



HAL
open science

**Quand l'analyse didactique clinique des pratiques
évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner :
étude de cas en français et en mathématiques dans le
premier degré (cycle 3)**

Patricia Mothes

► **To cite this version:**

Patricia Mothes. Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3). Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20095 . tel-01906371

HAL Id: tel-01906371

<https://theses.hal.science/tel-01906371>

Submitted on 26 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Patricia Mothes

le 16 novembre 2016

Titre :

Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les
ressorts du désir d'enseigner.
Étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR EFTS

Directeur/trice(s) de Thèse :

Marie-France Carnus - UMR EFTS - UT2J

Jury :

BEN JOMÂA Hejer - Maître-assistante - Université de Tunis - Tunisie - Examinatrice
BRAU ANTONY Stéphane - Professeur des universités - Université de Reims - Rapporteur
BROSSAIS Emmanuelle - Maître de conférence HDR - UMR EFTS - UT2J - Examinatrice
CARNUS Marie-France - Professeure des universités - UMR EFTS - UT2J - Directrice de thèse
GRANDATY Michel - Professeur des universités - UMR EFTS - UT2J - Examineur
LOIZON Denis - Maître de conférences HDR - Université de Bourgogne - Rapporteur

REMERCIEMENTS

A l'issue de cette thèse, mes plus profonds remerciements vont en premier lieu à Marie-France Carnus, qui a accompagné avec patience et bienveillance ces quatre années de travail rythmées par ses conseils avisés et sa rigueur professionnelle. Merci pour le temps passé à accompagner mes errements sans jamais les diriger et la disponibilité à toute épreuve.

Je tiens aussi à remercier les membres de l'équipe EDIC¹ qui ont été les observateurs attentifs de ce cheminement, et dont les remarques et questions ont nourri ma réflexion, et en particulier Emmanuelle Brossais et André Terrisse avec qui les échanges ont été particulièrement intenses et enrichissants.

Je remercie Denis Loizon, Stéphane Brau Antony, Emmanuelle Brossais, Michel Grandaty et Hejer Ben Jomâa qui me font le grand honneur de participer à ce jury de thèse.

J'adresse toute ma gratitude aux trois enseignants qui m'ont ouvert leurs portes, pour leur disponibilité et leur engagement dans cette recherche, ainsi que le temps qu'ils y ont consacré .

Enfin, toute ma reconnaissance va aux ami-es, camarades et collègues qui m'ont soutenu contre vents et marées. Ils/elles ont su être là, dans les moments d'excitation comme dans ceux d'abattement, et je leur dois d'être arrivée au terme de ce travail.

J'ai aussi une pensée toute particulière pour mes enfants, pour l'amour et la sérénité qu'ils apportent dans cette maison, malgré mon manque de disponibilité.

1 Équipe de recherche en didactique clinique

« Qui fera l'histoire [...] de l'« examen », de ses rituels, de ses méthodes, de ses personnages et de leur rôle, de ses jeux de questions et de réponses, de ses systèmes de notation et de classement ? Car dans cette mince technique se trouvent engagés tout un domaine de savoir, tout un type de pouvoir. »

Michel Foucault (1993, p 129-130).

SOMMAIRE

Introduction : Un questionnement issu de l'expérience singulière.....6

Première partie Origines et fondements de la recherche.....8

Chapitre un : État de la question.....9

I Histoire, enjeux et difficultés de l'évaluation scolaire.....10

II Rapport au savoir et rapport à l'évaluation.....33

Chapitre deux : Fondements théoriques et conceptuels de la problématique de recherche.....44

I Le choix de la didactique clinique : de la pertinence d'une approche en double focale.....44

II L'évaluation vue du côté du sujet.....63

III Problématique, questions et contexte de la recherche.....73

Chapitre trois: Options méthodologiques.....87

I Organisation du recueil de données : la méthodologie d'ingénierie didactique clinique.....88

II Le traitement des données : analyse *a posteriori* et validation interne.....127

III Synthèse de la méthodologie.....144

Deuxième partie Vignettes didactiques cliniques.....148

Chapitre un : Jean « Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui m'applique pas ».....150

I Un jeune enseignant dans un contexte favorable.....151

II Analyse diachronique.....155

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Jean188

IV Éléments de synthèse : « *Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui n'a pas envie de m'appliquer* ».....223

Chapitre deux : Karine « le problème, il est pas notionnel ».....227

I Une enseignante expérimentée qui pratique la pédagogie institutionnelle.....227

II Analyse diachronique.....229

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Karine255

IV Éléments de synthèse : « *le problème, il est pas notionnel* ».....288

Chapitre trois : Solange « je veux être une super instit ».....	291
I Une enseignante expérimentée qui se considère comme débutante.....	291
II Analyse diachronique.....	295
III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Solange	323
IV Éléments de synthèse : « je veux être une super instit, le reste, j'en ai rien à battre »....	373
Troisième partie : Discussion et réponses aux questions.....377	
Chapitre un : éléments de rapprochements de cas.....	379
I Rapprocher n'est pas comparer.....	379
II Régularités observées.....	382
III Divergences observées.....	393
Chapitre deux : Pistes de réponse aux questions de recherche.....	404
I Que dit la situation évaluative des mécanismes de conversion didactique ?.....	404
II Que dit la situation évaluative du rapport à la difficulté de l'élève ?.....	416
III Qu'en est-il du désir et de ses ressorts ?.....	419
Chapitre trois : Perspectives et limites.....	425
I Perspectives.....	425
II Limites.....	428
Parce qu'il faut bien conclure432	
I Retour sur la recherche.....	432
II L'après-coup de la chercheuse.....	435

Introduction : Un questionnement issu de l'expérience singulière

Enseignante du premier degré, j'ai effectué la première partie de ma carrière en maternelle en ZEP, avant d'obtenir un poste au lycée expérimental de St Nazaire. Arrivée dans l'école dans laquelle j'exerce encore actuellement, j'ai été en poste durant 6 ans en cycle 3, et plus spécifiquement avec les CM2. Si ma pratique s'est enrichie de ces expériences diversifiées, un questionnement cependant m'a suivi durant toutes ces années : comment mettre en place une évaluation juste tout en étant positive, le plus objective possible, tout en étant posée par des individus, qui permette à l'élève d'être à la fois acteur et auteur de ses apprentissages et en même temps d'acquérir les connaissances nécessaires à l'entrée au collège ? En 15 ans de carrière, j'ai essayé de nombreux dispositifs, sans jamais toutefois trouver celui qui répondrait au mieux à ces questionnements.

La pression institutionnelle et sociale s'est peu à peu accrue, et la demande d'évaluation s'est faite plus forte, plus présente dans le quotidien de l'école, des médias, du discours des parents.

Ayant en parallèle repris des études et rencontré sur mon chemin la didactique clinique, l'idée a peu à peu germé de chercher des réponses en dehors des dispositifs pédagogiques. Après tout, si tant de mes collègues partageaient les mêmes doutes, interrogations, difficultés que moi, alors que d'autres remplissaient sans sourciller (du moins en apparence) leurs livrets d'évaluation, se pouvait-il que la question de l'évaluation ne soit pas seulement celle du dispositif évaluatif, mais bien qu'elle s'origine ailleurs ? Et dans ce cas, où ?

C'est ainsi qu'est née l'idée de mettre à profit les outils de la recherche nouvellement élaborés pour éclaircir la question de l'évaluation dans ce contexte si particulier qui est celui de la préparation à l'entrée au collège.

Ce travail a demandé dans un premier temps un effort de décentration important : certes le questionnement d'origine de cette recherche est lié à ma profession d'enseignante, mais toutefois ce positionnement ne permet pas la conduite d'une recherche scientifique. Pour questionner le didactique, la connaissance de la classe peut être un atout autant qu'un empêchement.

Dans une recherche clinique, il n'est bien entendu pas question de postuler d'objectivité, car toute recherche est le fruit du travail d'un-e chercheur-e, qui n'est autre qu'un Sujet, c'est à dire un être singulier, divisé, assujetti... subjectif par essence. Le travail présenté ici, s'il se veut scientifique car objectivé, outillé, et construit dans le partage avec d'autres chercheur-es, est donc avant tout une aventure singulière portant sur des sujets singuliers et dont les

résultats ne sauraient être généralisés.

Pourtant, il me semble important aujourd'hui, au moment d'en rédiger les dernières pages, que les pistes de réflexion qui s'en dégagent puissent être toutefois des pistes de travail potentiellement utilisables pour la lecture d'autres situations didactiques.

