

QUAND L'ÉVALUATION DÉVOILE LES DYNAMIQUES EN JEU DANS LE DÉSIR D'ENSEIGNER

[Patricia Mothes](#), [Marie-France Carnus](#)

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2016/2 Vol. 49 | pages 43 à 61

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337270

DOI 10.3917/lstdle.492.0043

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-2-page-43.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner

Patricia MOTHES* et Marie-France CARNUS**

Résumé : En quoi les «arrangements» dont bénéficie la situation évaluative dépendent-ils et rendent-ils compte du rapport au savoir construit par l'enseignant et des dynamiques sur lesquelles se construit le désir d'enseigner? Quelles en sont les influences sur la réussite des élèves? Autant de questions que le travail de thèse présenté investigate sous l'angle de la didactique clinique. Considéré dans son lien dynamique avec le Sujet, le rapport à la situation évaluative est

interrogé en lien avec le rapport au savoir construit par l'enseignant, à partir de deux études de cas contrastés. Les choix conceptuels et méthodologiques articulent un ancrage didactique et une approche clinique d'orientation psychanalytique. Deux enseignants, l'un débutant et l'autre expérimentée, font ici l'objet d'une construction de cas exprimée dans la rédaction de vignettes didactiques dont l'enjeu est de déterminer les logiques d'enseignement à l'œuvre.

Mots-clés : Évaluation. Rapport au savoir. Didactique Clinique.

* Doctorante, UMR-EFTS (Education, Formation, Travail, Savoirs MA 122), Université Toulouse Jean Jaurès.

** Professeure des Universités, UMR-EFTS (Education, Formation, Travail, Savoirs MA 122), Université Toulouse Jean Jaurès.

Introduction : présentation de la problématique

Nous interrogeons le rapport à l'évaluation en lien avec le rapport au savoir construit par les sujets. Fondement du rapport école/famille, l'évaluation modèle les politiques éducatives, elle est au cœur du système didactique et P. Pédèches et M.-F. Carnus (2013) ont montré combien elle pilote le contrat didactique parfois à l'insu des protagonistes de la relation didactique. De nombreux travaux lui ont été consacrés, et on ne compte plus les réformes de dispositifs dont l'école a été le théâtre. Pourtant que sait-on au juste de ce qui se joue réellement pour les sujets dans la situation évaluative? Qu'en est-il des contraintes et des assujettissements des sujets pris dans le didactique, qu'ils soient enseignant et/ou élève? Que révèle l'observation des pratiques évaluatives des dynamiques motivationnelles et désirantes des sujets? Autant de questions auxquelles la recherche traditionnelle en sciences de l'éducation ne peut répondre, mais pour lesquelles les outils de la didactique clinique peuvent fournir des pistes d'exploration et de réponse.

Notre présentons ici quelques avancées d'un travail de doctorat, sous la forme de deux cas en cours de construction : Louis et Karine. Nous avons choisi deux professeurs des écoles avec des profils *a priori* contrastés au regard de l'expérience et du rapport aux disciplines scolaires, afin de mettre en relief l'originalité et la pertinence de notre inscription en didactique clinique. La dimension didactique nous aide à mettre en perspective deux situations d'enseignement - apprentissage, et de les lire au regard de l'expérience des enseignant-e-s et de leur contexte d'enseignement. L'approche clinique, au cas par cas, permet de repérer les enjeux inconscients et les tensions qui habitent chaque sujet. Aborder la question de l'évaluation par le biais de la didactique clinique, c'est aborder la situation didactique évaluative dans sa relation dynamique avec le sujet.

Nous considérons que l'évaluation ne peut être considérée simplement comme le lieu de la vérification des compétences de l'élève. Pour l'enseignant, le moment de l'évaluation est fondamental : que disent les productions des élèves de la compétence de l'enseignant à enseigner? Comment construire une identité professionnelle valorisante face à la difficulté scolaire? Comment se situer face à l'injonction d'être un « bon » enseignant, injonction dont les termes sont variables selon le locuteur : l'enseignant est-il compétent de la même façon, selon qu'il se situe dans le désir de l'élève, du parent, de l'institution, ou dans son propre désir? L'évaluation pose ces questions : décentrée du questionnement didactique fondé sur la discipline et le savoir, et inscrite dans le contexte polyvalent du premier degré, elle est l'épreuve qui « fonde la vérité du Sujet » (Terrisse, 2002),

celle qui permet de décrire et d'essayer de comprendre les dynamiques en jeu dans le désir d'apprendre et celui d'enseigner.

