L'hypothèse du rêve à peine formulée évolue, les élèves E10 et E12 proposent l'idée que ce serait le personnage du dragon qui rêverait. Face à tant d'insistance l'enseignante accueille la proposition du rêve et argumente sa validation en mobilisant des savoirs au sujet du rêve et des expériences de rêves qui pourraient être communes à la classe :

115. E17 : et peut-être que c'est un rêve madame
116. M : le rêve de qui ?
117. E17 : des cochons
118. E10 : non du dragon
119. M : du dragon ?
120. E10 : oui il rêve qu'il va s'échapper
121. E12 : ah bah oui peut-être qu'il était en prison *(**debout, tape sur la table**)*
122. M : EH LA je te la donne la parole / ce n'est pas la peine de frapper sur la table
123. E12 : il est peut-être prisonnier et il est en train de rêver que les trois petits cochons sont en train de le sauver
124. M : donc c'est un rêve/ ça arrive hein/ on est dans une histoire complètement scabreuse et puis tout d'un coup/ pouf/ on se réveille et on est dans son lit

Tableau 17, C2 : le débat porte sur *Les trois cochons* de David Wiesner

Cette courte séquence thématique montre assez clairement l'élaboration collective du discours sur le texte qui se transforme davantage par les discours sur le texte produits par les élèves qu'à partir du texte lui-même. La progression du script erroné est intéressante puisque sans jamais être discutée (en terme de recevabilité / irrecevabilité) elle s'enrichit dans et par l'interaction entre les élèves : les trois cochons rêveraient ; le dragon rêverait qu'il s'échappe ; le dragon serait prisonnier et rêverait que les trois cochons viennent le sauver. L'enseignante continue à valoriser l'imagination des élèves comme dans la première partie de la séance (cf. Tableau 10) en même temps qu'elle semble vouloir calmer l'enthousiasme de l'élève (E12) qui s'est levé et tape sur la table pour que sa proposition soit entendue. La place du texte littéraire est toujours à réinterroger dans ces séances : qu'est-ce que les élèves interprètent ? Sur quel discours construisent-ils le leur ? Le texte ou le discours sur le texte ?

Le procédé de la maîtresse pour valider la proposition est fréquent dans les situations observées. Les enseignants évoquent des référents qu'ils supposent familiers, relevant de l'expérience des élèves pour valider une proposition, voire une hypothèse sur ce que l'histoire raconterait. Ce détour référentiel qu'il s'appuie, comme ici, sur des propositions d'élèves ou qu'il vise à guider les élèves vers des réponses attendues³⁰, constitue rarement une aide pour les élèves qui ne s'y projettent pas nécessairement, ce qui complexifie parfois les échanges en classe. Nous pensons que cette aide est régulièrement détournée de l'efficacité attendue parce qu'elle détourne les élèves de leur « responsabilité » d'émetteur ou de récepteur dans ce jeu interactif où leurs représentations ne sont plus objet de discussion, de questionnement pour les modifier ou les confirmer³¹ mais induites, validées ou invalidées par l'enseignant.

³⁰Voir à ce sujet le texte de la communication à la journée d'étude : <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/spip.php?article17>

³¹Cf. les travaux d'Elisabeth Bautier et Dominique Bucheton au sujet de l'oral réflexif.

2.3 Une gestion anticipée de l'EI

Enfin nous pensons que l'EI ne peut se verbaliser en classe parce que **les enseignants l'anticipent et la gèrent avant même qu'elle ne se construise**. L'entretien avec l'enseignante C11 est à ce sujet très intéressant. Elle a proposé aux quatre élèves du cycle trois de sa classe unique la lecture de la nouvelle *La logeuse*, de Roald Dahl. Notre discussion porte sur un passage précis de cette nouvelle : Billy, le personnage principal trouve sa logeuse un peu bizarre. Cette adorable dame manifeste une passion obsessionnelle qui la conduit à empailler tous « ceux » qu'elle affectionne. Il l'ignore et l'apprendra peut-être à ses dépens. Lors de la lecture d'un passage³² en classe, une élève tente d'expliquer pour quelles raisons cette dame aurait un comportement bizarre. Ses hypothèses sont induites par sa connaissance partielle d'un texte qu'elle découvre ce qui amène l'enseignante à penser que les élèves ne seront pas en mesure d'écarter ces propositions puisque l'intégralité du texte leur fait défaut :

88. oui / ce passage / et / alors ils bloquaient totalement / et alors ils voyaient bien / en même temps (+) moi je suis là (++) et je me demande qu'est-ce que je vais faire? tu vois ça m'interroge beaucoup / et alors +++ ils cherchent / ils commencent à chercher des trucs/ et alors j'ai la CM2 qui dit (+) ah bah oui madame elle a peut-être perdu un fils à la guerre et elle va le retrouver son fils et puis peut-être que si elle demande qu'il signe le registre c'est qu'elle veut connaître son adresse/ peut-être qu'elle sait où est son fils et que peut-être Billy (+) bon / alors là / je ne sais pas / parce qu'en même temps ils se servent du texte / mais là (+) **ça devient compliqué de leur demander de justifier / parce qu'ils ne maîtrisaient pas encore le texte et donc là / il fallait dire stop** / et je me suis dit / je vais faire pire que mieux / je vais les embrouiller et donc on est parti sur la suite de texte + et puis / ils sont partis avec le résumé d'étape par étape du texte / il fallait le relire/ là (+) tu vois / je ne me voyais pas refuser sa proposition / ni même l'accepter / la valider / donc on est resté là et en continuant sur le texte / plus tard / je pourrais revenir là-dessus (++) et puis je pense le résumé travaillé en collectif / c'est ça qui a déclenché des choses

³²Voici le passage de la nouvelle qui est évoqué lors de l'entretien : « Elle doit avoir l'esprit un peu dérangé, la pauvre femme », pensa Billy, mais cette idée ne l'inquiétait nullement. Car, après tout, elle paraissait inoffensive. C'était manifestement une âme bonne et généreuse. Peut-être avait-elle eu des malheurs insurmontables. Un fils perdu à la guerre par exemple. (Dahl, 2000)

89. *donc si je comprends bien tu ne vas pas poser des questions sur cette hypothèse formulée de manière très hypothétique par l'élève/ ni relire le passage pour essayer d'évoquer chez eux l'idée que cette remarque peut peut-être vouloir dire autre chose sur le personnage*

90. non je ne le ferai pas / je ne peux pas

91. *et donc tu vas les relancer sur autre chose (++) laisser cette hypothèse que tu ne veux pas discuter parce que leur compréhension à ce moment là du texte pourrait les amener à la valider*

92. oui tout à fait (++) **je ne vais pas traiter cette proposition parce qu'à ce moment là je pense que ça peut être un gouffre** / il faut qu'ils se rendent compte que le personnage de la vieille est vraiment bizarre et ensuite revenir sur la raison pour laquelle Billy s'interroge sur son état mental

Tableau 18, C11.

Ce n'est pas tant l'erreur que l'enseignante anticipe que la difficulté de sa gestion. Ici cette proposition abusive sur des liens familiaux entre Billy et sa logeuse n'était pas facile à gérer dans la situation donnée, c'est-à-dire à ce moment là, puisque le statut de victime de Billy se construit progressivement et ne peut éventuellement être inféré qu'à la fin de la nouvelle. La difficulté de ce passage réside aussi sur la forme de discours de cette phrase : le narrateur rapporte ici les pensées de Billy au style indirect libre. De surcroît il s'agit d'une hypothèse de Billy parmi d'autres évacuées par la narration à travers l'expression : « par exemple ».

L'intérêt de l'élève pour ce passage est intéressant ainsi que la tentative de formuler une compréhension de cette phrase ambiguë. En effet ce passage exprime les premiers doutes de Billy au sujet de l'équilibre mental de sa logeuse. Il trouve son amabilité étrange et suppose qu'il lui rappelle quelqu'un. Un enfant perdu à la guerre, dit ici le texte, ou ses deux anciens locataires portés disparus, suggèrera le texte quelques paragraphes plus loin. Ainsi l'expression « par exemple » crée une paralipse qui invite le lecteur à chercher d'autres motifs au malaise naissant du jeune homme. Néanmoins dans la situation présente l'enseignante choisit d'écarter les propositions malvenues en poursuivant la lecture du texte, en proposant d'autres activités comme le résumé pour pouvoir plus tard revenir sur l'étrangeté du personnage de la logeuse³³. Il nous semble par conséquent que les enseignants anticipent ce type d'erreur (qui ne constitue pas nécessairement une EI mais participe du processus erratique de la

³³ Elle déclare en effet que le choix de ce texte était motivé en partie pour les difficultés auxquelles il confronte les élèves et qui permet de problématiser la lecture : « oui/ un bel égarement et ce texte là est particulièrement difficile et justement c'est ça qui est intéressant j'espère quand ils auront compris on pourra redécouvrir le texte et il y a très peu de texte où on peut le faire finalement/ parce que finalement c'est facile d'amener un débat/ on peut le faire sur tous les textes mais en général dès qu'ils ont vu où l'auteur voulait en venir/ bon bah/ le texte est compris et on a rarement autant de difficultés pour reprendre le texte et revenir endroit après endroit à quel endroit bah je me suis fait avoir + »

lecture) et qu'ils imaginent « le gouffre » qu'amènerait une argumentation construite sur le texte pour défendre une hypothèse erronée. Ainsi le plus souvent choisissent-ils de gérer la situation et l'hypothétique erreur, comme ici, en suspendant l'échange avec l'élève qui a émis cette hypothèse, en poursuivant la lecture du texte et en espérant ou en faisant le pari que cet obstacle sera dépassé naturellement par la force des interactions et par la découverte du texte.