Car il y a urgence à se poser la question de l'évaluation des élèves autrement qu'en cumulant des tableaux à double entrée, des listes de compétences sans sens ni organisation, remplies « a visto de naz » chaque trimestre par des enseignant-e-s plus ou moins assujetti-es à l'institution scolaire, appliquant souvent sans les questionner des directives officielles qui changent au gré de la succession des ministres. L'évaluation est ici abordée en tant qu'élément central de l'acte didactique, organisateur de l'enseignement mais aussi des dynamiques désirantes à l'œuvre au sein de la classe. Cette recherche porte sur l'évaluation en tant qu'acte et en tant que situation, c'est à dire à la fois en ce qui concerne les implications pour l'enseignant-e d'avoir à organiser le dispositif évaluatif et les décisions qui en découlent, mais aussi comme situation implicite et incontournable de la situation scolaire, état de fait qui met en jeu les sujets dans leur dimension la plus personnelle, voire intime. Elle ne prétend pas apporter des réponses et/ou des recettes, mais espère dégager des pistes qui permettront aux enseignants et à leurs formateurs de mieux appréhender certains phénomènes inconscients qui font de la situation évaluative une situation didactique singulière. Dans la continuité des travaux de Léal (2012) et de Pédèches (2013), cette recherche propose ici des ouvertures, parce quelle porte à la fois sur un autre niveau, le primaire, mais aussi dans des disciplines autres que l'E.P.S. Au terme de cette étude, mon ambition est de tenter d'apporter une réponse neuve à la problématique professionnelle de l'évaluation scolaire du jeune enfant qui constitue un domaine où la formation des enseignants est balbutiante ou déficitaire. Et pourtant, cette question a fait l'objet de trois réformes majeures dans les dix dernières années, avec notamment le passage à l'évaluation par compétences, l'instauration du livret de compétences et l'apparition de la mention de l'évaluation positive dans les nouveaux programmes.

Ce travail de thèse est organisé en deux parties. Dans un premier temps, et après avoir fait un bref retour sur l'état de la recherche existant en matière d'évaluation, mais aussi de rapport au savoir et à l'évaluation, j'aborderai les principales options conceptuelles et méthodologiques qui ont guidé cette recherche. La deuxième partie propose une approche plus empirique, et se fonde sur l'exposé des trois vignettes didactiques cliniques qui constituent les trois constructions de cas qui sont le cœur de cette étude. L'analyse croisée des données permet en dernière partie de définir des pistes compréhensives des questions de recherche, et de dégager des énoncés hypothétiques à visée formatrice.

Première partie

**Origines et
fondements de la
recherche**

Chapitre un : État de la question

Je fais ici état des résultats de la phase de recherche documentaire qui a constitué le fondement de ce travail. La littérature étant très fournie dans le domaine de l'évaluation, je me suis centrée sur l'utilisation du concept dans le champ scolaire.

Dans une première partie, je propose une approche historique de la question de l'évaluation mise en perspective avec les grandes lignes de l'histoire du système scolaire, afin de mettre en relief les spécificités du système éducatif français et de mettre à jour les fondements de ces particularités.

J'aborde ensuite la partie plus conceptuelle de la question évaluative, en inventoriant les différents types de définitions présents dans la littérature spécialisée, et en faisant état des principales problématiques liées au domaine, afin de mieux comprendre le contexte institutionnel dans lequel se situe l'enseignant lorsqu'il envisage la situation évaluative.

Enfin, un état des recherches existantes concernant les concepts de rapport au savoir et de rapport à l'évaluation permettent de situer la recherche dans l'actualité didactique, avec ses enjeux et originalités.

I Histoire, enjeux et difficultés de l'évaluation scolaire

I.1 Approche historique : comment l'évaluation a façonné l'école

I.1.1. La préhistoire de l'évaluation : quand l'école est celle de l'élite.

On sait que les Carolingiens ont été les artisans d'une forme de renaissance politique, culturelle et sociale. La chute de l'Empire romain et les invasions barbares avaient provoqué désagrégation et obscurantisme en Europe occidentale. Charlemagne et ses successeurs vont s'employer à lui redonner conscience de son unité. Dans le domaine de l'éducation, ils vont la rattacher à la tradition classique, encourager la création d'écoles monastiques ou épiscopales, rassembler de jeunes nobles déjà instruits dans un établissement d'enseignement supérieur recrutant des maîtres prestigieux : l'École du Palais. Les jeunes lettrés y étudient les sept arts libéraux, regroupés dans le trivium (grammaire, rhétorique, dialectique) et le quadrivium (arithmétique, géométrie, astronomie, musique). Le Moyen Age voit également surgir des communautés urbaines au sein desquelles vont se développer les échanges commerciaux et intellectuels. Les corporations professionnelles vont s'y installer, parmi lesquelles des corporations enseignantes qui vont constituer peu à peu - dès les XI^{ème} et XII^{ème} siècles - les premières universités.

Les enfants du peuple sont la plupart du temps exclus des réseaux d'enseignement, en particulier au niveau universitaire. Les plus pauvres ne sont en général pas scolarisés du tout. Parfois, ils bénéficient d'un enseignement très rudimentaire dispensé par l'église catholique et principalement articulé autour du dogme catéchistique. Au côté de ces grandes institutions (église, universités), un tissu informel de "petites écoles" va cependant permettre une relative démocratisation de l'accès au savoir(s). Des enseignants vont y exercer une activité tout à fait indépendante, proposant leurs services aux familles contre juste rémunération. Ces maîtres vont en fait commercialiser leur savoir et leur savoir-faire. Comme on allait chez le boulanger acheter son pain ou chez le barbier se faire arracher une dent, on ira désormais chez le maître d'école apprendre à lire ou à compter. La rétribution est fonction de l'apprentissage visé : tant pour apprendre à lire les lettres, tant pour apprendre à les écrire, etc. Ce mode de transaction s'appuie sur une conception plutôt linéaire et cumulative de l'enseignement : l'apprentissage se fait par étapes, chaque objectif atteint permettant l'encaissement de la somme due. Le maître est ici complètement dépendant des performances de l'élève. Si l'élève n'apprend pas, les parents ne paient pas. Peu importe que l'enfant soit doué ou pas, paresseux ou non. Le maître seul doit pourvoir à son éducation et donc à son évaluation.

« Au Moyen Age (...), l'étude représentait, pour ceux qui s'y livraient, autant un mode

de vie qu'une préparation à la vie. Les élèves se préoccupaient d'étudier - ou de vivre ensemble - plus que de réussir, les maîtres plus d'enseigner que d'évaluer. (...) A l'élève et à sa famille revenait la responsabilité de décider s'il y avait quelque intérêt spirituel ou quelque profit matériel à suivre un enseignement, et à quel moment il convenait de l'abandonner, peut-être pour chercher un autre maître. L'auto-évaluation l'emportait sur l'évaluation. (...) Les premiers maîtres d'école offraient leurs services sur le "marché scolaire", les premiers élèves agissaient comme des consommateurs ; comme tels il leur appartenait de savoir quels étaient leurs besoins et dans quelle mesure l'enseignement reçu leur donnait satisfaction ». Perrenoud (1984, p.84)

Au XVI^{ème} siècle, la Réforme protestante va bouleverser le paysage intellectuel de l'Europe. L'Église catholique y répondra entre autre par la création, en 1540, de la Compagnie de Jésus (les jésuites). Son fondateur, Ignace de Loyola, en fera l'instrument de la reconquête catholique (la Contre-Réforme), par le biais de l'éducation de la jeunesse. Les "soldats de Rome" vont fonder des collèges dans l'Europe entière afin de contrecarrer l'expansion protestante sur l'un de ses terrains de prédilection : l'accès aux savoir(s), religieux et laïques. Dans un premier temps, les collèges de Jésuites accueilleront les novices de l'Ordre. Progressivement, ils vont s'ouvrir aux jeunes gens du monde et répondre ainsi aux aspirations grandissantes de la bourgeoisie. L'éducation dispensée possède deux caractéristiques principales. Tout d'abord, elle est gratuite. Ainsi, elle permet à chacun d'accéder aux savoirs, pour peu qu'il en ait l'envie et les capacités. Ensuite, elle est élitiste. L'objectif est l'émergence d'une jeunesse instruite et disciplinée, apte à assumer des responsabilités de "leadership". La visée étant prioritairement utilitaire, il s'agit de privilégier les plus méritants et d'éliminer les autres. Le système élaboré sera donc obligatoirement sélectif (Vial, 1995). En un mot, il s'agit d'imaginer un système d'enseignement entièrement nouveau qui - ne reposant plus sur le privilège unique de la naissance - doit inventer d'autres modalités de "tri" des élites.

I.1.2. L'évaluation : histoire contemporaine

DISCOURS SUR LES ORIGINES : DE JULES FERRY AUX JÉSUITES

Les lois Ferry tendent à rendre l'instruction accessible à tous, et l'éducation va faire face à une énorme demande au XIX^{ème} siècle, d'autant plus que, effrayée par le caractère parfois subversif de l'enseignement jésuite, l'aristocratie va contribuer à la disparition brutale de l'ordre et de ses collèges. Ceci aura deux conséquences : d'une part l'enseignement primaire va être complètement abandonné aux paroisses jusqu'au XIX^{ème} siècle, et d'autre part les méthodes pédagogiques des collèges jésuites vont être récupérées par l'Éducation Nationale, qui va s'en inspirer pour la gestion de ses propres établissements.

Ne l'oublions pas, c'est dans l'enseignement jésuite que s'origine entièrement notre enseignement traditionnel actuel et c'est donc dans cette histoire qu'il faut rechercher les fondements de notre système évaluatif.