Notre intuition est que l'acte évaluatif pose la question de la réussite des élèves comme un enjeu symbolique dans la construction de la légitimation de l'enseignant. Avec Mireille Cifali (2012), nous postulons qu'« apprendre, c'est se mettre en fragilité narcissique », et que « le rapport au savoir est aussi un rapport à l'intériorité ». Apprendre et enseigner relèvent de démarches qui engagent les sujets dans leur subjectivité, et dans leur relation à l'autre. Parce que les frontières sont poreuses entre le privé de l'enseignant et la classe, alors un « enseignant enseigne son rapport à l'objet d'enseignement », et les modalités de l'évaluation, en ce qu'elles fondent la légitimité de l'enseignement, sont fonction du rapport au savoir de l'enseignant. Or la situation évaluative est l'objet d'« arrangements » multiples (David, 2003) : en quoi ceux-ci dépendent-ils et rendent-ils compte du rapport au savoir construit par l'enseignant et quelles en sont les influences sur la réussite des élèves ?

1. Options théoriques et méthodologiques

Notre corpus comprend des données issues de l'observation du fonctionnement didactique ainsi que des recueils de discours faisant exister la séance autrement (entretiens *ante* et *post*), et permettant d'accéder au point de vue des sujets.

Les choix conceptuels et méthodologiques s'inscrivent dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en didactique qui considère le processus d'évaluation dans sa relation dynamique avec la construction désirante du sujet qui le met en œuvre. La didactique clinique postule que le sujet pris dans le didactique est singulier, assujéti et divisé. Ceci apparaît particulièrement pertinent en matière d'évaluation, tant le domaine est un lieu où l'inconscient se manifeste. Chaque cas est incarné par un sujet unique, marqué par son histoire et responsable de ses choix dans un environnement spécifique, qui subit des pressions qui l'assujétissent aux diverses institutions rencontrées et traversées et forment un système complexe de « codéterminations à la fois ressources et contraintes » (Carnus, 2009). Enfin, la didactique clinique intègre la dimension de l'inconscient, source de divisions entre sphères privée et publique, que le sujet ne peut maîtriser et qui fait pression sur lui de façon permanente. La ternarité didactique est donc recomposée autour de trois pôles interdépendants mais distincts : le **savoir** enjeu de la transmission-appropriation, **l'institution** dans

laquelle le savoir est transposé et **l'épreuve**, moment de vérité où le sujet est convoqué face au savoir et à la contingence (Carnus, 2012).

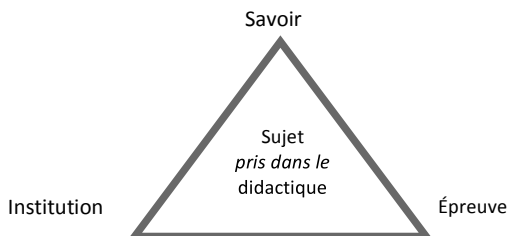


Figure 1 : Une ternarité recomposée

L'ancrage didactique interroge dans leur rapport aux disciplines les procédures d'évaluation spécifiques, prenant en compte les apports de la recherche quant à la construction de savoirs, dans le cadre des processus de transposition en jeu. Le rapport au savoir est ici entendu dans le sens développé par Charlot (1997), comme « l'ensemble des relations (organisées) qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprentissage et du savoir », comme un registre identitaire à dimension culturelle, cognitive et sociale. Nous postulons ici que le sens se construit, s'ancre dans une culture et se négocie en situation (Perrenoud, 1985) et nous nous intéressons particulièrement aux écarts entre savoir à enseigner, savoir enseigné et savoir évalué. Nous choisissons d'utiliser la méthodologie d'ingénierie didactique (Artigue, 1990) en tant qu'outil de validation interne de la construction du cas, et comme référentiel uniformisé permettant l'observation et la mise en valeur des différenciations des pratiques évaluatives des enseignants observés.

Cette méthodologie est basée sur l'analyse de réalisations didactiques *in situ*. Elle s'appuie sur un travail en quatre phases qui organisent et structurent la recherche. Les analyses préalables préparent la phase de conception et prennent en compte les objectifs spécifiques de la recherche; la conception et l'analyse *a priori* déterminent les variables didactiques opératoires qui vont ensuite permettre de déduire des énoncés hypothétiques relatifs aux modalités évaluatives que la recherche cherchera à extraire à l'aide du recueil de données que rend possible l'expérimentation ou la mise à l'épreuve « en situation naturelle contrôlée et manipulée » (De Ketele & Roegiers, 1996), l'expérimentation en

tant que lieu de recueil de données, l'analyse *a posteriori* et la validation interne permettant de confronter les énoncés élaborés lors de l'analyse *a posteriori* à ceux de l'analyse *a priori*.

Nous proposons une ingénierie basée sur deux scripts didactiques correspondant à deux situations d'évaluation, l'une en production d'écrit en français, l'autre en mathématiques. Chaque script didactique définit et détermine une situation d'évaluation, tout en laissant à l'enseignant une importante marge de manœuvre ouverte à la négociation. Ainsi, chaque situation proposée pose un cadre temporel d'organisation, qui répartit la séance en trois phases¹ et qui est conçu pour questionner les représentations de l'enseignant quant à l'évaluation, et lui permettre d'évoquer son cheminement face à ces questionnements.