Certaines situations de classes observées semblent soutenir cette idée. Dans les classes où les élèves prennent la parole spontanément sans être désignés, la gestion de ces interactions est très spécifique : les enseignants sélectionnent et écartent les propositions d'élèves en intervenant, en reformulant ou en se retirant du jeu des interactions, c'est-à-dire qu'ils ignorent volontairement certaines propositions d'élèves. La situation que nous citons ci-dessous nous semble assez représentative des séances observées. Les élèves ont analysé le paratexte (couverture et table des matières) du roman *Le buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin, ils ont repéré la catégorisation du genre fantastique indiqué sur le livre que l'enseignante a explicité et ils ont relevé de nombreux indices au sujet du personnage, le buveur d'encre : le titre d'un chapitre évoque « un vampire » et un autre « un cimetière ». Les élèves en ont déduit qu'il s'agit de l'histoire d'un vampire particulier qui habite dans un cimetière et boit de l'encre. C'est alors qu'un élève induit l'idée que ce personnage serait le fantôme d'un pirate et qu'il cite des indices relevés dans l'objet livre :

1. E14 : bah euh (+++) c'est / ce doit être un fantôme d'un pirate **parce que derrière on voit un chapeau de pirate et une épée**
2. M : ***(regarde l'élève)*** (++++) **mais moi je vous propose** (+++) vous pouvez laisser votre livre fermé et je vais vous lire le premier chapitre (10 secondes) et puis on va voir si toutes nos suppositions se confirment dans ce premier chapitre donc vous n'avez pas besoin de regarder le livre / juste besoin d'écouter + et écoutez bien parce qu'après on va de nouveau discuter et on va voir si ce qu'on a dit est la bonne solution (10 secondes) *(lecture du premier chapitre)*

Tableau 19, C1 : le débat porte sur *Le buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin

Ce sont les silences et le regard de l'enseignante qui nous amènent à penser que cette non-gestion d'une proposition qui remet en cause tout le travail effectué auparavant est une décision d'ordre didactique et pédagogique qui constitue un mode de fonctionnement de gestion des interactions lors des DI. Certaines contraintes telles que la durée, la cohérence de la séance et le respect du déroulement prévu par le travail de préparation de l'enseignant peuvent justifier de telles décisions. Cependant nous pensons que ce mode de gestion est aussi motivé par la forme scolaire ou la tradition scolaire ou les représentations sociales (celles des enseignants et des élèves) des séances de lecture/littérature à savoir trouver la bonne réponse, la bonne interprétation du texte. Ceci impose qu'il faille remédier, corriger, écarter tout ce qui

pourrait constituer un dysfonctionnement de l'enseignement de la lecture / littérature en France : l'EI.

3 Pour conclure...

Des traces de lectures abusives sont observables, parfois validées par la situation didactique ou simplement par l'enseignant, d'autres fois ignorées ou encore écartées avant qu'elles ne se construisent. Cependant nous ne sommes pas parvenue à identifier des EI dans les situations que nous avons observées. Cette absence observée met en exergue les limites de notre dispositif de recherche en même temps qu'elle révèle des distorsions entre la prescription du genre et ses pratiques, des tensions entre les apprentissages visés et les performances observées. Comment les élèves prennent-ils « absolument conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles » (MEN, *ibid.*) alors que prescriptions et pratiques semblent jouer sur des variables imprécises ou imprécisées qui tantôt placent la lecture sous les auspices de la contrainte tantôt sous ceux de la liberté ? Comment scolariser ce « jeu de la contrainte et de la liberté » ? (Compagnon, *ibid.*) En situation scolaire, contrainte et liberté de lecture jouent une partition dissonante des théories littéraires, sans doute parce qu'en étant scolarisée la lecture littéraire deviendrait, est devenue scolaire ...

Références

- [1] BAUTIER Élisabeth (2002) : « Lire et écrire pour penser et apprendre », *Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002 : Regroupement des acteurs des classes relais*, Les Actes de la DESCO, CRDP Versailles, http://sauv.free.fr/archives/LEC_Bautier.html.
- [2] BUCHETON Dominique, BAUTIER Élisabeth (1996) : « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le français aujourd'hui*, n° 113, *Interactions, dialoguer communiquer*, p. 24-32.
- [3] BULTEN Max, MONGENOT Christine, SLAMA Pierrette, BISHOP Marie-France, CLAQUIN Françoise (2008) : « De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement la littérature à l'école primaire », *Repères*, n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, INRP, Lyon, p. 197-226.
- [4] BURGOS Martine (1996) : « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans DUFAYS Jean-Louis, GEMMENE Louis, LEDUR Dominique (dir.), *Pour une lecture littéraire, tome 2*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, p. 265-271.

- [5] CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique *dir.* (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, Paris.
- [6] COMPAGNON Antoine (1998) : *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris.
- [7] DAUNAY Bertrand (1999) : « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, *Parler des textes*, ARDPF, Lille, p. 29-59.
- [8] DAUNAY Bertrand (2007) : « État des recherches en didactique de la littérature. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 159, *Politiques et rhétoriques de l'«École» juste avant la cinquième République*, INRP, Lyon, p. 139-189.
- [9] DELCAMBRE Isabelle (2007) : « Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique. », *Diptyque*, n° 10, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, p. 27-39.
- [10] DERRIDA Jacques (1967) : *L'Écriture et la différence*, Seuil, Paris.
- [11] DIAS-CHIARUTTINI Ana (2007a) : « L'erreur interprétative : un dysfonctionnement à gérer lors des débats interprétatifs ? », Contribution à la journée d'étude doctorale, *L'évaluation, regards croisés en didactiques (2)*, co-organisée par Dominique LAHANIER-REUTER et Anne-Catherine OUDART.
- [12] DIAS-CHIARUTTINI Ana (2007b) : « Du débat interprétatif à l'école ? », *Recherches*, n° 46, *Littérature*, ARDPF, Lille, p. 151-166.
- [13] DIAS-CHIARUTTINI Ana (2008) : « Que disent les enseignants du cycle3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques », *Repères*, n° 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, INRP, Lyon, p. 27-49.
- [14] DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (2005) : *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, Bruxelles.
- [15] DUFAYS Jean-Louis (2006) : « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil* n° 33, *La réception des textes littéraires*, p. 79-101.
- [16] ECO Umberto (1985) : *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris.
- [17] ECO Umberto (1992) : *Interprétation et surinterprétation*, PUF, Paris.
- [18] FISH Stanley (2007) : *Quand lire c'est faire*, Les prairies ordinaires, Paris.
- [19] GERVAIS Bertrand (1993) : *À l'écoute de la lecture*, VLB Éditeurs, Montréal.
- [20] GIASSON Jocelyne (2005) : *Les textes littéraires à l'école*, Éditions De Boeck, Bruxelles.

- [21] JAUSS Hans Robert (1972) : *Pour une esthétique de la réception*, Éditions Gallimard, Paris.
- [22] LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie (2004) : *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- [23] Ministère de l'Éducation Nationale (2002a) : *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*, CNDP, Paris.
- [24] Ministère de l'Éducation Nationale (2002b) : *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3), Documents d'application des programmes*, CNDP, Paris.
- [25] Ministère de l'Éducation Nationale (2003) : *Lire et écrire au cycle 3, document d'accompagnement du programme*, CNDP, Paris.
- [26] POSLANIEC Christian (1990) : *Donner le goût de lire*, Éditions du Sorbier, Paris.
- [27] REUTER Yves (1995) : « La lecture littéraire : éléments de définition. », *Le Français aujourd'hui*, n° 112, p. 65-71.
- [28] REUTER Yves (2001) : « Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », dans TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris, p. 69-79.
- [29] REUTER Yves (2005) : « Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français, résurgence d'une problématique*, INRP, Paris, p. 211-231.
- [30] TAUVERON Catherine (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, *Comprendre et interpréter des textes à l'école*, INRP, Paris, p. 9-38.
- [31] VERRIER Jean (2001) : « L'illusion de lecture », dans TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris, p. 69-79
- [32] VION Robert (1992) : *La communication verbale, Analyse des interactions*, Hachette, Paris.
- [33] Œuvres de littérature de jeunesse :
- [34] BOISSET Éric (1996) : *Le Grimoire d'Arkandias*, Magnard Jeunesse, Paris.
- [35] BRISOU-PELLEN Évelyne (1995) : *La vengeance de la momie*, Hachette, Paris.
- [36] CLAVERIE Jean (2002) : *Little Lou*, Folio Cadet, Paris.
- [37] DAHL Roald (2000) : « La logeuse », dans *Coup de gigot et autres histoires à faire peur*, Gallimard, Paris.
- [38] DAHL Roald (2003) : *Fantastique Maître Renard*, Gallimard Jeunesse, Paris.
- [39] MOURLEVAT Jean-Claude (1999) : *L'enfant océan*, Éditions Pocket Jeunesse, Paris.