L'enseignement jésuite est fondé sur l'encadrement des élèves (il ne peut y avoir de bon enseignement si le maître est loin de l'élève) et l'émulation (mise en place de la concurrence pour pousser les élèves à travailler plus, récompense pour les meilleurs, organisation de l'enseignement selon un système hiérarchique qui donne du pouvoir aux « émules »). Le principal document d'évaluation est le devoir écrit, dont les meilleurs sont lus publiquement. L'élève a une charge de travail élevée, et ne peut jamais rester inactif. La qualité et la valeur d'un élève sont uniquement représentées par son rang dans le classement, même quand les appréciations chiffrées vont le remplacer. Les mauvais élèves ne sont pas les bienvenus, et les parents sont invités à les retirer du collège.

QUAND LA NOTE APPARAÎT : LE XIX^{ÈME} SIÈCLE

Il est malaisé de démêler l'écheveau qui mène des collèges d'Ancien Régime aux pratiques contemporaines d'évaluation. Église protestante, congrégations catholiques, écoles privées laïques, instruction publique : toutes ont contribué à l'émergence de nouveaux moyens de mesure et de classement des élèves. Braquons ici nos projecteurs sur quelques balises significatives.

Dès 1822, les écoles genevoises décerneront des "prix absolus" (destinés aux meilleurs élèves) et des "prix de progrès" (destinés à ceux ayant le plus progressé d'une année à l'autre). Réservés à une minorité d'élus et distribués une seule fois dans l'année, ces deux types de trophées ne suffiront pas à entretenir une rivalité permanente et générale. On y ajoutera donc des "prix de bonnes notes", se présentant sous la forme de billets remis régulièrement à chaque élève en proportion de son application et de la qualité de son travail. En fin de semaine, de mois ou de trimestre, on totalisera l'ensemble des billets obtenus, déduction faite des mauvaises notes. La somme des points restants permettra l'acquisition de menus objets : couteaux, sifflets ou cravates pour les garçons ; ciseaux, dés à coudre ou peignes pour les filles (Mutzenberg, 1974). Plus tard, on adoptera des tableaux récapitulatifs plus abstraits. C'est en 1890 que sera par exemple officialisée, en France, l'échelle de notation des compositions de 0 à 20.

Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la "notation" de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces "notes" découleront toutes du découpage imaginé par les Jésuites et leurs contemporains.

Les notes, les rangs, les grades participent tous d'un "quadrillage" de l'espace scolaire qui va s'appuyer pendant longtemps sur l'observation et la dénonciation réciproque des élèves. C'est à ce prix que le XIX^{ème} siècle va parvenir à scolariser des millions d'enfants, dans des classes pouvant parfois atteindre des effectifs supérieurs à 200 élèves

SURVEILLER ET PUNIR

On imagine aisément qu'il existe une relation entre la taille d'un groupe et son mode de traitement (Magnin, 1983). Or, l'école publique va devoir faire face à une énorme demande d'instruction durant tout le XIX^{ème} siècle. De façon logique, les questions d'organisation et de différenciation de la "masse scolaire" vont alors préoccuper l'administration. L'enseignement individuel des petites écoles va peu à peu s'effacer devant d'autres méthodes jugées économiquement plus rentables. Objectif de ces méthodes : augmenter le nombre d'élèves pris en charge par chaque maître ou maîtresse. L'enseignement mutuel fera de chaque "enseigné" un moniteur potentiel pour des élèves moins avancés. L'enseignement simultané verra le maître s'adresser directement à l'ensemble des élèves. Pour ce faire, il faut d'abord être en possession de nombreux exemplaires du même livre : le manuel scolaire. Surtout, il faut regrouper les enfants dans des groupes globalement homogènes, afin de proportionner l'enseignement du maître au niveau de l'élève. D'où l'apparition de concepts nouveaux, tels ceux de "moyenne" ou de "redoublement" (Giolitto, 1983). A ces contraintes structurelles s'ajoute un autre facteur : l'évolution du rôle de l'enseignant. Désormais, il ne lui suffit plus de transmettre des connaissances élémentaires : il faut former les esprits, en inculquant des vertus, en éduquant autant qu'en instruisant, en faisant œuvre de "discipline" (Ariès, 1973). La modification de la structure économique et sociale est donc en lien direct avec les pratiques d'évaluation scolaire. Pour le dire rapidement, le processus d'industrialisation va entraîner une énorme demande de main d'œuvre. Le système éducatif va devoir répondre à cette demande et préparer les élèves à assumer différentes fonctions sociales tributaires de leurs compétences professionnelles et donc de leurs mérites individuels. Optimisation des ressources éducatives, encadrement des masses et sélection des élites : tels sont trois des principaux facteurs qui vont influencer durablement les pratiques d'évaluation.

Selon Foucault, cette "technologie" de la surveillance disciplinaire n'est pas propre à l'enseignement. La maîtrise des multiplicités humaines, la stigmatisation des déviances, la manipulation des foules sont des dénominateurs communs à différentes institutions. La prison, l'armée, l'hôpital, l'asile : tous sont soucieux de "surveiller et punir" afin de mieux dresser les individus et de les rendre dociles et utiles. Cette grande mutation technique n'a pas épargné l'école :

« L'organisation d'un espace sériel (...) a permis de dépasser le système traditionnel (un élève travaillant quelques minutes avec le maître, pendant que demeure oisif et sans surveillance, le groupe confus de ceux qui attendent). En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Il a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser. » Foucault (1993, p.47)

Ce système est pourtant critiqué depuis longtemps, si l'on en croit notamment Claparède :

« L'école actuelle veut toujours hiérarchiser ; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers : bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Mais il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart, ou n'auront en tout cas plus l'importance d'antan. L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres ». (Claparède, 1920, p.30)

I.1.3. XX^{ème} siècle : distinction des concepts d'évaluation et de notation

Au début du siècle, l'évaluation se confondait avec la notation, il n'existait qu'une forme d'évaluation que l'on pourrait qualifier de «sommativ». Après la seconde guerre mondiale, des psychologues et éducateurs américains proposèrent une nouvelle conception de l'évaluation fondée sur la comparaison des performances observées et des performances attendues. L'évaluation permettait ainsi de mettre en évidence le décalage entre les objectifs atteints par les élèves et les objectifs fixés par l'institution scolaire. Il faut attendre 1960 pour que l'évaluation prenne une autre dimension. En 1956, les recherches entreprises sous la direction de Piéron et Reuchlin remettent en question le système traditionnel, notamment en mettant en lumière la grande variabilité des exigences des enseignants. Les conclusions de ces travaux renvoient à la « pédagogie par objectifs ». Ce courant est soutenu par les travaux de Bloom, dont la « taxinomie » a fondé la docimologie qui désigne l'étude scientifique des méthodes d'examens.

Les travaux de Piaget ont aussi modifié le statut de l'élève, il n'est plus considéré comme une page blanche vierge ou un vase vide qu'il faut remplir. L'élève dispose de représentations initiales qu'il s'agit de prendre en compte pour fonder son enseignement. Le concept d'évaluation formative voit le jour à la fin des années 60 et désormais, l'évaluation s'attache à un autre aspect de l'apprentissage : les procédures. En 1969, E. Faure fait rupture avec le système hérité des jésuites en préconisant une évaluation basée sur 5 niveaux de A à E ou de 0 à 5, et fondée sur la mesure de la progression de l'élève, et non plus de sa performance.

L'évaluation, dans son acception moderne, c'est à dire celle de la mesure d'écart entre l'attendu par le maître et le produit par l'élève, et non pas de la notation par échelle, n'est pas initialement une notion didactique. Elle recouvre toutes les procédures de prise d'informations concernant une situation de travail ou les comportements des acteurs, en les rapportant à des normes ou des objectifs. Elle présuppose la mise en place de dispositifs, démarches et instruments de mesure, ainsi que la définition de buts de certification.

L'évaluation a été, dans les années 30, l'objet d'études dites « docimologiques », qui se sont essentiellement centrées sur les défauts d'objectivité des systèmes en vigueur et proposent des aménagements pour réduire les distorsions produites par ces écarts.

En 1978, Noizet et Caverni indiquaient que : *"Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement ».*

Avec l'arrivée de la pédagogie par objectifs, une nouvelle ère s'est ouverte pour l'évaluation, dans laquelle se crée la nécessité de définir et d'explicitier en amont les objectifs de la tâche, sous la forme notamment d'« évaluation formative ». A l'école, Hadji indique que

"On peut finalement considérer que l'évaluation [...] peut contribuer à fonder (étayer, éclairer) deux grandes séries de décisions :

a. des décisions d'ordre pédagogique. [...] Il s'agit alors, d'une façon générale, de formuler des jugements de valeur utiles à l'activité de l'enseignant, et qui puissent lui permettre d'organiser celle-ci de façon plus efficace, parce que plus rationnelle.

b. des décisions d'ordre social. [...] Il s'agit alors de formuler des jugements de valeur utiles à la société en tant qu'elle a besoin de connaître la valeur scolaire des sujets, pour "orienter ceux-ci'..."