Tout en ciblant un ensemble de variables micro et macro-didactiques nécessaires à l'élaboration des hypothèses de travail, ces situations négociables offrent au sujet-enseignant une marge de manœuvre et de réinterprétation suffisamment large pour que son désir puisse s'y exprimer. Les aménagements demandés permettent de donner des indices quant au « déjà-là » de l'enseignant, ainsi qu'aux « arrangements évaluatifs » (David, 2003) potentiellement en jeu.

L'analyse croisée des discours permet de définir des « déjà-là » intentionnels, expérientiels et décisionnels (Carnus, 2003), de cerner les frontières d'un « impossible à supporter² » chez les enseignants observés et d'accéder dans un après-coup aux significations qu'ils donnent à leurs pratiques. Nous avons recours à une temporalité construite : le « déjà-là » qui agit en amont des décisions de l'enseignant comme un « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2004), « l'épreuve », moment de vérité qui convoque le sujet dans son rapport à la contingence et « l'après-coup » qui est le temps de la (re) construction du sens par le sujet.

La construction du cas se cristallise dans l'élaboration et la présentation d'une « vignette didactique clinique ». Les éléments extraits par le chercheur de l'analyse des discours de l'enseignant et de l'observation de ses actes posent les bases de

1. Une phase d'auto-construction de la grille d'évaluation, une première phase d'évaluation pour les élèves suivie d'une phase de correction pour l'enseignant, puis une seconde phase qui consiste en une relecture par les élèves de leurs travaux annotés et qui permet d'apporter des modifications, corrections, etc. Enfin, l'enseignant appose une correction définitive qui doit comprendre une notation chiffrée.

2. « En didactique clinique, l'« impossible à supporter » est un outil conceptuel pour analyser les manifestations en paroles et en actes d'un sujet confronté à l'épreuve de l'enseignement. Il révèle un écart entre ce que l'enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, écart révélateur de la division structurelle du sujet » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143).

la construction du cas, au sens freudien du terme, c'est à dire d'« élaborations hypothétiques qui créent des liens entre divers apports (...) et qui proposent une compréhension globale (...) » (Freud, 1985).

L'enjeu est alors de « déterminer la logique d'enseignement (...) pour comprendre, voire expliquer les raisons subjectives du traitement proposé » (Carnus & Terrisse, 2013). La recherche est donc fondée sur l'analyse croisée des phénomènes didactiques examinés par la chercheuse et l'analyse des discours des sujets observés, et vise, à terme, à travers l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives d'enseignants à décrire et comprendre les mécanismes désirants en jeu dans leur rapport à la difficulté de l'élève. Au regard de nos avancées, nous présentons ici une partie du travail effectué auprès de Karine et de Louis.

2. Résultats : deux vignettes didactiques cliniques

2.1 Karine : « le problème, il est pas notionnel »

2.1.1. Contexte

Karine est une enseignante expérimentée qui exerce dans une classe de primaire du cycle 3 de 17 élèves en milieu rural. Bonne élève au parcours littéraire, elle se destinait originellement au journalisme, et c'est suite à un échec au concours d'entrée à l'IUT de journalisme qu'elle a bifurqué vers l'enseignement. Après quelques années d'enseignement, insatisfaite par sa pratique, elle décide de prendre un nouveau chemin et opte pour la pédagogie Freinet. Elle pratique depuis dans un cadre très dévoluant, utilisant notamment le système d'évaluation par ceintures théorisé par F. Oury³.

Lors de nos entretiens *ante*, elle décrit son contexte de travail comme favorable, insistant à plusieurs reprises sur le temps que la classe unique laisse à l'élève pour construire son propre cheminement dans les apprentissages. Il semble que, pour

3. F. Oury a conçu un système d'auto-évaluation appelé « ceintures » qui, calqué sur le système de ceintures du judo, répartit le programme en degré hiérarchique répondant à un code couleur : au fur et à mesure de son travail, l'élève gagne des ceintures de couleur différente dans chaque discipline, et mesure ainsi ses progrès.

elle, la difficulté soit inhérente à l'apprentissage, qui surgit parfois lorsque le temps d'apprendre de l'enfant n'est pas calé sur le temps de l'institution, et qui se résout de toute façon par elle-même, pour peu que l'on laisse à l'enfant le temps de grandir. Pour Karine,

« (...) y'a pas de problème d'acquisition au niveau des notions par rapport au programme du primaire, le problème, il est pas notionnel (...) ».

Bien qu'elle semble être en questionnement constant sur sa pratique, s'interrogeant à la fois sur la pertinence des dispositifs qu'elle met en place et sur ce qu'elle vit et véhicule en terme de rapport à l'institution, Karine fait état de prises de positions très tranchées lorsqu'il s'agit de questionner son propre cheminement.