- [40] MORPUGO Michael (2001) : *Le secret de grand-père*, Gallimard Jeunesse, Paris.
- [41] SAINT-EXUPERY Antoine (1987) : *Le Petit Prince*, Gallimard, Paris.
- [42] SANVOISIN Éric (1996) : *Le buveur d'encre*, Nathan poche, Paris.
- [43] WIESNER David, (2001) : *Les trois cochons*, Circonflexe, Paris.

L'ÉVALUATION EN FORMATION DE BASE, ÉLÉMENTS D'UNE RENCONTRE ENTRE SOCIOLOGIE ET DIDACTIQUE

Thomas Dumet
Équipe Trigone CIREL (ÉA 4354)
Université de Lille 1
E-mail : thomas.dumet@univ-lille1.fr

Cette contribution propose une analyse de pratiques d'évaluation ayant cours dans la formation professionnelle pour adultes et, plus spécifiquement, dans la lutte contre l'illettrisme¹. Cette analyse a été réalisée en tentant de répondre de manière satisfaisante à deux préoccupations. La première d'entre elles est celle de contribuer à la réalisation de ce que Samuel Joshua et Bernard Lahire (1999) proposent d'appeler une didactique sociologique. La seconde, articulée à la précédente, a consisté à considérer les éléments déterminants des pratiques d'évaluation analysées.

Les pratiques d'évaluation étudiées sont définies formellement comme des évaluations portant sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture de la langue française. Selon qu'on les aborde du point de vue d'une didactique du Français ou d'une sociologie de l'éducation et de la formation, les analyses ne mettront pas les mêmes déterminants en relief. Notre objectif est donc de lier ces deux approches au sein d'une seule et même démarche.

¹Cet article est une version sensiblement modifiée d'une intervention que nous avons réalisée lors de la journée d'étude *Évaluation, regards croisés en didactiques* du 16 novembre 2007 organisée par les laboratoires Théodile et Trigone à Villeneuve d'Ascq. Nous remercions ici les participants à cette journée qui, par leurs remarques pertinentes, nous ont permis d'aller plus loin encore dans la démarche entamée. Cette contribution a, en outre, profité des remarques constructives de Dominique Lahanier-Reuter et d'Antoine Thépaut. Qu'ils en soient eux aussi remerciés.

1. Une première approche sociologique : questions et méthodes

Le corpus sur lequel repose les analyses présentées ici est issu d'une Thèse en cours portant sur la lutte contre l'illettrisme. L'ancrage théorique initial de cette Thèse se situe à la rencontre de la sociologie et de l'ethnologie. Le corpus est constitué d'observations et d'entretiens réalisés dans le cadre d'une formation de base² dont les contenus d'enseignement sont principalement axés sur l'enseignement du Français puis des Mathématiques et, en second lieu, sur des enseignements « professionnels »³.

Cette formation participe d'un dispositif régional de formation plus large qui institutionnalise et standardise certaines pratiques de formation⁴. Ce cadre régional peut être désigné comme un dispositif de dépistage-orientation-suivi-sélection tel que Jean-Marie Barbier (1983) le décrit. L'enseignement du Français y est formellement défini. Il existe un *Référentiel Linguistique de Base*⁵ structurant les enseignements tant du point de vue des pratiques de référence que des étapes de la progression pédagogique.

1.1 Le « positionnement »

Nous nous sommes intéressés à ce qui, dans ce dispositif, est nommé « positionnement » ou « accueil » et constitue une des étapes de l'orientation des candidats à la formation préalablement « dépistés » comme personnes en situation d'illettrisme.

Ce « dépistage » est organisé principalement dans les institutions en charge des demandeurs d'emploi : Missions Locales, ANPE, Référent RMI, etc. La formation observée, tout comme celles qui participent au cadre régional dont il est question ici, recrutent la plupart de leurs stagiaires dans la population des personnes cherchant un emploi. Après avoir été « repérées » par des professionnels de l'insertion, ces personnes sont orientées vers un organisme de formation œuvrant dans la lutte contre l'illettrisme pour y effectuer un « test de positionnement ». Cette évaluation est requise pour entrer en formation. Ce test est donc l'un des premiers contacts entre l'organisme de formation et le candidat à la formation. Il est par ailleurs déterminant car c'est à partir de cette évaluation que se décidera l'entrée ou non en formation.

² Autre terminologie en usage pour désigner les formations dites de lutte contre l'illettrisme.

³ Avec des enseignements concernant les « Techniques de recherche d'emploi » ou diverses pratiques professionnelles associées au nettoyage industriel, aux métiers des services à la personne ou aux métiers du bâtiment.

⁴ Ce dispositif régional de formations dites de base est relativement homogène du point de vue des tests de positionnements, de la définition officielle des contenus d'enseignement en Français et des modalités de financement des formations.

⁵ CUEEP, FAS, 1996, *Référentiel linguistique de base*.

Dans l'organisme de formation qui nous a accueilli, ces « positionnements » sont réalisés par une seule et même personne.

Cette pratique d'évaluation est officiellement désignée comme une manière de vérifier le premier diagnostic posé sur la personne, souvent mené en marge d'accompagnements vers l'emploi⁶. Du point de vue sociologique, et notamment du point de vue d'une sociologie interactionniste de la déviance (Becker, 1985), l'étude de ces positionnements était justifiée par leur logique *a priori* d'étiquetage. En effet, si l'on accepte de supposer que l'on devient « illettré » lorsque l'on est perçu et identifié comme tel, le « positionnement » est le moment où les candidats à la formation deviennent objectivement des « illettrés » ou des « personnes en situation d'illettrisme ».

La définition formelle de ces pratiques, comme souvent lorsqu'il est question d'évaluation, donne le sentiment d'une évaluation pratiquée selon des critères objectifs liés aux compétences linguistiques des personnes évaluées. Nous avons mené cette étude afin de dépasser cette définition formelle ou *a priori* pour mieux comprendre les enjeux réels et les critères effectifs de ces évaluations. Deux questions se posent alors. Premièrement, l'évaluation porte-t-elle strictement sur les compétences linguistiques des candidats à la formation ? Sinon, sur quelles compétences porte-t-elle ? Deuxièmement, s'il existe une évaluation des compétences linguistiques, comment et sur quelles références est-elle réalisées ? Ces deux questions se rejoignent en fait autour d'une seule et même interrogation : qu'évalue-t-on dans ces « positionnements » ? Comment et sur quels critères ?

1.2 Une méthodologie sociologique

Les observations effectuées portaient sur les comportements, discours et manipulations d'objets durant les dits « positionnements ». Elles ont été menées dans le cadre plus large de ce que l'on désigne en sociologie comme une observation participante. Dans cette perspective, la participation du chercheur n'est pas considérée comme un biais émergeant lors du recueil de données mais comme une réalité inhérente au recueil de données et participant d'une heuristique. Les distorsions provoquées par le chercheur deviennent alors des moyens de révéler la logique propre de la situation observée. Les analyses portant sur les situations observées doivent ainsi intégrer l'observateur (et sa perception par les protagonistes des situations) dans le cadre analytique.

L'enregistrement des situations, sous formes de notes écrites, a été réalisé dans le cours de l'action et sur le mode descriptif. Les interprétations, nécessaires à la conduite et aux ajustements des observations, sont formulées hors du lieu de l'enquête et entre chaque moment de présence sur ce lieu.

⁶Sauf dans de très rares cas d'engagement en formation à l'initiative seule du candidat.

De ces conditions spécifiques du travail de terrain découlent des caractéristiques propres aux données recueillies. Les dialogues n'y sont pas restitués dans leur totalité. Ils ont été synthétisés, toujours sur le mode descriptif et dans le cours de l'action lorsqu'ils étaient trop longs pour être notés. Cependant, lorsque certaines expressions étaient marquantes pour le chercheur parce qu'elles faisaient écho à des préoccupations actuelles pour sa recherche, elles ont été reprises mot à mot. Ces transcriptions incluaient la tonalité perçue des discours (humour, reproche, confiance, etc.).

Le résultat de cette démarche est une collection de cinq descriptions de « positionnement » aussi fidèles que possible bien qu'elles soient relativement peu détaillées. Elles nous ont permis de reconstruire des scripts intégrant les comportements, la tonalité des discours (et parfois les expressions utilisées) et les manipulations d'objets des protagonistes (prendre un stylo, le donner, prendre un document, etc.). À cette collection, se sont ajoutés des documents recueillis dans les mêmes conditions ou *a posteriori* comme autant de traces des activités menées : le support des tests linguistiques, les tests réalisés par les candidats, les éventuels curriculum vitae échangés, etc.