Ainsi, évaluer un apprentissage, consiste donc, à partir d'une situation réelle, à choisir d'observer quelques éléments, estimés pertinents, pour obtenir, puis transmettre une information permettant de fonder un jugement ou une décision (Maccario, 1982). Mais à l'école, si l'enseignant est souvent à l'initiative des évaluations, il est rarement le seul intéressé par l'information obtenue. Chercher à réguler les situations d'enseignement c'est surtout viser à faciliter les apprentissages : c'est alors qu'elle devient formative. En 1995, Hadji développe le concept d'évaluation formatrice, en lien avec la naissance des disciplines et ancrée dans les questions didactiques, l'évaluation étant, en tant qu'organe de régulation des apprentissages, un élément fondamental des didactiques.

L'évaluation, dans son approche didactique, semble se caractériser par une attention spécifique aux relations enseignement / apprentissage / construction des disciplines scolaires.

Examinons ici les travaux existants dans ce domaine.

I.2 Approche conceptuelle : Enjeux et difficultés de l'évaluation en milieu scolaire

Les enseignants notent, et classent à longueur d'année au point qu'un tiers de leur temps de travail est consacré à ces tâches de préparation, d'exécution et de correction des évaluations de leurs élèves (Émin & Villeneuve, 2009, p. 21). Pourtant, face aux évaluations proposées dans le premier degré, les enseignants réagissent de façon très variable, à la mesure des tensions que leur fait vivre cette injonction, eu égard à leur histoire personnelle, et de leur relation à l'institution qui les emploie, en protestant et en réclamant des aménagements ou en refusant, par exemple, de souscrire au dispositif de l'évaluation.

Nous avons vu en introduction comment l'évaluation s'est peu à peu imposée comme un constitutif essentiel du système scolaire français. Je me propose ici de faire le point sur les avancées de la recherche et les principales problématiques liées à l'évaluation dans le premier degré.

Avant de parler d'évaluation, nécessité se fait pourtant de cerner le domaine dans lequel nous nous inscrivons, tant le champ est large. Je choisis donc ici de centrer ce travail de recensement des travaux sur la question de l'évaluation dans le domaine scolaire, et dans le champ de la didactique, même s'il m'a paru intéressant de faire quelques incursions rapides dans les apports des sciences liées à la psychologie et à la sociologie. Pour les mêmes raisons, je n'aborderai pratiquement pas ici les questions relatives à l'élève, ou à l'évalué. Cette recherche s'inscrit dans une focale sur l'enseignant-évaluateur, et c'est dans ce champ que se recentre cette convocation de références.

J'aborderai donc dans cette partie les apports de la recherche relatifs à deux domaines de questionnement : d'une part, définir l'évaluation en milieu scolaire, dans ses fonctions et ses modalités, puis aborder l'état de l'actualité du débat pédagogique. Cette actualité du débat s'organise autour de deux points : la question de l'évaluation par compétences, et celle des acteurs de la situation et des tensions dont ils sont l'enjeu. Enfin, je terminerai en faisant un point sur la place et la pertinence de ma recherche dans cet ensemble de travaux .

I.2.1. Définitions, formes et fonctions de l'évaluation en milieu scolaire

QU'EST CE QU'ÉVALUER ET À QUOI CELA SERT-IL ?

C'est la polysémie du terme évaluer qui explique comment le même mot puisse être employé dans des contextes aussi différents que l'école, le monde de l'entreprise ou encore celui de la culture. Tentons ici de faire le point des différentes définitions existant dans le domaine de

l'éducation, et qui tendent à préciser la définition de Maccario (1982), pour qui l'évaluation est un «*acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision*» (p.26). On voit d'ores et déjà apparaître ici un facteur de subjectivité, le « jugement de valeur » qui renvoie à la singularité de l'évaluateur, ainsi qu'à une forme de normativité.

Cette subjectivité supposée de l'évaluation est tempérée par Hadji (1989), qui précise que "*L'évaluateur a besoin d'une grille de référence qui lui permette de lire et dire la réalité. Car la mise en rapport [...] d'une structure de surface (le référé), et d'une structure profonde (le référent) n'est que le moyen par lequel on produit le jugement d'évaluation*" Ainsi, la construction d'outils d'évaluation distanciés seraient un gage d'objectivation : "*évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route et attribuer une signification aux faits et aux actes en vue de prendre une décision*" De Ketele (1996, p.74).

Abernot (1996) opte pour une définition en deux natures (mesure et appréciation) et en deux fonctions (contrôle et progrès). Cependant, il spécifie que l'évaluation ne peut être analysée en dehors de son contexte, c'est à dire à la fois de l'évaluateur(s) et de(s) destinataire(s) de l'évaluation, mais aussi en fonction du/des degré(s), des moyen(s), objet(s) et produit(s) concerné(s).

Enfin, Musial, Pradere et Tricot (2012) postulent qu'évaluer, c'est situer un acte par rapport à une référence, et juger de la différence entre cet acte et cette référence, l'acte étant alors compris comme un indice de la compétence.

LES FORMES D'ÉVALUATION

Pour Scallon, il faut distinguer la situation d'évaluation de niveau connaissance, qui est plutôt associée à la mémorisation d'informations, et la situation de niveau habiletés, dans laquelle l'individu doit utiliser ses connaissances pour élaborer une réponse qu'il n'a pas apprise par cœur au préalable (Scallon, 2007, p.33-46), la situation de connaissances intégrant les deux précédentes.

Les travaux d'Hadji (1989, 1997), de Scallon (2000), et de Talbot (2009) précisent les contours de trois formes d'évaluation :

L'évaluation diagnostique vise à explorer les connaissances et les compétences de l'apprenant avant d'engager une séquence d'apprentissage. Elle permet alors à l'enseignant d'adapter les dispositifs qu'il souhaite mettre en œuvre aux caractéristiques des élèves. Hadji (1997), parle de "*modification du curriculum, qui sera adapté aux apprenants*".

La notion d'évaluation formative a été introduite par Scriven en 1967 puis popularisée par Bloom en 1971, quand il l'a intégrée à son modèle de la « pédagogie de maîtrise ». Talbot (2009) la définit comme un ensemble de procédures plus ou moins formalisées visant à adapter l'action pédagogique et didactique en fonction des progrès et des difficultés d'apprentissage, et Scallon (2007) souligne combien le souci d'évaluation opère comme un processus de vérification continue pour guider la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation formative renvoie aux théories béhavioristes de l'apprentissage et vise une régulation externe de l'apprentissage (Bloom, 1998, Allal, 1979). Elle peut aussi viser la régulation interne de l'apprentissage, par l'élève, dans sa dimension autoévaluative (Nunziati, 1990 ; Vial, 1995). Hadji (1990) postule que l'évaluation formative interroge les représentations et les références implicites à l'œuvre, cherche à comprendre un fonctionnement pour en dégager le sens et orienter l'action. Campanale (1997) ajoute que c'est une évaluation partagée qui vise l'interaction des autoévaluations des acteurs. L'évaluation formative englobe et dépasse le contrôle (Cardinet 1992) et intervient dans un système en vue d'en optimiser le fonctionnement et de dégager le sens de son évolution (Ardoino et Berger, 1986).

Sur ce point, il est à noter l'évolution, de Vial, qui expose en 2012 le concept d'évaluation formatrice, dans laquelle l'élève fait système avec la tâche qu'il réalise

L'évaluation sommative enfin, se propose de faire un bilan des performances des élèves. Elle permet de vérifier si les acquisitions visées sont effectives, et peut être certificative.

D'une manière générale, l'évaluation pronostique et sommative relève du contrôle des apprentissages, tandis que l'évaluation formative renvoie aux conditions de l'apprentissage. Abernot (1996) relie fortement l'évaluation formative à la pédagogie différenciée et insiste sur la nécessité pour l'enseignant d'adapter ses outils d'évaluation à ses objectifs didactiques.

Sur un autre plan, J-M Barbier distingue l'évaluation instituée de l'évaluation implicite, qui ne se révèle qu'à travers ses effets (décider de ne pas se présenter à un examen, décider de reformuler une consigne,...) et de l'évaluation spontanée, produite sous formes de jugement intuitif.

Enfin, l'autoévaluation a fait l'objet de nombreux travaux (Nunziati, 1990, De Ketele, 1996 ; Allal et al., 1993) qui lui attribuent un rôle déterminant dans la régulation et l'évolution du système enseignement / apprentissage. Elle prend ses sources dans les travaux de Piaget (1975), et se définit comme un dialogue de soi à soi du sujet, une faculté naturelle présente chez tous « *une pratique évaluative qui se mettrait vraiment au service de tous* » (p.216)

(Nunziati, 1990) ou une réflexion métacognitive (Allal, 1993) qui met en place un processus d'autorégulation. Vial (1997) parle plutôt d'auto-questionnement des stratégies et représentations et Campanale (1997) d'un processus d'altération du référentiel

Allal et Michel (1993) distinguent trois types de modalités d'organisation de situations autoévaluatives : l'autoévaluation au sens strict, les évaluations mutuelles réciproques, les co-évaluations.

LA QUESTION DES CRITÈRES ET DES INDICATEURS

Évaluer suppose de mettre en lien un référent avec un référé (Barbier 1985) pour produire de l'information (Hadji, 1992) sur un processus et /ou un produit.