2.1.2. Rapport aux disciplines

Ainsi, elle déclare rapidement n'avoir « aucune affinité personnelle avec le champ des mathématiques » et fait état à plusieurs reprises d'un rapport quotidien douloureux à cette discipline, tandis que, dans sa classe, elle met l'accent plutôt sur les démarches de créativité et d'expression personnelle. Elle se présente comme une personnalité littéraire qui, au-delà du simple attrait pour les matières littéraires et/ou la littérature, reste fermée aux savoirs mathématiques. Ainsi son choix d'orientation en première A2 (l'équivalent de l'actuelle première L) est présenté comme un choix d'évitement de l'enseignement mathématique et son discours sur les mathématiques reste fortement empreint de négativisme. Lorsqu'elle parle de son travail didactique, elle admet des lacunes qui vont parfois jusqu'à l'évocation d'un sentiment d'incompétence en matière mathématique :

« en maths... ouf (...) je vais pas aller très haut ni très loin, je crois (...)/ moi je voudrais... pas une remise à niveau... mais.../ c'est ça qu'il faudrait qu'il y ait en animation pédagogique (...) sur du notionnel, quoi (...) ».

Son discours sur sa pratique professionnelle dans ce domaine ne semble pas fondé sur des enjeux de savoir clairement identifiés, et si le « problème n'est pas notionnel » pour ses élèves, il semble bien l'être pour elle. La résolution de problèmes est abordée sous forme de fiches de travail personnalisées, sans reprise en collectif, et Karine admet d'elle-même qu'il y a là un domaine dans lequel ses élèves ne sont pas suffisamment formés.

« J'ai pas confiance en moi en maths, donc c'est pas un truc vers lequel je vais parce que je suis pas sûre moi d'avoir une bonne réflexion mathématique, je sais même pas trop ce que c'est les maths ».

Elle aborde l'écrit comme une discipline transversale : elle évoque les travaux de recherche et d'exposés, et quand nous abordons la discipline-français, elle explique

« les temps de français, c'est toilettage⁴, étude de texte, y'a un atelier conjugaison ».

Lorsque nous tentons de centrer le débat sur les dispositifs d'enseignement spécifiques, c'est de « littérature » et de « création » que nous parle Karine, qui ajoute

« (...) en français je suis plus à l'aise, parce que (...) j'aime bien la linguistique, (...), je vais avoir l'idée plus rapide de l'exemple, du contre-exemple, je vais dire ah!, c'est comme si, c'est comme ça, de rebondir, quoi ».

2.1.3. Rapport à l'évaluation

La question évaluative est un domaine que Karine vit comme extrêmement difficile. Elle en parle comme d'une contrainte institutionnelle insupportable, avec des effets négatifs très importants sur la construction de l'estime de soi scolaire des élèves et une absence totale de sens pour l'enseignante. « (...) Avant » nous dit Karine lorsqu'elle évoque ses débuts de carrière, prise dans l'injonction institutionnelle,

« Je faisais des trucs par rapport à la leçon comme on m'avait appris à l'IUFM, fallait que je prévois des notes, que ça tombe sur 20 (...), ou alors je faisais » des divisions pas possibles que je maîtrisais pas d'ailleurs (...).

Elle révèle combien cette situation pesait sur sa construction professionnelle

« (...) tu te dis que tu perds ton temps et ton énergie pour des futilités qui ne mènent à rien et comme j'étais insatisfaite, que j'étais pas bien (...) »,

et les conséquences que cela a eu sur sa pratique

« (...) par contre, j'ai changé du tout au tout... ».

4. Toilettage de texte : dispositif de la pédagogie Freinet qui consiste à retravailler en grand collectif un texte d'élève afin de construire des savoirs en matière d'étude de la langue.

En effet, suite à ce constat, Karine a changé radicalement d'option pédagogique, adoptant notamment le système d'évaluation par ceintures que nous observons au moment de la recherche⁵.

Pourtant, ce dispositif d'évaluation peut sembler extrêmement lourd, complexe et beaucoup plus contraignant dans sa mise en œuvre que l'évaluation collective simultanée « traditionnelle ». En effet, il comporte pour l'élève et pour chaque notion travaillée une phase d'entraînement sur fiche autocorrective, puis une phase de passage de « pré-test » corrigée par l'enseignante et dont les résultats déterminent si la notion est acquise ou doit être retravaillée. Pourquoi Karine a-t-elle fait ce choix ? Elle le justifie :

« En plus, au-delà de l'évaluation, avec ce style de fichier PIDAPI⁶... y'a l'évaluation des notions, mais y'a l'organisation, la mise au travail, la motivation, l'envie et souvent on travaille sur autre chose... enfin, il me semble quand même avec le temps que le problème, il est pas notionnel, c'est vraiment sur la place que l'enfant accorde à son travail scolaire ».