1.3 Du singulier au récurrent, de l'observé au nécessaire

Les analyses confrontent les différents scripts issus des observations afin d'identifier d'éventuelles séquences structurant chacune des séances de « positionnement ». De fait, des séquences unifiées par la nature des pratiques des protagonistes engagés et répétées dans chaque positionnement apparaissent. Une fois ces séquences établies, nous tentons d'interpréter le déroulement interne de chacune d'elles, en considérant qu'elles participent d'une logique globale aboutissant au recrutement (ou non) des candidats pour une formation à venir. Chaque élément, geste, discours, échange, document, que nous avons observé est considéré comme une réponse à une nécessité de la situation inévitablement liée à ses enjeux, explicites ou non.

Afin de mieux comprendre ces enjeux, nous avons mené d'une manière plus ou moins formelle, des entretiens avec la personne en charge de ces « positionnements ». Ces entretiens, répétés et basés sur des situations vécues par le chercheur et l'interlocuteur, ont permis de dépasser la définition officielle du « positionnement » comme évaluation du « niveau linguistique » des candidats à la formation⁷. Nous avons abouti à une autre définition de ces situations d'évaluation qui souligne ses multiples enjeux et qui est basée sur des critères plus larges que le seul manque de « compétence linguistique ». C'est là le premier point que nous développons. Les analyses de ces entretiens permettent de dépasser les éventuelles contradictions émergentes au fil

⁷Cette définition est celle relayée par les professionnels appartenant au dispositif régional de lutte contre l'illettrisme auprès des « nouveaux arrivants » : étudiants en formation de formateur, chercheurs, nouveaux formateurs, etc.

du recueil de données entre les discours formels, les propos recueillis sur la base d'une relation de confiance et de réciprocité et les observations. Cette recherche de cohérence est réalisée en gardant à l'esprit la logique de nécessité que nous supposons être à l'œuvre dans ces situations. Ces analyses ainsi réalisées nous ont permis d'établir quelques faits et caractéristiques des évaluations observées ainsi que des déterminants pesant sur celles-ci.

2. « Nature » et déterminants du positionnement

La confrontation des entretiens formels et informels réalisés sur plusieurs mois, nous permettent d'identifier à première vue trois ordres de critères de l'évaluation réalisée par le formateur : le critère d'« (in)compétence linguistique », le critère de l'engagement en formation (ou de motivation) et le critère de « compatibilité à l'organisme de formation »⁸.

2.1 Trois critères et des conditions pédagogiques et institutionnelles de formation

Le critère d'« (in)compétence linguistique », objet explicite de l'évaluation⁹, est justifié par la condition d'appartenance effective à la population des personnes en situation d'illettrisme. Cependant, notre interlocuteur nous apprend dans une sorte de confiance que les conditions à remplir pour entrer en formation ne sont pas seulement de se situer en deçà du seuil charnière qui fixe l'illettrisme. D'après cette confiance, être trop éloigné de ce seuil est une caractéristique disqualifiante, bien qu'elle ne soit pas explicitée auprès de la personne qui subit les tests pour entrer en formation. Les personnes situées trop loin des compétences attendues dans la lecture et l'écriture du Français sont apparemment jugées trop « coûteuses » en temps et en disponibilité des formateurs lors des séances de face-à-face.

Ce premier stade de l'analyse, basé uniquement sur les discours tenus dans différentes circonstances sur l'évaluation en question, tend donc à faire émerger le « positionnement » comme *un moment d'évaluation par un formateur d'un candidat selon trois critères (compétences linguistiques, motivation et « compatibilité »)*. La logique propre de cette évaluation consisterait à vérifier la capacité du candidat à répondre aux exigences premières de la formation, pédagogiques et institutionnelles.

⁸Qui doit être entendu comme une référence analogue à la dimension « comportementale » attribuée aux élèves dans les jugements professoraux en milieu scolaire.

⁹C'est l'objet explicite de l'évaluation pour l'ensemble des professionnels appartenant au dispositif régional de lutte contre l'illettrisme et ce, qu'ils soient formateurs, coordinateurs de formation ou financeurs de ces actions de formation.

2.2 Une structure séquentielle ternaire

Dans un deuxième temps nous avons établi l'existence d'une structure séquentielle ternaire dans la menée de ces séances évaluatives. Nous avons indiqué plus haut qu'une séquence est, dans notre approche, *une unité interne des situations observées, identifiable sur la base de la « nature » des activités (échanges discursifs, activités scripturales, etc.) qu'elle recouvre*¹⁰.

La première séquence de ces situations consiste principalement en des activités discursives dialoguées. Celles-ci se rapportent à une présentation des protagonistes de la situation (le formateur, le chercheur et le candidat) et de la formation (principalement les contenus d'enseignement et d'apprentissage, objectifs de formation et quelques conditions de formation).

La deuxième séquence, celle du test linguistique proprement dit, est marquée par des activités essentiellement scripturales des deux protagonistes. Le candidat réalise le test linguistique standardisé¹¹ pendant que le formateur remplit le dossier administratif d'accueil de ce candidat qui est ensuite collecté dans une base de données informatisée.

La troisième et dernière séquence est une séquence de dialogue avec supports écrits et activités scripturales dont la fonction est celle d'entrée symbolique en formation (avec distribution des documents administratifs marquant l'entrée en formation tels que l'emploi du temps ou l'imprimé d'inscription administrative) ou de réorientation vers une autre institution présentée comme « plus adaptée » ou « disponible » pour le candidat refusé.

2.3 Une structure relationnelle asymétrique

En outre, le déroulement des évaluations observées répond toujours à une structure relationnelle asymétrique entre le candidat et le formateur. Ce dernier mène l'entretien, aborde, progressivement, les thèmes qu'il juge importants, introduit le test linguistique puis clôt l'entretien selon les modalités qu'impose la décision prise. Cette structure asymétrique est similaire à celle qui se trouve au fondement des situations d'enseignement et d'apprentissage de type scolaire.

Le « positionnement » est une situation d'évaluation marquée par une structure relationnelle asymétrique entre un formateur et un candidat à la formation. En cela, il nous permet de supposer qu'il est une mise en conditions d'enseignement et d'apprentissage qui permet de jauger le comportement du candidat dans une situation quasi expérimentale. Le formateur qui réalise cette évaluation s'essaye à l'autorité

¹⁰L'identification des séquences se fait, bien sûr, selon les *tendances* fortes des différents moments observés. Ainsi, un moment peut être principalement destiné à des activités scripturales sans interdire tout échange verbal.

¹¹Nous revenons sur ce point plus loin.

qui lui est normalement conféré en tant qu'enseignant et, menant l'entretien, amène le candidat à réagir à différentes injonctions (« je te propose de te présenter... », « tu vas réaliser ce test », « tu as fait une erreur ici... », etc.). Ce faisant, il peut évaluer le comportement du candidat aux endroits de ces injonctions. Il peut ainsi évaluer des comportements face à tel ou tel type d'activité et dans sa relation au formateur.

2.4 L'approche didactique : la place des contenus d'enseignement

Les analyses précédentes ne nous permettent pas encore de situer les contenus d'enseignement et d'apprentissage dans le « positionnement ». Ceux-ci apparaissent distinctement dans les deux premières séquences de l'évaluation et y jouent des rôles différents.

Lors de la première séquence, essentiellement basée sur des échanges discursifs, les contenus d'enseignement et d'apprentissage sont abordés très succinctement sous la forme d'intitulés donnés aux enseignements. Cette première et sommaire apparition des contenus d'enseignement relève, semble-t-il, de deux logiques propres à la première séquence : la première consiste à faire valoir la qualité de la formation en mettant en avant l'enseignement de contenus attendus par le candidat ; la seconde consiste à faire réagir le candidat en question à des intitulés (« Français », « Maths », etc.) afin de pouvoir évaluer le rapport qu'il entretient avec ceux-ci en sachant qu'il les a sans doute rencontrés¹².

Une autre place est donnée aux contenus d'enseignement lors de la passation du test linguistique, c'est-à-dire lors de la deuxième séquence. Dans ce cadre, nous pourrions à première vue considérer que la réalisation du test par le candidat consiste à matérialiser ses compétences scripturales. Cette matérialisation servira ensuite au formateur comme support et preuve de son jugement évaluateur.

Le support du test et sa passation sont des éléments standardisés et codifiés. Ils doivent répondre à des normes définies dans le *Référentiel de formation linguistique de base* selon le cahier des charges qui définit les formations de base menées dans le cadre institutionnel qui nous intéresse¹³.

Ce référentiel définit la progression des contenus d'enseignement de la formation et décrit notamment les différents « niveaux » d'illettrisme. Ces contenus consistent en une décomposition des pratiques sociales de référence : lectures profanes et utilitaires ou écritures du même genre telles que programme de télévision pour les premières ou

¹²C'est, d'une certaine manière le même procédé qui est mis en œuvre lors de la réalisation d'entretiens à des fins de recherche. Il consiste à donner à l'interlocuteur un thème flou mais orienté et à lui laissé le soin de préciser l'objet de l'entretien selon lui.