Le référent comprend l'identification de la/les compétence(s) visée(s), ainsi que du ou des critère(s) de réussite du produit attendu. Ces critères sont fonction du type de tâche prescrite, tandis que le référé renvoie à ce qui est observé, au travers d'un ensemble d'indicateurs qui permettent de dire si l'objet répond au critère. Plusieurs indicateurs sont en général croisés pour se prononcer sur une dimension de la production.

Dans l'évaluation de la démarche, l'accent est mis sur les critères de réalisation, les opérations impliquées par la réalisation de la tâche.

La question de la définition du / des critère(s) reste fondamentale lorsque l'on traite d'évaluation : Castincaud et Zakhartchouk (2014) rappellent « *qu'un critère est une norme, souvent implicite, à laquelle nous nous référons pour dire qu'un élève a « su faire » telle tâche* ». Il existe ainsi différents types de critères : Bonniol (1986) distingue critères de réussite et critères de réalisation en tant que constituants d'une référence pour agir, partagée entre élèves et enseignant, et évolutive, et Hadji (2012) démontre que le recours à un seul indicateurs ou à des indices insuffisants peut conduire à des jugements faussés, et que la constitution de la preuve doit répondre à des critères méthodologiques rigoureux, et à des critères éthiques.

FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Astolfi, dans une entrevue avec la revue « vie pédagogique » en 1995, postule que

« Il faut disposer de l'évaluation pour savoir ce qu'on va décider. L'évaluation est d'abord un élément qui permet, dans la classe, d'interpréter ce qui se passe, ce qui se joue, pour savoir quoi faire pour la suite : savoir si je reviens en arrière, si je travaille autrement, si je divise la classe en groupes, s'il faut que je donne un complément sur tel point ou si, au

contraire, cela ne sert à rien parce qu'il vaut mieux faire redémarrer l'intérêt. Pour tout cela, il faut disposer d'un "tableau de bord". (...) L'évaluation, c'est au fond ce qui nourrit ses décisions en situation. Ne pas voir cela, c'est se priver d'une dimension essentielle de l'évaluation. », car, « d'origine anglo-saxonne, l'action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision » (Amigues, 1996)

L'évaluation est ici une mesure qui a différentes fonctions telles que sélectionner, valider, sanctionner, motiver, aider à apprendre, prendre conscience et réguler son propre apprentissage, dépister ou repérer les difficultés, diagnostiquer, évaluer le système, etc...

A l'école, concevoir une évaluation, c'est concevoir une tâche qui correspond précisément au contenu et au format de la connaissance que l'on veut évaluer. A ce titre, la tâche évaluative dépend de ce que la connaissance à évaluer est un automatisme, un savoir-faire, une méthode, un concept, une connaissance spécifique ou une trace littérale.

L'efficacité de l'école, telle qu'elle est envisagée dans le cadre des politiques publiques actuelles, se rapporte à l'amélioration des performances des élèves, principalement de ceux qui sont en échec, et peut s'apprécier en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. De cette manière, l'efficacité est devenue l'objectif prioritaire des évaluations pour une école républicaine qui continue à revendiquer l'impératif d'égalité des chances. Xavier Darcos, ministre de 2007 à 2009, argumente pour justifier sa réforme, en proclamant que les nouvelles évaluations sont « *la clé de voûte de la réforme* » tant « *elles mesurent le degré de réalisation des objectifs fixés* » (LMÉ, 17/06/09), soit ceux de la réforme initiée par la Loi de 2005 (nouveaux programmes de 2008, socle commun des cycles 2 et 3 et livret personnel de compétences). Son successeur, Luc Chatel, nommé en juin 2009, détaille les objectifs en conseil des ministres : « *Les évaluations des acquis des élèves de CE1 et CM2 ont un triple objectif : permettre aux professeurs de connaître précisément le niveau de chaque élève; permettre aux directeurs d'école et aux inspecteurs de disposer d'un outil de pilotage précis* ».

Si l'évaluation sert à la fois à l'élève, aux parents et aux enseignants, voire à l'institution scolaire, elle assume deux fonctions essentielles, à la fois sociale et pédagogique.

La première réfère à ce que Maccario (1985) définit comme l'espace d'appréciation sociale, et qui renvoie aux questions relatives à la communication des résultats de l'évaluation, mais aussi à la place de l'évaluation dans la modification du statut social de l'individu. Dans la seconde, l'espace de la gestion pédagogique est ici celui où l'enseignant vise à optimiser la conduite didactique. Hadji (1989) y distingue trois tâches essentielles : "*celle d'adapter l'enseignement à l'élève [...], celle de savoir où l'on en est [...], celle de faciliter*

l'apprentissage [...]". La fonction à privilégier dépend alors de l'intention dominante de l'évaluateur et, selon Hadji, revient à « à s'interroger sur l'espace où se déploie principalement son activité d'évaluation pour organiser celle-ci selon une logique appropriée à cet espace ». Ces travaux reprennent les conclusions de Bloom (et al., 1971) reprise par un certain nombre d'auteurs, qui attribuent à l'évaluation trois fonctions essentielles appliquées au domaine des apprentissages :- une fonction de prévention des difficultés d'apprentissage, une fonction de régulation des apprentissages, une fonction d'attestation sociale des acquis.

I.2.2. Intention de l'évaluation et communication des résultats

L'ÉVALUATION TÉMOIGNE DES INTENTIONS DE L'ÉVALUATEUR

Si l'évaluation a une fonction sociale et pédagogique, dans le sens de l'institutionnel, elle témoigne aussi des intentions de l'évaluateur, et son enjeu réside à la fois dans sa conduite, mais aussi dans la communication de ses résultats. Ainsi, Hadji (1992) distingue l'intention d'estimer, d'apprécier, qui porte plus généralement sur la production de l'élève et privilégie les critères de réussite, et l'intention de comprendre où l'accent est mis sur la démarche et les critères de réalisation, pour spécifier des intentions de l'évaluation formative, et s'oppose à l'évaluation critériée qui évalue un comportement par rapport à une cible (Hadji, 1997).

En cela, Rey et Feyfand (2014) rappellent que l'évaluation sommative n'est pas une évaluation critériée, mais souvent une évaluation normative, dont le but est de situer les individus les uns par rapport aux autres (Hadji, 1989). Cette normativité s'ancre dans l'histoire de l'évaluation en France, et s'exprime dans le recours à la notation chiffrée comme moyen de se situer (rapport IGEN 2013) .

UNE CONTROVERSE FONDAMENTALE : LA NOTATION CHIFFRÉE

La note chiffrée, de moins en moins utilisée dans le primaire (rapport IGEN 2013) relève d'une évaluation normative qui tend donc à classer les individus les uns par rapport aux autres. Son utilisation est l'objet d'un débat historique du monde éducatif, car, malgré de nombreux travaux qui ont démontré combien elle pouvait être néfaste, elle continue d'être une référence du système éducatif français. Pourtant, la docimologie a montré que la note varie en fonction de l'évaluateur, qui adopte inconsciemment le plus souvent une courbe de Gauss, attribuant une note en fonction de l'interprétation qu'il a de l'écart entre la production et un référent plus ou moins explicite qui peut varier en fonction du contexte.

Chevallard (1985) a aussi démontré que la notation est influencée par une négociation implicite entre l'enseignant et les élèves, postulant que l'évaluation contient une part irréductible de subjectivité. Bien qu'il explique que les notes soient nécessaires, Antibi (2007) dénonce le fait qu'elles mesurent la performance et non l'apprentissage, et habituent à la compétition, et définit l'évaluation comme une menace « individuelle » et « sociale ».

Hadji (2012) postule des chiffres comme « trompe l'œil », laissant la porte ouvertes à de dangereuses tentations (comme la « dictature de la moyenne » par exemple, qui conduit l'enseignant à se focaliser sur la performance globale du groupe au détriment des différences individuelles). Il met aussi en garde contre les phénomènes d'abus de pouvoir de la part de l'évaluateur, qui sont selon lui à l'origine des conduites de fraude observées chez les évalués.