Nous nous interrogeons sur la construction des arrangements évaluatifs au sein de la classe. Nous voyons ici combien Karine joue avec l'institution, conservant un dispositif qui fait référence pour les élèves et les parents, tout en affirmant « je ne fais pas d'évaluation ». Dans le regard qu'elle porte sur les élèves, il n'est pas question de niveau⁷ ni de profil scolaire de classe. Karine travaille « à l'instinct », elle installe un milieu dans lequel les élèves se développent presque malgré elle :

« (...) il y a des moments plus vaporeux dans la classe... des moments où je vois un enfant... je me dis « Tilt »... quelque chose... rapport à cette compétence... je ne sais pas comment le définir en fait (...) c'est du ressenti... (...) y'a pas un abord scientifique ou cadré comme dans une

5. En pédagogie institutionnelle, les apprentissages sont hiérarchisés et classés selon un code couleur. Lorsque l'enfant se sent prêt sur une notion, il choisit dans un fichier la fiche d'évaluation correspondant à la couleur de la compétence travaillée, et passe le test, qui est ensuite corrigé par l'enseignant. Lorsque le test est réussi, l'enfant peut accéder à la compétence de couleur supérieure. Il dispose généralement d'un référentiel individuel et/ou collectif qui permet de repérer sa progression au cours du cycle.

6. Fichier d'évaluation par ceintures pour le cycle 3 mis en place par un collectif d'enseignants de l'Hérault et qui fait actuellement référence dans le mouvement ICEM- pédagogie Freinet. Cf. [<http://pidapi-asso.fr/>], consulté le 6 mai 2016.

7. Lors de l'entretien, elle ne sait pas répondre lorsque je lui demande de m'indiquer le profil de niveaux de la classe.

évaluation très normative (...) mais y'a vraiment des moments où je me dis... D'un coup je regarde l'enfant et je me dis... tiens, y'a un truc qui a changé c'est fou... comme on a ce truc en tête... ».

Parmi les hypothèses que nous faisons quant aux dynamiques désirantes en jeu, celle de la souffrance nous paraît fondamentale à plusieurs titres. Il y a dans l'histoire de Karine de nombreuses souffrances liées au savoir : celle de l'orientation manquée, celle liée aux mathématiques (un savoir trop complexe, voire inaccessible), celle enfin de ne pas se retrouver et être reconnue dans et par l'institution à laquelle elle appartient, et qui engage plutôt la question du désir de reconnaissance. Nous pensons que cette souffrance origine partiellement les choix pédagogiques observés dans la classe : dans ce fonctionnement hautement dévoluant, où tout est objet de savoir, puisque même les compétences sociales, les savoirs-être lors des temps institutionnels font l'objet de commentaires et de remarques du groupe qui sont pour nous autant de moments évaluatifs, chacun est reconnu dans son cheminement. De la difficulté de l'élève, il ne saurait être question puisque tout est question de temps : celui de l'apprentissage, celui de la maturation, celui de la construction. Le moment d'évaluation écrit au sens « traditionnel » du terme occupe une place particulière et infime : celle du marqueur de progression pour les élèves et leurs parents. Du rapport didactique qu'instaure Karine dans sa classe, l'institution est absente, volontairement gommée ; il n'y a pas de redoublement, tous les élèves nous le diront en entretien : comme l'on grandit, alors on passe dans la classe supérieure. Conséquence d'un manque à savoir chez Karine, le rapport au savoir notionnel, scolaire devient alors une infime partie du travail de l'élève qui est ici encouragé à Être plutôt qu'à Savoir.

2.1.4. *Regard sur les élèves*

En ce qui concerne les élèves, l'analyse des réponses au questionnaire conduit dans la phase préalable du travail montre que la motivation à aller à l'école apparaît mitigée, puisque la moitié des élèves déclarent aimer venir seulement « de temps en temps ».

La répartition affinitaire par domaine laisse entrevoir une forte prédominance des intérêts positifs pour des domaines extérieurs aux disciplines scolaires habituellement reconnues comme « traditionnelles », alors que les positions négatives se centralisent pour la moitié des élèves sur les activités d'étude de la langue (orthographe, grammaire, conjugaison), qui sont repérées comme un domaine de difficulté par 12 élèves sur les 17 de la classe. Toutefois, c'est en

mathématiques que les élèves estiment avoir le plus de difficulté, alors que c'est dans ce domaine qu'ils estiment réussir le mieux. Il y a ici un paradoxe apparent qui est toutefois cohérent avec le discours de Karine : dans la mesure où elle ne fait pas vivre les apprentissages mathématiques dans sa classe comme elle dit le faire avec la littérature et la production d'écrit, les élèves sont sans doute plus démunis face aux travaux d'évaluation qui existent indépendamment de la démarche didactique. Toutefois, le support utilisé⁸ proposant des situations de test répétitives répondant toujours aux mêmes schémas de construction crée un sentiment de réussite puisque la validation du brevet ne dépend pas du temps passé ou du nombre d'essais effectués. Ce sentiment de réussite se retrouve dans le regard porté par les élèves sur leur dispositif d'évaluation, puisque l'interrogation sur l'intérêt et la pertinence des évaluations montre un ressenti globalement positif, avec 11 réponses liées à une représentation des évaluations comme facteur d'aide pour 17 élèves.