¹³CUEEP, FAS, *Op. Cit.*

demande de renseignement pour les secondes. Ces pratiques sont, reconstruites selon quatre axes parallèles et relativement indépendants : compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale. Ces axes eux-mêmes suivent une progression selon un principe de « complexification » avec un nombre fini d'étapes successives. L'organisation de ces contenus d'enseignement repose sur la définition de l'écrit comme référence de l'oral. D'un autre côté, la lecture y est considérée comme la première étape à franchir dans l'apprentissage alors que l'écriture est l'étape ultime et aussi l'étape la plus valorisée. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont bien réalisés en « parallèle » mais l'écriture y apparaît toujours avec « un tour » de retard sur la lecture.

Le support du test linguistique reprend les principales étapes comme référent de l'évaluation (Hadji, 1989). Composé de six fiches, il reprend aussi la même logique de « complexification » et de rapports entre oral et écrit et entre lecture et écriture. Le résultat formel de cette évaluation consiste à situer le candidat sur les quatre axes définis. Les contenus formels déterminent clairement ce support de l'évaluation linguistique. Le support est par ailleurs déterminé par des formes scolaires traditionnelles d'activité scripturales : exercice « à trous », exercices de type vrai/faux, etc. Au-delà des compétences proprement linguistiques requises, sa réussite repose indéniablement sur des compétences procédurales¹⁴. La codification de sa passation tend, explicitement, à neutraliser cette difficulté en obligeant le formateur à expliciter la tâche oralement avant sa réalisation. Cette pratique ne se vérifie cependant pas lors de nos observations.

Nous aurions pu considérer cette absence d'explicitation des tâches à réaliser par le formateur comme une forme de démission ou de légèreté de sa part. Or, il n'en est, en toute logique, pas question ici. Cette absence d'explicitation introduit, dans l'évaluation, une dimension procédurale qui n'est pas liée à la pratique de référence des enseignements. En introduisant cette dimension procédurale, le formateur peut évaluer la compétence des candidats à la formation à réaliser des tâches scolaires dans une relative autonomie. Cette autonomie du candidat à la formation est, nous avons pu l'observer dans le reste de notre enquête, une compétence requise à la formation. En effet, les formateurs, dans cet organisme, réalisent leur enseignement sur cette base. L'analyse nous renvoie donc encore une fois aux conditions d'enseignement et d'apprentissage au sein de cet organisme de formation.

¹⁴La forme des exercices, scolaires, demande une certaine familiarité ou une certaine compétence à la forme elle-même de l'exercice. Les formateurs qui font passer les tests en sont d'ailleurs conscients. Nous avons pu assister lors d'une réunion de formateurs appartenant à différents organismes de formation à la reconnaissance et à la justification de cette difficulté procédurale.

3. Une évaluation par mise en conditions d'enseignement et d'apprentissage

L'évaluation, présentée comme évaluation strictement linguistique, consiste sur la base de nos analyses à évaluer l'adaptation des candidats aux conditions d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles il va devoir évoluer et apprendre. Nous retrouvons l'analyse que nous avons évoqué ci-dessus où nous faisons, sur le plan de la structure relationnelle, l'analogie entre la structure asymétrique des situations de type scolaire d'enseignement et d'apprentissage¹⁵ et la structure asymétrique du « positionnement ». Ce principe de mise en conditions d'enseignement et d'apprentissage permet d'intégrer dans une même analyse les déterminations de l'évaluation par les contenus formels d'enseignement, la structure relationnelle des positionnements et les pratiques effectives de passation du test linguistique. Cette explication permet en outre de dépasser les contradictions entre les différentes sources d'information sur l'objet qui nous intéresse.

De fait, au regard des éléments en notre possession, nous pouvons conclure que le « positionnement », en tant qu'évaluation qui détermine l'accès ou non à une formation donnée, est une évaluation qui repose sur une mise en conditions permettant, de manière quasi expérimentale, de prendre connaissance de la capacité du candidat à satisfaire aux exigences propres de la formation proposée. Elle dépasse largement le cadre linguistique et intègre des pré-requis informels qui se rapportent plus ou moins directement aux conditions singulières (mais prévisibles pour une bonne part) de réalisation des formations, tant pédagogiques qu'institutionnelles. Cette conclusion, basée sur la rencontre entre sociologie et didactique, nous éloigne de la description formelle et « officielle » de l'évaluation considérée. Elle nous invite à voir en elle non la mesure objective d'un « niveau » linguistique mais un phénomène orienté par des contingences renforçant une inégalité de fait entre les candidats à la formation. En attendant que, peut-être, d'autres pratiques éducatives fassent l'objet de telles rencontres entre ces deux traditions disciplinaires et participent ainsi au développement de nos connaissances, nous espérons avoir ici contribué à renforcer un dialogue émergent. La réalisation d'une telle rencontre entre didactique et sociologie n'est cependant pas sans poser de questions de part et d'autre de la frontière disciplinaire qu'elle traverse. Afin de promouvoir le dépassement des éventuelles incompréhensions qu'elle aurait pu faire surgir, nous concluons sur les intérêts heuristiques propres à la démarche proposée.

¹⁵Et à laquelle la formation en question ici n'échappe pas complètement.

4. Pour conclure, Didactique et Sociologie

La Didactique¹⁶ et la Sociologie sont deux disciplines scientifiques distinctes qui partagent un même objet, l'éducation¹⁷. Leurs intérêts respectifs, leurs méthodologies, bref leur identité et leurs traditions sont différentes mais elles contribuent, chacune à leur manière, à l'intelligibilité du phénomène éducatif¹⁸. L'intérêt de la rencontre entre la Didactique et la Sociologie est avant tout heuristique. Celle-ci doit en effet permettre une plus grande intelligibilité du fait éducatif analysé.

Du point de vue de l'évaluation, celui que nous avons présenté ici, la Didactique mettra en rapports plus ou moins directs les savoirs enseignés, les contenus singularisés avec les pratiques d'évaluation. De son côté, la Sociologie dans ses orientations les plus classiques s'intéressera à la diversité des apprenants, diversité identifiée notamment au travers de leur appartenance sociale, leurs caractéristiques familiales, leur parcours scolaire antérieur et leur genre. Dans ce cadre, on peut alors insister sur l'évaluation comme pratique de sélection tendant statistiquement à entériner une hiérarchie sociale qui lui préexiste.

Les frontières entre la Didactique et la Sociologie sont, sur certains points, assez poreuses. Des sociologues s'intéressent à la question des contenus d'enseignement et d'apprentissage¹⁹. Des didacticiens se posent la question de la sensibilité au contrat didactique ou caractérisent une coutume didactique²⁰. C'est dans ce cadre que nous avons inscrit la démarche présentée ci-dessus. Celle-ci s'enracine, par la formation de son auteur et par les choix méthodologiques qui ont participé à la constitution du corpus, dans la Sociologie et part à la rencontre de la Didactique. Il serait vain de donner aux lecteurs l'idée d'une Sociologie unifiée et dépourvue d'antagonismes tant théoriques que méthodologiques. Il doit, en toute logique, en être de même au sein de la Didactique. Aussi, nous avons présenté ici une rencontre entre ces deux disciplines, sachant qu'elle aurait pu et pourrait encore s'incarner de manières sensiblement différentes.

Nous avons identifié, au sein des pratiques d'évaluation dites de « positionnement », une logique de mise en situation d'enseignement et d'apprentissage afin d'évaluer les candidats sur leur capacité à suivre les formations proposées. Cette mise en relief est indiscutablement liée à notre ancrage théorique. D'un côté, la so-

¹⁶Nous nous exprimons ici au singulier, c'est-à-dire en considérant qu'au-delà des différentes didactiques disciplinaires (didactique du Français, des Mathématiques, etc.) existe une unité permettant de caractériser la Didactique en tant que telle. Cette approche n'est peut-être pas celle des didacticiens eux-mêmes mais, pour un chercheur étranger aux didactiques, la Didactique existe en s'organisant autour de concepts et d'orientations communes.

¹⁷Entendue au sens large d'éducation et formation.

¹⁸Pour une description plus approfondie des spécificités de la Didactique et de la Sociologie, voir Joshua & Lahire (1999) et Lahire (2007).

¹⁹Comme le montre l'existence d'une sociologie des *curricula*.

²⁰Sur ce point, voir Balacheff (1988) ou Sarrazy (1995).

ciologie offre une perspective critique de l'évaluation. De l'autre, notre approche de la Didactique (et non des didactiques ou de la didactique du Français) nous amène à considérer des éléments communs aux enseignements disciplinaires. C'est là probablement, du point de vue des didactiques, une faiblesse de cette contribution. Nous espérons tout de même que, dans la perspective de développement d'un dialogue naissant entre sociologies et didactiques, les quelques éléments présentés ici auront contribué à justifier de l'intérêt et des bases qui peuvent le porter.