Talbot, en reprenant les recherches conduites par Piéron (1958) et Scriven (1967) dans le domaine de la docimologie, précise qu'il est vain pour l'enseignant-évaluateur de rechercher une quelconque objectivité par la mesure tant " *il est très difficile d'établir une norme, un étalon, indépendamment des situations et des contextes*". De plus, comme l'a démontré la docimologie, de nombreuses perturbations viennent entacher l'idée de recherche d'une quelconque objectivité ». Hadji (1997) ajoute que la note chiffrée, encore largement répandue dans le monde de l'éducation, "a l'apparence d'une résultat de mesure. [...] Elle en a l'odeur et la couleur", mais elle fluctue en fonction de trois facteurs (Hadji,1989) : la subjectivité de l'évaluateur, le facteur social et le fonctionnement cognitif de l'évaluateur. La docimologie (du grec dokimé soit épreuve) permet l'attribution d'une note pour reconnaître la valeur d'un devoir. Elle est souvent appliquée à l'aide d'un référentiel ou d'un barème mais reste, avant tout à la charge du professeur. Pourtant, de nombreuses recherches montrent que le système d'évaluation par notation laisse à désirer et ne représente pas réellement le niveau de l'élève en matière d'acquisition de savoir. Pourtant, on observe une persistance dans les institutions scolaires à vouloir attribuer une note à toute production scolaire, ainsi que le démontre le dernier rapport officiel sur l'évaluation (IGEN, 2013), et ce particulièrement au cycle 3. Les notes ne concernent toutefois pas tous les domaines d'enseignement : massivement, ce sont les domaines fondamentaux qui font l'objet d'une notation chiffrée (le français avec une priorité à l'orthographe, la conjugaison mais aussi la poésie et les mathématiques avec une priorité pour le calcul mental), mais aussi certains domaines pour lesquels les enseignants ont identifié des connaissances comme obligatoirement attendues (histoire, sciences). Tout ce qui relève des domaines artistiques, sportifs, de la sensibilité et des compétences sociales et civiques ou du comportement n'est que très rarement noté, mais apprécié littéralement ou le plus souvent validé (« acquis / non acquis »). Merle quant à lui (1998) évoque le degré « d'incertitude de la notation professorale » en s'interrogeant sur le « comment définir » des moyens permettant de la limiter. Il met en évidence « *les biais sociaux d'évaluation, c'est-à-*

dire d'erreurs de notation systématiques et particulières dues aux contextes d'appréciation des compétences des élèves ». Avec lui, Noizet et Caverni (1978) ont montré comment l'évaluation est facteur de biais de jugement et de notation selon notamment la place de la copie dans le paquet de copies à corriger de l'enseignant, des effets de contexte, de réputation du contexte, de halo, de genre, d'âge de l'enseignant, de précision des critères et de piège de la réponse attendue.

Si elle peut être considérée comme une spécificité française, la prévalence de la note fait aussi débat, dans une moindre mesure au-delà de nos frontières, dans les pays francophones. Ainsi, en Suisse, Butera, tout en rappelant les différents effets de biais auxquels est soumise la notation chiffrée, met en garde contre la « *menace des notes* » (2011), l'influence négative qu'elle a sur l'élève, et dénonce le « *racisme de l'intelligence* » qu'elles permettent. Il considère que le débat sur les notes s'incarne dans quatre dimensions, les « 4M » :

- Mesure (les notes mesurent la performance et non l'apprentissage),
 - Marchés (la compétition induite par les notes crée des formes de socialisation compétitive à l'entrée dans le milieu professionnel),
 - Mérite (les notes créent un système méritocratique qui joue au détriment des élèves issus de classes défavorisées)
 - Motivation (à quoi les notes motivent-elles les élèves est ainsi la question selon Butera). Il conclue enfin sur la menace que font peser les notes sur le sentiment de compétence de soi.
- Avec la note, c'est tout l'enjeu de l'objectivité supposée, souhaitée, de l'évaluation qui est mis en exergue. Car l'évaluation n'est pas une donnée fiable de la compétence de l'élève : les expériences de Peter Wason (1966) et de Bastien (1987) ont montré combien on ne peut pas inférer la connaissance des individus en observant leur performance, et que la façon dont est rédigé l'énoncé influence la stratégie mise en œuvre, qui influence à son tour le résultat. Entre la performance et la connaissance, il y a la tâche. Selon comment l'élève interprète la tâche, il va parvenir ou non à mobiliser les connaissances nécessaires à sa réalisation. De plus, l'interprétation de la tâche contient la représentation que l'élève se fait de lui-même, ses croyances dans sa capacité à réussir ou non la tâche, qui dépendent de la « valeur scolaire » de la discipline (Croizet & Leyens, 2003).

D'un autre côté, certains chercheurs regrettent pourtant que, formés à la pédagogie par objectifs, les évaluateurs dans le système éducatif élaborent des grilles qui visent à limiter l'arbitraire de leurs décisions et rendre non contestables les notes attribuées. Ce faisant, ces grilles atomisent les différents éléments constitutifs des compétences, au risque d'en dénaturer totalement l'approche intégrative. D'autres pratiques de notation sont repérables

mais ont du mal à s'implanter dans les classes (Dauvisis, in Hatano & Lemaître, 2007). Merle (2007), souligne aussi l'adhésion professorale à l'idée de stabilité des compétences scolaires d'une année à l'autre : le mauvais élève est voué à le rester, le brillant à confirmer sa réussite, celui dont le grand frère était « médiocre » va probablement marcher dans ses pas, etc... Selon le chercheur, on retrouve à l'œuvre ces « stéréotypes évaluatifs » dans toutes les expériences de contrôle des corrections, constats qui étaient déjà en partie présents dans les travaux de Antibii autour de la « constante macabre » (2003) révélant la répartition constante de bonnes et mauvaises notes de part et d'autre de la moyenne, quelle que soit la performance « réelle » des élèves.

I.2.3. Principes et perspectives : l'actualité du débat sur l'évaluation dans le domaine scolaire.

Tout au long de ses travaux, Hadji a alerté sur les dérives de l'évaluation telle qu'elle est actuellement pratiquée, et a tenté de promouvoir des méthodologie évaluatives alternatives. Parlant de « calamité sociale » (2012), il évoque les méfaits de la « fièvre évaluative » et les inégalités sociales qui en découlent. Faisons ici le point sur les principaux points de débats concernant la question évaluative.

VIVRE AVEC LA CULTURE DE L'ÉVALUATION

Figari (in Figari et Achouche (Dir.), 2001) revient sur le développement au niveau social de la « culture de l'évaluation » et ses conséquences sur l'environnement scolaire : changement de contexte, avènement de la « compétence professionnelle », prise en compte de l'évaluation de l'efficacité des systèmes de formation, comme autant de facteurs incitant à « *repenser l'activité évaluative dans la société* ». Ce constat corrobore celui de Hadji (2012) qui met en garde contre des « *pratiques calamiteuses* » en matière d'évaluation, insistant sur la nécessité de remettre l'humain au centre de l'évaluation, et de définir strictement, non pas les dispositifs d'évaluation, mais bien les usages qui en sont fait. En particulier, postulant qu' « *à l'école on évalue trop et trop peu* », il met en garde contre la tentation du temps passé à l'évaluation sommative formelle, au détriment des moments de regard réflexif sur les apprentissages, et plaide pour une « *évaluation démocratique* » (« *une pratique évaluative qui se mettrait vraiment au service de tous* »p.216). Il insiste sur les trois dérives constatés actuellement : l'obsession génératrice de stress, l'impérialisme de la quantification, et l'endoctrinement idéologique.

LA QUESTION DE L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES

Pour Rey (2014), l'évaluation par compétence est un « défi » de l'éducation. Hadji² semble corroborer ce constat, qui témoigne des avantages de l'évaluation par compétences, arguant que le socle commun est un référentiel « clair et légitime », et que les compétences constituent un objet d'apprentissage « bien supérieur à celui d'objets tels que les connaissances seulement restituables ». Puisque l'évaluation « *pilote le contrat didactique* » (Pédèches, 2012), il met en avant la nécessité de construire des pratiques d'enseignement innovantes en rapport avec ce socle commun de compétences, afin de construire un véritable processus d'évaluation du processus d'apprentissage. Déjà, en 1999, Allal démontrait que l'évaluation par compétences pouvait contribuer à alimenter les processus d'acquisition et de renforcement des acquis de l'élève.

De Ketele (2005) précise que « *dans l'optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes (du latin complexus, « tissé ensemble »), appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation.* ».

En 2010, il distingue ainsi deux types de situations d'évaluation : les situations complexes permettant d'évaluer les compétences et les situations simples axées sur les ressources (savoirs et connaissances). Les situations simples renvoient à des tâches simples n'offrant qu'une seule possibilité de réponse alors que les tâches complexes offrent plusieurs possibilités de solutions et de cheminements différents. Pour lui, « *au plus les questions d'évaluation se réfèrent à des tâches complexes, au plus l'évaluation se révèle complexe et demande du professionnalisme. La tentation est de se réfugier dans un technicisme étroit qui enlève le sens à donner à la production de l'élève ou qui amène à faire des choix non pertinents* ». Cette hypothèse est corroborée par les travaux de David (2000), qui montre qu'un biais d'enseignement existe, quand les enseignants enseignent au final seulement ce qu'ils peuvent évaluer, et ce afin de mettre en œuvre des procédures précises.

L'évaluation par compétence est donc en rupture avec les pratiques scolaires traditionnelles et l'évaluation sommative, puisque « *une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite donc de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en terme de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseignées or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable* » (Kahn, 2012). De plus, l'évaluation par compétences est un processus dynamique, et l'évaluation d'un processus en cours de construction, d'une progression de l'apprentissage est

2 Sur le site des cahiers pédagogiques, consulté le 10 septembre 2015 à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faut-il-avoir-peur-de-l-evaluation>

un problème didactique complexe (Tardif, 2006), que peu d'enseignants se risquent à affronter, persuadés qu'ils sont de ne pas avoir la compétence professionnelle requise à mettre en place ce type d'évaluation. Les travaux de l'Ifé³, (2009-2011) montrent ainsi que, pour cette raison, l'évaluation sommative reste malgré tout encore prédominante dans un système scolaire français où l'évaluation reste centrée sur l'élève en difficulté plutôt que sur la difficulté de l'élève.