2.2. Louis : « J'aimais pas tellement l'école, j'aimais bien le sentiment de réussite que j'avais »

2.2.1. Contexte

Louis est un enseignant débutant qui exerce à temps partiel dans une classe de milieu urbain de CM1/CM2. Il a le parcours scolaire d'un bon élève qui n'a jamais eu à beaucoup travailler pour réussir, qui a effectué avec succès un parcours scientifique dans le génie civil, et qui s'est ensuite réorienté vers l'enseignement, filière qu'il trouve plus conforme à son idéal :

« (...) améliorer la société, les gens, faire profiter du fait que je sois privilégié (...) ».

Louis considère la résolution de problèmes comme un élément fondamental de l'apprentissage, élément qu'il étend à l'ensemble des domaines d'apprentissage et qui a fondé son mémoire de master 2. Sa position quant à la production d'écrit est un peu moins tranchée, dans la mesure où il réaffirme son importance « fondamentale » pour l'élève et sa transversalité mais ne peut décrire avec quels dispositifs il la travaille.

8. Le fichier PIDAPI évoqué plus haut.

Au moment de notre rencontre, Louis exerce dans un contexte classe qu'il décrit comme difficile avec une grande hétérogénéité des élèves, et une mise au travail du groupe laborieuse et conflictuelle. Il se présente comme un enseignant soucieux de « faire bien », qui fait, au cours de nos entretiens, des références régulières aux « programmes », « instructions officielles » et autres prescriptions de l'institution, et appuie la construction de son enseignement sur les manuels à sa disposition.

2.2.2. Rapport aux disciplines

Dans le cadre de la classe, son rapport au savoir est avant tout pragmatique.

« À quoi ça sert ce que j'apprends, dans quel contexte je m'en sers, comment je le réinvestis, qu'est-ce que je fais de ce que j'ai appris »

sont les questionnements fondamentaux qu'il tente d'élaborer avec ses élèves et dont l'évaluation est pour lui le support, en tant que situation

« qui (...) lui fasse dire, voilà c'est moi qui ai fait ça, (...) c'est moi qui l'ai fait tout seul, (...) ça étaye et ça structure la progression, et ça montre quelques étapes (...) ».

Concernant la production d'écrit, il nous dira par exemple que c'est une discipline « fondamentale », il en décrira les outils, la fonction :

« (...) la production d'écrit (...) c'est aussi l'utilisation de ce qu'on appelle le vocabulaire actif/(...) donc ouais, comme outil d'évaluation/ la production d'écrit, c'est quand même quelque chose qui veut dire pas mal de choses (...) ça a énormément d'utilités dans la vie en général (...) ». Quant aux maths, « (...) arriver à représenter un objet concret sur une feuille de papier (...), c'est un outil intellectuel assez central dans la société ou dans la vie ».

2.2.3. Rapport à l'évaluation

Louis se montre intéressé par le dispositif⁹ que nous lui proposons. Notre recherche intègre un modèle d'évaluation préconstruit, palliant ainsi son manque de pratique et sa réflexion dans le domaine qu'il juge « insuffisante ». Chez Louis, la difficulté de l'élève est un problème, un écueil, un échec peut-être, en tout cas un symptôme qu'il conviendra de faire disparaître, puisqu'il ne peut être lié qu'à une difficulté de compréhension imputable à l'organisation interne de l'élève ou à l'inadaptation de l'enseignement, réglable par un apport supplémentaire de connaissances. Il nous livre sa stratégie :

« J'essaie de prendre un temps (...) avec le groupe qui est en difficulté (...) pour revoir ce qu'on a vu, l'expliquer plus en détails ou plus lentement et (...) comme ça je peux identifier très directement les obstacles auxquels ils font face pour pouvoir leur faire passer petit à petit ces obstacles-là en les accompagnant le plus possible ».

Car Louis réinvestit dans son enseignement ce qu'il a retenu de ses propres années de scolarité.

« Il faut qu'il y ait un accomplissement aux apprentissages »,

dit-il, utilisant cette forme prescriptive de la langue « il faut », qui revient régulièrement dans son discours et marque à la fois son désir de coller à la prescription institutionnelle, mais aussi ce que l'on pourrait interpréter comme un mécanisme de défense et de protection dans la construction de sa légitimité professionnelle. Louis débute. Il tâtonne :

« J'essaie de mettre un commentaire qui soit un peu constructif en disant qu'il faut faire attention à telle chose. Enfin, c'est pas trop précis ce que je dis (...) c'est des commentaires sur les difficultés, en essayant d'être positif quand même (...) ».

Mais dans ce cheminement, il ne trouve pas d'aide dans l'institution :

« mais pour l'instant, j'ai pas de méthodologie précise sur les commentaires que je mets dans les copies ».

9. La recherche comprend la proposition d'une ingénierie didactique négociée d'évaluation sommative en résolution de problème et production d'écrit.

Ces hésitations et questionnements, naturels chez l'enseignant débutant (Carnus, Garcia-Debanc & Terrisse, 2008), mettent Louis face à une difficulté supplémentaire. Cela ne cadre pas avec la conception qu'il a de ce que devrait être la classe :

« y'a un cours, il faut l'apprendre, il faut faire des exercices et on essaie de donner la réponse qu'attend le prof » ... / ... « un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui a soit pas bien compris ce principe, soit qui l'intéresse pas et qui n'essaie pas forcément de répondre aux questions qu'on lui pose (...) ».