Références

- [1] ASTOLFI Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Éditions ESF, Paris.
- [2] BARBIER Jean-Marie (1983) : « Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, p. 47-60.
- [3] BALACHEFF Nicolas (1988) : « Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques », *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Éditions La Pensée Sauvage, Grenoble, p. 15-26.
- [4] BECKER, Howard Saul (1985) : *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*, Éditions Métailié, Paris.
- [5] CHEVALLARD Yves (1986) : « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », in DE KETELE Jean-Marie (éd.) : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Éditions De Boeck, Bruxelles, p. 31-59.
- [6] DEROUET Jean-Louis (2000) : « L'éducation : un domaine en quête de société », in BERTHELOT Jean-Michel (dir.) : *La sociologie française contemporaine*, PUF, Paris, p. 199-210.
- [7] DUFOUR Fanny, LECLERCQ Véronique (1996) : *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme, diagnostic pragmatique et diagnostic scientifique*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité / GPLI, Paris.
- [8] HADJI Charles (1989) : *L'évaluation, règles du jeu*, Éditions ESF, Paris.
- [9] JOHSUA Samuel, LAHIRE Bernard (1999) : « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n° 4, p. 29-56.
- [10] LAHIRE Bernard (2007) : « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, n° 1, p. 73-82.

- [11] PERRENOUD Philippe (1989) : « Vers une sociologie de l'évaluation », *Bulletin de l'association des enseignants et chercheurs en éducation*, n° 6, p. 19-31, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.
- [12] PERRENOUD Philippe (1988) : « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue » in *INRAP. Évaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, p. 202-210, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.
- [13] SARRAZY Bernard (1995) : « Le contrat didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 85-118.

COMPTE RENDU DE LECTURE

Aurélie Dupré
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile CIREL (ÉA 4354)

SENSEVY Gérard, MERCIER Alain (2007) : *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, PUR, Rennes. Cet ouvrage, dirigé par Gérard

Sensevy et Alain Mercier, est le fruit de la collaboration régulière de didacticiens relevant de diverses disciplines et réunis autour d'un objectif commun, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Prétendre contribuer à théoriser l'action didactique est un projet de vaste portée. Le mouvement esquissé dans cet ouvrage s'articule autour de plusieurs questions : Comment décrire, d'une manière rigoureuse et heuristique, le travail du professeur avec ses élèves ? Comment appréhender l'action didactique ? En quoi les savoirs dont le professeur veut instruire les élèves donnent-ils leurs formes aux transactions didactiques ? À travers six chapitres, l'ouvrage tend à avancer sur ces préoccupations et soumet à la discussion tant des outils théoriques que des positions épistémologiques et des méthodes d'investigation empirique.

C'est autour d'un modèle d'action didactique conjointe entre le professeur et ses élèves que les auteurs s'accordent à étudier les situations d'enseignement et d'apprentissage. La théorie de l'action didactique conjointe est présentée comme un outil pour appréhender la description de situations didactiques et s'articule autour de plusieurs préoccupations. Celle d'abord, d'offrir une approche actionnelle des situations d'enseignement et d'apprentissage dans les classes. C'est en termes d'actions qu'est posé le travail du professeur et de ses élèves. Mais celle, aussi, de rendre compte

de la dépendance de ces actions. On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte, dans le même temps, celle des élèves et inversement. Refusant une centration exclusive sur les élèves ou sur le professeur, les auteurs s'attachent à la description d'une action conjointe, d'un « agir ensemble » où enseignement et apprentissage sont pensés dans leur solidarité. Parler d'action conjointe ne signifie pas pour autant que la position des acteurs soit envisagée de façon symétrique. L'ouvrage insiste au contraire sur l'attention portée à analyser cette relation didactique dans sa foncière dissymétrie, l'intention du professeur étant bien de faire apprendre l'élève qui est, lui aussi, porteur, à différents niveaux, d'une intention d'apprendre. Une autre préoccupation réside enfin dans la volonté de considérer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sous le point de vue des savoirs. Ainsi l'étude des interactions didactiques se fait avec l'idée que les savoirs donnent formes aux pratiques. Dans cette perspective, la compréhension de l'action passe par le souci de comprendre comment les contenus propres à cette action la spécifie.

À travers ces prises de conscience partagées, les auteurs s'emploient à l'élaboration d'une théorie de l'action didactique conjointe. Soucieux d'inscrire ce projet dans le mouvement de recherche de la didactique, Gérard Sensevy se livre, dans un premier chapitre, à l'exposition de notions « candidates » à devenir primordiales dans cette théorie. Celle-ci s'ancre alors dans un réseau de concepts et de notions existants en didactique mais aussi plus largement en sciences humaines et sociales. On remarquera notamment les références à plusieurs concepts de la didactique des mathématiques (transposition didactique¹, milieux et situations didactiques², contrat didactique³) ainsi qu'aux notions de pratiques⁴, d'activités⁵ ou encore de tâches. Les chapitres suivants se proposent d'élucider des phénomènes didactiques que le modèle de l'action conjointe professeur/élèves est susceptible de traiter. Maria-Luisa Schubauer-Léoni, Francia Leutenegger, Florence Ligozat et Annick Fluckiger, travaillent à caractériser l'action didactique du professeur dans des situations contrastées en mathématiques à l'école primaire. Elles utilisent alors le quadruplet des caractéristiques du jeu (*définir, réguler, dévoluer, instituer*) et le triplet des génèses (*méso, chrono, topo*) pour décrire les situations didactiques auxquelles elles sont confrontées. Andrée Tiberghien, Loyal Malkoun, Christian Buty, Nada Souassy et Edouardo Mortimer présentent une méthode d'analyse des savoirs en jeu dans la classe de physique. Leur analyse permet notamment de mettre en perspective « rythme d'introduction des savoirs » et « acquisitions des élèves ». Monique Loquet, Emmanuelle Roncin et Sophie Roessle,

¹CHEVALLARD Yves (1991) : *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

²BROUSSEAU Guy (1998) : *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

³*Ibid.*

⁴BOURDIEU Pierre (1980) : *Le sens pratique*, Minuit, Paris ; BOURDIEU Pierre (1987) : *Médiations pascaliennes*, Seuil, Paris.

⁵LEONTIEV Alexis (1984) : *Activité, conscience, personnalité*, Éditions du progrès, Moscou ; CLOT Yves (1999) : *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.

dans un autre chapitre, s'intéressent aux formes non verbales des communications didactiques conjointement mises en œuvre par le professeur et les élèves, dans le cadre d'activités physiques, sportives et artistiques réalisées dans des institutions extrascolaires (le cas des « bébés-nageurs », l'éducation d'enfants autistes). Dans cette vision élargie de la didactique, les auteurs révèlent l'importance de la co-construction à laquelle participent professeur et élèves. Enfin, Teresa Assude et Alain Mercier mettent à l'épreuve certaines catégories du modèle d'action didactique conjointe dans l'analyse minutieuse de situations de classes de mathématiques dans l'enseignement primaire. Ainsi développé, le modèle de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves est constitué comme un outil conceptuel théorique et méthodologique pour l'analyse des phénomènes didactiques. En effet, si ces différents chapitres contribuent à la construction d'une théorie de l'action didactique, ils dégagent également des réflexions d'ordre méthodologique dans l'opérationnalisation qui est faite de ce modèle. Les auteurs s'attachent, dans l'ensemble de ces textes empiriques, à expliciter la manière dont celui-ci est mis en œuvre pour l'analyse des corpus. À travers l'adoption de formes méthodologiques relativement communes (dans la réduction des données vidéographiques ou textuelles, dans l'usage systématique de tableaux synoptiques, de récits de pratiques...), ils mettent en place une pluralité de descriptions des pratiques. Leurs travaux s'organisent alors autour de différents niveaux d'observations (tantôt « meso » tantôt « macro »), différentes échelles de temps et de lieux, différents grains d'analyse. Cette perspective méthodologique, particulièrement riche, fait apparaître la question des méthodes de recherche comme une dimension fondamentale de l'appréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage par les chercheurs.

En regroupant dans un même ouvrage les contributions de didacticiens de diverses disciplines, Gérard Sensevy et Alain Mercier soulèvent également des questions d'ordre épistémologique. L'articulation de réflexions de didacticiens des mathématiques, de la physique et de l'éducation physique, sportive et artistique autour d'un même objectif, comprendre l'action didactique, met à l'épreuve les perspectives d'un raisonnement comparatiste en didactique. La démarche qu'ils adoptent dans cet ouvrage consiste alors à poser le concept de « l'action conjointe professeur/élèves » comme appartenant au didactique, c'est à dire à un courant didactique général qui se voudrait transversal aux didactiques disciplinaires. Ils s'emploient ensuite à introduire, à travers les différents articles, ce concept dans les perspectives de différentes didactiques disciplinaires. Cette démarche se révèle alors être particulièrement intéressante pour mettre en évidence les spécificités disciplinaires. En effet, si la description du travail du professeur et de ses élèves peut être envisagée comme une préoccupation commune à toutes les didactiques disciplinaires, cet ouvrage permet de se rendre compte de la manière dont chaque didactique va s'approprier spécifiquement le concept. Ainsi, dans le champ de la didactique des mathématiques, c'est

la question des tâches et savoirs en jeu qui est soulevée. Dans la perspective de la didactique de la physique, il est question du rythme de l'introduction des savoirs. En éducation physique, sportive et artistique, ce sont les formes non verbales de communication didactiques qui sont abordées. On sent bien ici que c'est le contenu didactique qui spécifie l'approche qui est faite du concept. Ainsi, en partant de l'hypothèse du caractère générique du concept en didactique, cette recherche inter-disciplinaire ré-affirme l'importance des spécificités des disciplines et montre, dans le même temps, les apports considérables de cette entrée comparatiste pour décrire, comprendre et expliquer les situations d'enseignement-apprentissage et expliquer l'action conjointe professeur/élèves.