Enfin, la rupture avec les pratiques traditionnelles réside aussi dans le fait qu'elle « *implique que l'on évalue à travers des situations complexes et que l'on privilégie la compréhension globale d'une réponse singulière sur la mesure des résultats standardisés* » (Pepper, 2011). Si chaque réponse est singulière, c'est donc qu'il y a plusieurs réponses ou solutions possibles et pas une réponse unique, ce qui complexifie encore la tâche de l'évaluateur.

En terme d'outil, le portfolio, dont Belair et Van Nieuwenhoven interrogent la fonction de « consignation ou d'évaluation authentique » (in Paquay, Van Nieuwenhoven, Wouters, 2010) fait débat et tend à se présenter comme un élément incontournable quoi qu'en soit le développement de l'évaluation par compétences, dans sa forme dossier ou numérique. Mottier Lopez et Vanhulle (in Baillat, De Ketele, Paquay, Thébot, 2008) démontrent combien, dans le secondaire et le supérieur, cet outil tend à encourager les étudiants à prendre conscience de leurs compétences et de leur identité professionnelle, et mettent l'accent sur l'importance de l'entretien de co-évaluation utilisant la médiation du portfolio dans cette construction. Ces résultats sont notamment corroborés par une étude anglophone (BECTA, 2005) portant sur l'utilisation du portfolio, et qui met en relief ses effets positifs quand celui-ci est réellement intégré à l'enseignement.

Pourtant, l'expérience québécoise laisse entrevoir un fort écart entre le taux d'adhésion favorable au principe du portfolio, et les pratiques réelles en classe. Phénomène qui pourrait étonner, mais renvoie aux travaux de Boraita et Issaieva, concernant la prévalence de conceptions traditionalistes de l'évaluation chez les enseignants en exercice, alors que les enseignants en formation mettent en avant la fonction régulatrice de l'évaluation. Ces chercheuses font l'hypothèse que, si les conceptions à l'égard de l'évaluation évoluent avec l'expérience, elles ne font pas état des pratiques réelles.

Il y a ici un écart entre le prévu et le réalisé, le dit et le fait, le discours et les actes, qui semble constituer un impensé de la recherche et renvoient aux tensions qui agissent les individus pris dans la situation évaluative .

3 Institut Français de l'évaluation

Le champ de la sociologie étudie l'évaluation à l'école en regard des politiques de gouvernance de l'action publique. A ce titre, ces études permettent de mettre en relief plusieurs difficultés qui font de l'évaluation une épreuve pour les enseignants car, « *elle se heurte à leur conception du métier et à certains principes qu'ils défendent* » (Dutercq et Lanéelle, 2013). Ce constat est renforcé par les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) pour qui cette épreuve est en grande partie due au fait que les enseignants qui les mènent sont alors conduits à justifier les résultats de leurs élèves et à se justifier de leurs choix pédagogiques : l'évaluation les place dans une situation de grande incertitude sur ce qu'ils doivent faire et pour quels motifs (Martuccelli, 2006). Pour Martuccelli (2006), les évaluations, telles qu'elles se sont imposées dans la société contemporaine, sont des épreuves car, tout en se présentant comme une évidence, elles amalgament une variété d'objets, de contextes, de finalités et se déploient dans des zones d'arbitraire. La part de non détermination a priori des évaluations introduit des tensions entre les principes qui contraignent les individus à leur donner un sens pour y souscrire ou non. Pourtant, les travaux sur l'effet maître (Mingat, 1984) témoignent de la responsabilité des enseignants dans l'efficacité de l'enseignement et donc dans l'apprentissage et la réussite des élèves, et les questions d'évaluation occupent une place très importante dans les pratiques

Il s'agit ici d'interroger la situation évaluative du point de vue des acteurs, dans la compréhension sociologique de ce terme. La didactique s'est aussi intéressée à la question de l'évaluateur et de l'évalué : dès 1993, De Ketele postule que l'évaluation est liée à la personne de l'évaluateur, en tant que celui qui prend les décisions, et Barlow (1992) inscrit l'acte évaluatif comme partie prenante d'une situation de communication. Partageant cet avis, Jorro (2000) ancre la situation d'évaluation dans trois registres de discours de l'enseignant : incitatif, prophétique ou verdictif. Dans cette optique, Allal (In Mottier Lopez, Crahay, 2009) aborde la situation évaluative sous l'angle des tensions à l'œuvre notamment dans les pratiques évaluatives des enseignants

Car l'enseignant est soumis à un faisceau de tensions : la compétence ⁷⁴, « Évaluer les élèves », met en avant les compétences évaluatives de l'enseignant, dans une approche plutôt techniciste, dans laquelle l'enseignant agit sans que les dimensions d'écoute ou d'échange ne soient véritablement mentionnées : il connaît, conçoit et même valorise, mais semble pouvoir rester « sourd » au discours de l'élève. La gestion du feedback n'est à aucun moment prise en compte, et il semble bien qu'aucun outil institutionnel ne lui soit proposé en ce sens, et ce

4 Le référentiel a changé en cours de recherche : la compétence « évaluer » est maintenant la deuxième sous-compétence de la rubrique « les professeurs, praticiens experts des apprentissages » et s'intitule « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves »

alors même que Crahay (2007) et Jorro (2000) ont permis de mettre à jour les enjeux du feedback dans les conduites évaluatives et notamment les stratégies de structuration de ce feedback et ses dimensions symboliques au travers des différents gestes évaluatifs de l'enseignant.

Tout cela laisse entendre que l'enseignant oscillerait entre des postures de juge et de contrôleur (Jorro, 2006), alors que Vial (2008), par exemple, postule qu'évaluer revient à agir dans la relation humaine, et argue en faveur d'une formation à l'évaluation, qui permette à l'évaluateur d'élaborer une problématique à partir de laquelle se donner « *des conceptualisations de la régulation, du critère, de l'autoévaluation, du projet de la qualité* ». Il insiste en particulier sur la question des concepts articulatoires, et notamment de l'autoévaluation, du critère et du projet comme concepts à décliner selon la logique de l'évaluation. Ici, le terme « activité évaluative » des enseignants est utilisé pour mettre en avant l'acte concret, producteur de sens (Chardenet, 1999). Repris par Figari (2001, p. 4), « *l'utilisation du terme « activité évaluative », à la place de celui d'évaluation indique que la tendance majeure des évolutions constatées consiste, à travers les pratiques, les problématiques et les méthodes, à s'intéresser particulièrement à ce qui se passe dans l'acte d'évaluer, tant chez l'« évaluateur » que chez l'« évalué », du moins si l'on accepte de maintenir cette distinction* ». Car Issaieva, Pini et Crahay (2011) ont montré qu'il existait une convergence entre les postures des enseignants évaluateurs et celles des élèves évalués : corroborant les résultats d'études précédentes en Suisse et au Québec, ils déterminent trois profils d'enseignants (ceux privilégiant l'évaluation formative, ceux estimant que les approches formative et certificatrice sont importantes, et ceux qui ne semblent adhérer à aucun des deux possibilités), et postulent qu'une des explications possibles est la « désirabilité sociale » de l'évaluation formative. Les profils dégagés selon la même méthode pour les élèves sont cohérents avec la typologie enseignante, ce qui permet de fonder l'analyse en terme de convergence, tout en pointant que dans la classe toutefois, la diversité est la règle, ce qui questionne la constitution d'une culture de masse de la classe autour de l'évaluation.

Dans les « Dossiers des sciences de l'éducation de l'université de Toulouse le Mirail » publiés en 2009, Allal et Mottier Lopez reviennent sur les processus de triangulation permettant de fonder un jugement professionnel « juste et équitable » à l'école, et Tourmen interroge le caractère fondé du jugement initial évaluatif.

Brunel et Jorro (2012) définissent l'activité évaluative comme se situant au carrefour de quatre dimensions : la culture évaluative, la posture de l'évaluateur, le geste évaluatif et la compétence à évaluer. Ils observent trois types de gestes évaluatifs chez l'enseignant : le

gestes de surguidage, les gestes de normalisation et ceux d'orientation, chaque type mâtiné de la singularité de chaque enseignant et entraînant des postures spécifiques en réponse chez les élèves (Jorro, 2000, 2006, 2009) :

- la posture de contrôleur, qui transmet le savoir de façon expositive, repartit les notes selon la courbe de Gauss, valorise les meilleurs scores et tient le discours de l'effort et du dépassement de soi,
- la posture d'entraîneur, ou de pisteur-talonneur, qui définit une progression allant du simple au complexe, organise la remédiation de façon systématique et tient le discours de la répétition, de la révision, de la persévérance
- la posture de conseiller, qui répertorie les compétences liées à la discipline, utilise l'évaluation pour réguler les apprentissages, négocie les critères avec la classe, valorise les réussites mais accueille l'erreur, individualise ses conseils et les parcours des élèves
- la posture de consultant, qui instaure une communauté de pairs, favorise la parole questionnante de l'élève, écoute et reconnaît la parole singulière, attribue à la connaissance une fonction émancipatrice

Le geste professionnel qui vise à assurer les conditions de régulation des apprentissages occupe une place majeure dans l'activité enseignante (Jorro, 2000, 2006, 2009 ; Sensévy 2000). Toutefois, sa dimension éthique peut parfois laisser place au jugement de valeur (Hadji, 1989), avec le risque du poids de l'humiliation en situation de classe (Merle, 2007). Il convient donc pour la recherche de déterminer l'ensemble des tensions qui agissent l'évaluateur et organise ses gestes professionnels, car l'évaluation peut être une source de déséquilibre, tant pour l'évaluateur (« Pourquoi tel élève ne réussit-il toujours pas? ») que pour l'évalué (« Pourquoi est-ce que je n'y arrive pas? »). Pour que l'évaluation soit constructive, ce déséquilibre doit s'inscrire dans une équilibration « majorante » (Piaget, 1975) qui donne lieu à un dépassement de chacun, au niveau de l'apprentissage pour l'élève et du perfectionnement professionnel pour l'enseignant. Cette équilibration majorante requiert que soient établis de nouveaux équilibres, entre feedback direct et feedback inverse, entre pouvoirs de l'évaluateur et de l'évalué et capacités à évaluer, tant de l'évaluateur que de l'évalué.