Face à cette difficulté de l'élève qui remet en cause l'image qu'il s'est formée de son métier, Louis semble se débattre dans un conflit interne non résolu :

« Je peux percevoir celui qui a juste besoin que je l'accompagne un petit peu, que je le tiens par la main un petit peu et il va comprendre le truc et y'en a un ou deux, par exemple, vraiment je sais qu'il faut que je prenne plus de temps et que je trouve d'autres biais pour leur faire comprendre le principe du périmètre parce que en leur expliquant plus lentement mais de la même façon qu'on a vu en groupe, ça fonctionne pas, et donc il faut que j'essaie de trouver autre chose ».

Aussi il nous dit :

« J'arrive avec une évaluation qui est déjà fabriquée, donc les élèves ont un temps limité »

et il rajoute aussitôt que :

« le temps n'est pas trop fermé non plus, j'essaie de laisser une petite marge pour faire en fonction des rythmes de chacun, de façon individuelle ».

L'on voit bien ici les premières traces des « arrangements évaluatifs » en place, d'autant plus que l'observation des séquences filmées montre Louis intervenant de façon systématique et régulière au cours de la situation auprès des élèves afin de les aider à surmonter leurs difficultés, réexpliquant des notions, reformulant les énoncés, etc., poursuivant, en fait, son enseignement de façon à s'assurer que ses élèves réussissent leur évaluation, coûte que coûte.

2.2.4. Regard sur les élèves

Dans ce contexte particulier, qu'en est-il des ressentis des élèves de Louis ? Dans ce groupe que l'enseignant décrit comme un groupe très hétérogène, avec de nombreux élèves en difficulté, le sentiment de réussite globale est paradoxalement

très fort chez ces élèves dont 19 sur 26 (soit 74,6 %) s'estiment en situation de facilité sur l'ensemble des domaines français et mathématiques. La répartition affinitaire par domaine montre une centration des réponses sur le domaine du scolaire, avec une légère dominante des intérêts négatifs pour le scolaire¹⁰. Ceci peut laisser supposer que, bien que les enfants aient compris que l'objet de l'enquête portait sur le scolaire, leur intérêt pour l'école est mitigé – ce qui est confirmé par le fait que seule la moitié des élèves déclare aimer « toujours » aller à l'école. En terme d'auto-évaluation disciplinaire, les domaines mathématiques sont massivement reconnus comme des domaines de facilités, au contraire des domaines liés au français, qui sont plutôt reconnus comme lieux de difficultés (à l'exception de la lecture, et avec une centration importante sur les domaines liés à l'étude de la langue, soit l'orthographe et la grammaire). L'analyse croisée de ces données tend à faire ressortir un profil de classe contrasté, composé d'élèves dits en difficulté par leur enseignant, mais qui s'estiment eux-mêmes en réussite globale, avec des facilités dans les domaines mathématiques. Nous faisons ici l'hypothèse que la démarche évaluative de Louis est pour beaucoup dans la construction de ce sentiment de réussite. En effet, l'observation des séances d'évaluation montre que non seulement Louis entraîne ses élèves préalablement à l'évaluation en leur fournissant des exercices identiques à ceux qui serviront ensuite de « contrôle », mais il poursuit son enseignement pendant le temps d'évaluation, et va même jusqu'à construire les réponses aux questions avec l'élève en difficulté. En ce sens, on peut dire que l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. Les résultats des productions-élèves, qui sont le marqueur de réussite principal des élèves, sont donc globalement positifs et construisent chez les élèves un sentiment de réussite qui nous semble détaché de la réalité objective du niveau scolaire, et qui s'inscrit principalement dans le domaine mathématique, domaine de référence de Louis.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer, au travers de ces deux études de cas, comment l'activité évaluative pouvait dépendre et rendre compte du rapport au savoir

10. 78 % des réponses à la question « qu'est-ce que tu n'aimes pas à l'école ? » concernent le scolaire, soit 20 élèves sur 26, contre 69 % (17 élèves sur 26) pour les réponses à la question « qu'est-ce que tu aimes à l'école ? ».

construit par l'enseignant, et comment les arrangements évaluatifs mis en place pouvaient influencer la réussite des élèves.

Ainsi, nous avons vu comment le vécu douloureux de Karine avec les mathématiques interagit avec le contenu notionnel de son enseignement, et quelles sont les stratégies qu'elle développe afin de pallier ce qui pourrait être considéré comme un manquement professionnel, tout en s'assurant quoi qu'il en soit de la réussite de ses élèves. Elle assume ainsi de proposer à la fois une action didactique centrée sur les activités de création qui lui permet de se réaliser en tant qu'enseignante, et un dispositif évaluatif plutôt tourné vers des notions techniques, opératoires et systématiques, comme réponse à la pression institutionnelle.