En se situant sur les problématiques à la fois épistémologiques, théoriques et empiriques que pose l'élaboration du concept de « l'action conjointe professeur/élèves » pour appréhender les phénomènes didactiques, l'ouvrage apporte des éclairages particulièrement intéressants pour la recherche en didactique. Au delà de ces perspectives, le dernier chapitre vient ouvrir la réflexion sur le sens social d'un programme de recherche en didactique. Quels sont les apports de ces recherches aux pratiques ? Gérard Sensevy, reconnaissant la distance entre ces deux mondes, propose de penser la mise en œuvre d'ingénieries coopératives entre chercheurs et praticiens. Cette position, pour le moins discutable, est une dimension à considérer dans un contexte où réfléchir à la place des didactiques paraît primordial.

COMPTE RENDU de LECTURE

Michael Markey
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile CIREL (É.A. 4354)

SMAGORINSKY, P. (ed.) (2006) : *Research on Composition : multiple perspectives on two decades of change*, New York : Teachers College Press.

THAISS, C. & MYERS ZAWACKI, T (2006) : *Engaged writers and dynamic disciplines : research on the academic writing life*, Portsmouth, N.H. : Boynton/Cook Heinemann.

L'analyse des productions écrites, en tant que domaine de recherche a connu de nombreuses évolutions depuis le début du siècle dernier. En ne considérant que les principales recherches menées aux États-Unis, cette histoire est marquée par la publication de trois ouvrages consacrés à la « *Research in Written Composition*¹ » qui offrent au lecteur un « état des lieux » du domaine décliné selon trois époques différentes.

Le premier d'entre eux est l'œuvre de Braddock, Lloyd-Jones et Schoer (1963), « *Research in Written Composition* ». Dans celui-ci, l'objectif des auteurs est de conférer à ce nouveau domaine d'investigation une légitimité scientifique. En effet, en plus de la présentation de différentes recherches axées sur cette production d'écrits, Braddock, Lloyd-Jones et Schoer consacrent un chapitre de cet ouvrage à une réflexion sur l'élaboration de ce projet de recherche ainsi qu'à une critique en règle des études précédemment menées.

¹ Recherche sur la production écrite.

Cet objectif a été renforcé ensuite par l'apparition de nombreuses revues consacrées à l'étude des productions écrites, ce qui a, en conséquence, augmenté le nombre de recherches et a contribué à la visibilité de ce domaine. Le second ouvrage est un recueil d'articles paru en 1983, « *Research on Written Composition : New Directions for Teaching* » sous la direction de George Hillock Jr.. Le thème est identique, celui de la production écrite, mais les recherches sur lesquelles ces contributions s'appuient tentent davantage d'ouvrir des perspectives pour son enseignement. Le troisième ouvrage est celui dont nous faisons le compte-rendu, « *Research on Composition : Multiple Perspectives on Two Decades of Change* », édité par Peter Smagorinsky. Il est composé de contributions de divers spécialistes du domaine et se situe clairement dans la poursuite du travail déjà entrepris par les deux ouvrages précédemment cités. On y trouve une recension et une mise en perspective des recherches menées dans ce domaine depuis 1983 (jusqu'à 2003) : les différentes contributions (à quelques exceptions près) adoptent cette date comme point de départ. L'ouvrage présente donc deux décennies de recherche selon leur ancrage, croisant ainsi neuf thématiques différentes et multipliant les perspectives.

Dans une première partie, Smagorinsky présente un certain nombre des nouvelles directions de recherche sur la production écrite qui ont vu le jour depuis 1983. Trois de ces nouvelles directions font l'objet des chapitres qui suivent. Le premier d'entre eux est ainsi consacré à l'émergence de recherches effectuées sur la production écrite par des enseignants du primaire et du secondaire dans leurs classes². Les auteurs de ce chapitre montrent que ces recherches ont renouvelé le regard sur les thématiques suivantes : le développement de l'élève en tant que scripteur ; l'utilisation, par l'enseignant, de l'écriture de l'élève pour mieux le comprendre et mieux enseigner l'écriture ; la façon dont les enseignants enseignent la production écrite ; et enfin la façon dont les élèves utilisent l'écriture pour comprendre et rendre compte du monde dans lequel ils vivent. Ils soulignent également que le bilan de ces recherches tend à montrer l'intérêt de concevoir les classes où l'élève produit de l'écrit en tant que « *sociocultural playgrounds*³ », lieux où les enseignants et les élèves créent des espaces de collaboration, où, lorsqu'ils produisent des écrits, les élèves tirent profit des différences des contacts avec l'écriture qu'ils ont pu expérimenter auparavant.

Une deuxième partie est consacrée à l'étude de la production écrite en contexte professionnel. Les auteurs s'attardent, dans un premier temps, sur les évolutions dans ce domaine. Initialement, les études dans ce champ cherchaient à décrire les activités d'écriture au travail et à les quantifier. Ce sont les processus mis en œuvre dans la production de ces écrits, et, plus récemment, le rôle des nouvelles technologies

²Le terme "K-12" est utilisé dans le texte – ce terme signifie « *kindergarten through twelfth grade* », c'est-à-dire de la maternelle jusqu'au niveau baccalauréat, pour reprendre des catégories françaises.

³Des terrains de jeux socioculturels.

dans cette démarche, qui ont été particulièrement étudiés. Dans cette partie, une attention particulière est accordée aux différentes études consacrées à l'exploration de la transition entre l'université et le monde du travail, études qui mettent en lumière des écarts entre les écrits produits dans ces deux contextes et interrogent d'éventuels transferts de compétences.

Une troisième partie, dont le ton est plus virulent, porte sur l'étude des littéracies (au sens d'univers de l'écrit) rencontrées à la maison et dans le proche entourage. Les auteurs critiquent les idéologies et les modèles « dominants » selon lesquels l'adulte analphabète est « déficient ». Ils plaident pour la prise en compte des méthodes et pratiques « non standard » adoptées par certains individus pour apprendre à écrire. Ils mettent également en exergue l'apport de différentes pratiques extra-scolaires dans le développement de la production écrite chez certains apprenti-scripteurs, et recommandent davantage de « *service learning* » – c'est-à-dire l'élaboration de passerelles ou d'outils destinés à créer des synergies entre les littéracies rencontrées à la maison/dans le proche entourage et celles pratiquées dans des contextes éducatifs.

Les trois chapitres suivants sont consacrés au système éducatif et rendent compte de recherches sur la production écrite aux niveaux primaire, secondaire et universitaire. L'un d'entre eux est ainsi consacré à la période scolaire qui correspond globalement à l'école primaire en France. Marilyn Chapman présente une synthèse des recherches dans ce domaine en deux temps :

- L'émergence de l'écriture (le développement des compétences scripturales chez l'enfant et sa capacité à distinguer entre différents genres littéraires) ;
- Le développement cognitif et sociocognitif des capacités rédactionnelles de l'enfant (sa conception de ce que c'est que l'écriture, les processus qu'il met en œuvre lorsqu'il écrit, la nature situationnelle des pratiques d'écriture, etc.).

À partir d'une synthèse des recherches sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire, l'auteur propose une série d'implications qui en découlent.

Le chapitre suivant traite du niveau qui correspond globalement à celui des collèges et lycées en France. Russel K. Durst examine différentes méthodes utilisées aux États-Unis pour évaluer la production écrite, avant d'aborder la façon dont cette dernière est enseignée. Il examine plusieurs enjeux de l'apprentissage de l'écriture – ce qui est impliqué dans la production de différentes formes d'écrits, les processus à l'œuvre et l'efficacité des méthodes employées pour enseigner la production écrite. Il passe en revue différentes tâches utilisées en classe et met l'accent sur des savoirs à transmettre dans l'enseignement, avant de s'attarder sur des exemples d'enseignants qui ont réussi à enseigner/faire apprécier la production écrite à des élèves en difficulté dans des quartiers défavorisés.

La dernière de ces contributions se propose d'examiner la production écrite dans des contextes éducatifs « post-baccalauréat ». Elle explore différentes recherches sur la production écrite, sériées selon qu'elles privilégient le point de vue de l'étudiant, celui

de l'enseignant ou les contextes dans lesquels se déroule cette activité. L'auteur souligne notamment l'importance accordée dans l'enseignement de la production écrite à la perspective politique et culturelle : le but de cette démarche est d'accroître, chez l'étudiant, sa capacité à critiquer les discours dominants dans la société et de le confronter à des problématiques sociales concernant les inégalités et les injustices. D'autres études quant à elles examinent l'influence de l'orientation sexuelle de l'étudiant, de sa race et de son genre sur le développement de sa production écrite. L'auteur consacre une partie importante de son analyse aux difficultés inhérentes à l'évaluation de la production écrite de l'étudiant, mais conclut qu'il existe, somme toute, un certain consensus sur ce que sont les meilleures méthodes d'enseignement de la production écrite à l'heure actuelle.