Louis vit quant à lui un conflit structurel, divisé qu'il est entre ses ambitions professionnelles et la réalité de la classe. Face à ses ambitions éthiques, l'écart vécu par Louis entre ce qu'il souhaite que soit la classe et la réalité du groupe auquel il se confronte constitue un « impossible à supporter » qui pousse Louis à développer des stratégies lui permettant d'apaiser ce conflit interne. Ainsi, dans ce domaine mathématique qui lui est cher, Louis doit faire réussir ses élèves, et cette réussite passe, pour l'enseignant débutant qu'il est, par la validation institutionnelle. Pour cela, tous les moyens sont bons pour faire réussir les élèves dans les épreuves d'évaluation.

L'analyse de la situation évaluative comme marqueur du rapport au savoir de l'enseignant et révélateur des dynamiques désirantes est à poursuivre : il s'agira de permettre la compréhension des mécanismes inconscients en jeu dans le rapport à l'évaluation et leurs effets sur les savoirs évalués et appris.

Bibliographie

- ARTIGUES M. Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1990, vol. 3, n° 9, pp. 281-308.
- CARNUS M.-F. Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In : AMADE-ESCOT C. (Dir.). *Didactique de l'éducation physique, état des recherches. Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Revue EPS, 2003, pp. 195-224.
- CARNUS M.-F. La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive. In : TERRISSE A. & CARNUS M.-F. (Dir.). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles : De Boeck, 2009, pp. 63-81.
- CARNUS M.-F. Didactique clinique de l'EPS et formation des enseignants. *e-JRIEPS*, n° 26, 2012, pp. 53-66.
- CARNUS M.-F., GARCIA-DEBANC C. & TERRISSE A. (Dir.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage, 2008.
- CARNUS M.-F & TERRISSE A. (Dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : EP&S, 2013.
- CHARLOT B. *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 2002.
- CIFALI M. Conférence lors du séminaire annuel de l'AFAREC-IDF, septembre 2012. En ligne : [<https://afarec.com/pages/article/Intervention-de-Mireille-Cifali/5/59>], consulté en ligne le 11 mai 2016.
- DAVID B. *Équité et arrangements évaluatifs; certifier en éducation physique et sportive*. Paris : INRP, 2003.
- DE KETELE J.-M & ROEGIER X. *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck. 1996.
- FREUD S. *Construction dans l'analyse. Résultats, idées, problèmes II*. Paris : PUF, 1985.

LOIZON D. Analyse des pratiques d'enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo. *e-JRIEPS*, 2004, n° 5, pp. 63-86.

OURY F. & THEBAUDIN F. *Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Éditions Matrice, 1995.

PÉDÈCHES P. & CARNUS M.-F. Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball. In : CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (Dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Revue EPS, 2013, pp. 71-80.

PERRENOUD PH. Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien. *Revue suisse de sociologie*, 1985, n° 2, pp. 213-226.

TERRISSE A. *Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS*. Colloque : Didactiques et rapports aux savoirs, Actes des 3^e Journées d'Études Franco-Québécoises des didactiques. Paris Sorbonne, 17 et 18 Juin 2002.

When evaluation reveals the dynamics involved in the teaching desire

Abstract: How do the “agreements” which benefit to the evaluative situation depend on and chart the relationship to knowledge built by the teacher and the dynamics on which the teaching desire builds itself? How does it influence the pupils' success? What are the influences on student achievement? Those questions will be studied in the presented PhD work, which focuses on the clinical didactic. Considered in his dynamic relationship with the Subject, the link with the evaluative situation is questioned, in conjunction with the relationship with knowledge built by teacher, from two contrasting case studies. The conceptual and methodological choices articulate a didactic anchoring and a psychoanalytic oriented clinical approach. Two teachers, a beginner and an experimented one are object to a case construction expressed in the redaction of didactic vignettes which aim to determine the teaching logics at work.

Key words: Evaluation. Relationship To Knowledge. Clinical Didactic.

Cuando la evaluación despierta las dinámicas existentes en el deseo de enseñar

Resumen : ¿ En qué medida los «acomodos» de los que goza la situación evaluativa dependen y dan cuenta de la relación al saber construido por el docente, y de las dinámicas sobre las cuales se construye el deseo de enseñar? ¿ Cómo influyen sobre el éxito de los alumnos? La tesis plantea estas cuestiones desde el enfoque de la didáctica clínica. Considerado en su relación dinámica con el Sujeto, se analizan los lazos entre la situación evaluativa y el saber construido por el profesor, a partir de dos estudios de casos. Las elecciones conceptuales y metodológicas articulan un anclaje didáctico y un enfoque clínico de orientación psicoanalítica. Dos profesores, uno principiante y el otro experimentado, son objeto aquí de una construcción de caso que se realiza en viñetas didácticas cuyo reto es determinar las lógicas de enseñanza.

Palabras claves : Evaluación. Relación al saber. Didáctica clínica.

Patricia MOTHES et Marie-France CARNUS. Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 2, 2016, pp. 43-61. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-27-0.