Deux chapitres abordent des thématiques assez récentes dans le domaine. Le premier est consacré à la recherche en rhétorique. Cette dernière se voit attribuée une place de plus en plus importante dans le domaine de l'étude de la production écrite depuis deux décennies. Ce chapitre propose d'examiner les liens entre rhétorique, production écrite et sociolinguistique. Un concept intéressant y est développé, celui de « *contrastive rhetoric* », selon lequel la façon dont l'on conceptualise la langue et les pratiques langagières/linguistiques est ancrée dans la culture de l'individu. En suivant cette logique, les différences rhétoriques entre les langues doivent être envisagées comme des phénomènes culturellement déterminés, et non des phénomènes universels. Une telle approche s'est révélée particulièrement féconde, par exemple dans l'étude de la production écrite en langue seconde.

Ce dernier domaine est abordé par les auteurs du sixième chapitre de l'ouvrage. Au niveau de l'enseignement de la production écrite en langue seconde, les auteurs examinent les enjeux liés à l'organisation des contenus enseignés, avant de s'attarder sur l'évaluation de la production écrite en langue seconde. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, ils relèvent l'importance d'une approche basée sur une pratique régulière de différents écrits, avec des instructions précises sur les genres textuels et la nécessité d'un feedback individuel. De manière globale, ils évoquent le rôle de l'écriture en langue seconde dans la construction identitaire du scripteur, avant de caractériser les processus que ces scripteurs mettent en œuvre lors de la production écrite en langue seconde et la façon dont ils organisent leurs textes.

L'ouvrage se termine sur une contribution qui présente un point de vue historique sur les origines et l'évolution du domaine. Dans un premier temps, l'auteur retrace l'enseignement de la production écrite, en constituant les années 1830 comme décennie clé de cette évolution. Il souligne que les élèves ont commencé, à partir de cette date, à écrire sur leurs expériences personnelles et à apprendre à écrire en écrivant, plutôt que de suivre des modèles et des consignes, comme c'était le cas auparavant. L'auteur aborde ensuite divers sous-domaines, notamment le rôle des femmes dans l'enseignement de la production écrite à l'école primaire, le rôle des personnes de

couleur dans l'histoire de la production écrite et les mesures mises en place pour promouvoir la production écrite chez des personnes handicapées.

Un nombre important de thématiques évoquées ci-avant sont reprises dans le deuxième ouvrage présenté dans ce compte rendu. Le point de départ de « *Engaged Writers and Dynamic Disciplines : Research on the Academic Writing Life* » de Chris Thaiss et Terry Myers Zawacki, est un appel à communication sur le thème des « discours alternatifs » dans le monde académique. Celui-ci s'inscrit dans un projet plus vaste, celui d'étudier les enjeux personnels qui ont une incidence sur les pratiques d'écriture, et d'interroger dans des contextes universitaires précis, leur rôle dans le processus d'écriture et dans l'enseignement de l'écriture.

À ce titre, l'ouvrage présente une recherche menée au « *George Mason University* » en Virginie aux États-Unis. Au travers des entretiens approfondis menés avec 14 enseignant-chercheurs de cette université, des ateliers de réflexion sur l'écriture (auxquels ont assisté divers enseignant-chercheurs de l'Université), du dépouillement d'un questionnaire rempli par 183 étudiants, six entretiens collectifs et un entretien individuel avec 36 étudiants en total et l'analyse de 40 dissertations réflexives, les auteurs ont pu brosser un tableau global des pratiques d'écriture des enseignants et des étudiants de l'Université.

Le cadre théorique de cette étude est présenté brièvement dans le premier chapitre de l'ouvrage. Les auteures s'interrogent sur ce qui constitue un écrit « académique », avant de tenter de caractériser des écrits qui pourraient être appelés « alternatifs ». Elles proposent trois caractéristiques qui semblent être inhérentes à l'écriture académique et cinq traits distinctifs des formes d'écriture dites « alternatives ». Des concepts clés sont également examinés, tels que ceux de « discipline », « genre » et « discours alternatif », concepts sur lesquels Thaiss et Zawacki reviennent par la suite pour interpréter les résultats de leur étude à la lumière des apports théoriques du domaine.

Le deuxième chapitre du livre est consacré aux enseignant-chercheurs interrogés dans le cadre de cette étude. Ils livrent les tensions qu'ils ressentent à propos de ce qu'ils perçoivent comme les « normes » de l'écriture académique, le décalage entre ce qu'ils écrivent et ce qu'ils aimeraient écrire, et enfin ce qu'ils estiment que les étudiants devraient être en mesure d'écrire. Le cas de chaque enseignant-chercheur est examiné en détail, cependant les auteurs regroupent leurs récits en trois catégories : ceux qui trouvent des arrangements « acceptables » pour contourner les normes d'écriture de leur discipline, ceux qui estiment que leur discipline est capable de se transformer pour accueillir leurs écrits alternatifs, et ceux qui ont choisi, pour différentes raisons, de produire des écrits qui sont résolument en dehors des conventions classiques de leur domaine.

Le propos de l'ouvrage change ensuite pour examiner la façon dont ces enseignant-chercheurs apprennent à leurs étudiants à produire des écrits académiques. Au-delà

d'une terminologie commune, caractérisée par l'utilisation quasi-systématique, à travers les différentes disciplines, de termes communs, tels que « *voice* » (voix), « *audience* » et « *style* », le sens attribué à ces termes semble flou puisqu'il varie d'une discipline à l'autre et manque de transparence. Les auteurs parlent d'un « code », connu des membres d'une discipline particulière, mais pratiquement impénétrable pour les étudiants. Même si les enseignant-chercheurs semblent encourager leurs étudiants à expérimenter des méthodologies et des façons de raisonner peu utilisées dans leur discipline, ils semblent néanmoins peu enclins à accepter les différences culturelles dans l'écriture de leurs étudiants et disent exiger l'utilisation de l'anglais « standard » dans les écrits de ces derniers.

Les réflexions de ces enseignant-chercheurs sont encore regroupées en trois catégories : ceux qui sont conscients que les productions écrites qu'ils font faire aux étudiants s'inscrivent dans leur discipline plutôt que dans un genre que l'on pourrait appeler « écriture académique » ; ceux qui disent demander un écrit académique non-spécifique, mais qui, lorsque l'on regarde de plus près leurs exigences, semblent ancrer leurs attentes dans les spécificités de leur domaine ; et finalement ceux qui demandent à leurs étudiants de produire une gamme d'écrits à la fois étonnante et très hétérogène, écrits dont le rapport à la discipline d'origine est ambigu.

La parole est donnée ensuite aux étudiants. Ces derniers parlent de leurs apprentissages de l'écriture académique, leurs visions de cette forme d'écriture et leur perception des attentes de ceux qui évaluent leurs écrits. Dix caractéristiques de leur écriture et de leur façon d'aborder l'écriture académique sont présentées et étayées à travers des exemples concrets. On constate notamment des avis qui convergent avec ceux des enseignant-chercheurs à propos de ce qui constitue un écrit académique, un certain désarroi face aux attentes variables et parfois floues des évaluateurs de leurs écrits, et une conscience des spécificités disciplinaires des écrits qu'ils produisent, dont la quantité augmente avec l'avancement de leurs études.

D'autres résultats intéressants portent sur la difficulté, pour les étudiants, de trouver « leur propre voie » dans la discipline, sur les décalages entre les écrits à produire dans une discipline particulière aux différents niveaux du cursus universitaire, et sur la stratégie élaborée par certains étudiants qui consiste à « lire » ou à tenter de comprendre les attentes spécifiques de l'enseignant-chercheur qui évalue l'écrit. En ce qui concerne le développement de l'étudiant dans sa production d'écrits académiques, Thaiss et Zawacki présentent un modèle composé de trois « étapes » –de manière générale, plus l'étudiant est amené à produire des écrits multiples et variés, plus il a l'occasion de réfléchir sur son écriture et sa place dans la discipline, plus il a l'impression de « maîtriser » les codes de sa discipline, plus il avance dans son développement en tant que sujet scripteur. Les auteurs terminent leur ouvrage en présentant des recommandations destinées aux enseignant-chercheurs pour leur permettre de mieux communiquer leurs attentes aux étudiants et pour réfléchir à

leur parcours et leurs écrits, et d'autres à ceux qui sont chargés de mettre en place des ateliers de réflexion sur l'enseignement de la production écrite dans des contextes universitaires.

L'étude décrite dans cet ouvrage présente plusieurs points communs (notamment au niveau de la double focalisation sur les enseignants et les étudiants, et les techniques de recueil de données employées) avec la recherche ANR en cours, « Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR-06-APPR-019-EUIPM), qui cherche à décrire des caractéristiques de l'écriture académique à différents niveaux du cursus universitaire dans des contextes francophones. Même si la visée de cette dernière est plus large (étudiants de plusieurs universités sondés), il sera intéressant de pouvoir comparer la recherche ANR et l'étude décrite dans l'ouvrage de Thaiss et Zawacki, afin de mettre en lumière des points de rencontre et de décalage entre ces contextes riches et variés.

Imprimé sur les presses de l'Université de Lille 3
Villeneuve d'Ascq – Décembre 2008.