I.2.4. Évaluation et didactique clinique : mettre le sujet au centre de la recherche

DE LA DIFFICULTÉ À ÉVALUER

Au-delà des problématiques strictement scolaire, il me semble intéressant de prendre en considération dans l'analyse les travaux de Dejours (2003), et ce même si son champ de

travail n'est pas exactement le scolaire, puisqu'il est spécialisé dans les questions relatives au travail, et en particulier à la souffrance au travail. Et encore peut-on considérer que l'évaluation en milieu scolaire est tout de même une évaluation du travail. Or, que nous dit Dejours de l'évaluation du travail : que pour évaluer le travail, encore faut-il pouvoir le définir, et que cette définition n'est réellement accessible à l'évaluateur et / ou au chercheur que par la parole des « exécutants ». Car le travail n'est pas la simple réalisation de la tâche prescrite, et de nombreux obstacles empêchent le tiers d'avoir accès à son Réel : « la contrainte de clandestinité », « l'enjeu stratégique de pouvoir », « le déficit sémiotique », « les stratégies de défense contre la souffrance », « la connaissance par le corps ». Sans m'étendre plus avant sur le contenu de ces travaux qui détaillent la pertinence de l'approche clinique de la souffrance au travail, je considère simplement que ce qui peut s'appliquer au travailleur adulte peut s'appliquer à l'élève dans la classe. Dans ce cadre, la question fondamentale de l'impossibilité pour l'évaluateur (l'enseignant) d'avoir accès au travail réel de l'élève est posée, et nécessite de prendre en compte les dimensions dégagées par Dejours pour caractériser cette position de l'élève qui, face à l'échec quand le réel résiste au savoir, le force à trouver une solution, solution que l'enseignant – évaluateur doit interpréter de et à sa juste place.

QUAND LA RÉFLEXION GLISSE DE L'ACTEUR AU SUJET...

Dans le champ de l'E.P.S., Baillat (2008) postule que l'espace de prise de décision de l'enseignant est vaste, et ce même si sa pratique est encadrée. Dans d'autres domaines, quelques chercheurs, comme Rey, soulignent que quels que soient les raffinements techniques de l'évaluation, « *les dimensions que l'on mesure et que l'on prend en compte sont l'effet du choix d'un sujet* » (Rey in Baillat, De Ketele, Paquay & Thélot, 2008, p. 60), et dans le champ de la psychologie sociale, Py, Dubois, Bressous, Pansu et Rodrigues (In Figari et Achouche, 2001) mettent l'accent sur les déterminants de l'évaluation, en terme d'« *internalité* » de l'enseignant et de l'élève, dans le contexte du jugement scolaire. Enfin, Jorro (2007) pointe qu'évaluer, c'est « *interroger la valeur d'une activité* », c'est à dire qu'elle relie l'évaluation des élèves aux valeurs véhiculées par l'enseignant, et situe l'évaluation dans un contexte, un rapport à la norme qui doit être explicité : « *il faut rendre accessible les règles du jeu* ».

Ces travaux témoignent « en creux » d'une prise de conscience de la place fondamentale de l'évaluateur dans la situation évaluative. Toutefois, nous l'avons vu, ils restent centrés sur les questions relatives aux dispositifs mis en place ou évités, les « gestes professionnels », les données plus ou moins objectivables, sans prise en compte du sujet tels que défini par la

psychanalyse, c'est à dire dans une pensée de l'inconscient.

En didactique clinique, nous postulons de la place du sujet pris dans le didactique comme centrale dans la réflexion sur le didactique. Cependant, peu de travaux existent dans cette perspective, c'est à dire centrés sur le sujet au sens psychanalytique du terme, dans le champ de l'évaluation, et même si Antibii (2007) postule de l'évaluation comme phénomène inconscient, rares sont ceux qui étudient l'effet des situations évaluatives sur le sujet enseignant. C'est en cela que ce travail a toute sa place dans la recherche sur l'évaluation. Si Pédèches (2012), dans son mémoire de master 2 a montré comment l'évaluation pilote le contrat didactique, en E.P.S., et que Carnus a étudié la constitution de la question des pratiques évaluatives chez les enseignants débutants, jusque là, à ma connaissance, personne ne s'est intéressé à ce que l'évaluation, en tant qu'épreuve dans l'épreuve, révèle de ce qui constitue le sujet enseignant : son désir.

Lorsque nous évoquons les travaux arguant de l' « acteur », de l' « évaluateur », nous faisons référence à une actualité de la recherche ancrée dans une perspective comparatiste, qui vise à produire des savoirs généralisables, sous forme de typologies par exemple, des conduites (re)connues en matière évaluatives. En didactique clinique, l'enjeu est autre. Il s'agit de produire du savoir descriptif et/ou compréhensif des mécanismes qui peuvent agir un individu singulier, mécanismes abordés sous l'angle des tensions, mais dans une acception du terme qui renvoie à un double processus externe et interne.

Ainsi, lorsque Rey parle par exemple du « *choix du sujet* », il se situe dans un autre champ que le nôtre, qui postule d'un sujet de l'inconscient, agit à la fois par des contraintes extérieures (son rapport à l'institution, au savoir, à l'épreuve) et par des tensions internes (son déjà-là par exemple). A ce titre, notre travail ne peut être comparatiste au sens strict, même s'il autorise le rapprochement de cas, puisqu'il postule d'un sujet singulier et, s'il questionne, comme le font Maccario, De Ketele ou Amigues la question des décisions prises par l'évaluateur, il le fait sur un autre plan : celui de la structuration du déjà-là décisionnel (Carnus, 2001), et du rapport construit à l'évaluation.

Historiquement, l'école s'est forgée autour des conceptions jésuites de l'éducation, faisant de l'évaluation le « pilote du contrat didactique ». Aujourd'hui, de nombreux travaux font état des différentes formes d'évaluation existantes, et des enjeux d'une définition précise des critères et indicateurs de l'évaluation. L'évaluation, qui assume à la fois une fonction scolaire et une fonction sociale, est cependant l'objet de nombreuses controverses, notamment en ce qui concerne la question de la notation chiffrée. Toutefois, compte-tenu de la culture de l'évaluation qui structure la société actuelle, et de la mise en place de l'évaluation par compétences à l'école, la didactique clinique propose des outils d'analyse originaux qui considèrent le sujet au centre du didactique.

Dans cette optique, et postulant que parler d'évaluation, c'est parler de savoir, nous allons maintenant aborder la question du rapport au savoir et du rapport à l'évaluation. Il s'agira ici de déterminer comment s'articulent ces deux concepts dans le cadre de cette recherche.

II Rapport au savoir et rapport à l'évaluation

Rapport au savoir et rapport à l'évaluation sont les deux autres grands domaines qui articulent ce travail. Après avoir fait état de l'actualité de la recherche sur ces deux concepts, j'expliquerai en quoi l'approche en didactique clinique constitue une avancée pour la recherche en sciences de l'éducation et comment cette thèse se positionne dans ce courant.

II.1 Porter un autre regard sur la question du rapport au(x) savoir(s)

Parler des tensions qui agissent le sujet au cours de la situation évaluative revient à interroger aussi son rapport au(x) savoir(s). Or, cette notion est multi-forme, et les recherches en sciences humaines ont permis d'en déterminer plusieurs dimensions. Il convient donc ici, avant d'attaquer l'analyse fine des cas présentés, de faire le point sur les acceptions du terme « rapport au(x) savoir(s) », et de préciser notre positionnement sur ce point. Dans le cadre de cette recherche, nous interrogeons la situation évaluative sommative, c'est à dire, *a priori*, le lieu où l'élève doit faire face à la demande institutionnelle de montrer le savoir acquis.

Or, Comme Bautier, Rochex et Charlot (1992), Bernardin (1997) met en évidence la forte dépendance à l'adulte de l'enfant qui ne comprend pas la signification sociale de l'écrit et pour lequel apprendre, c'est reproduire. Bautier (1992) parle de *brouillage*. C'est particulièrement visible lorsque l'enfant travaille sur fiche individuelle, sans confrontation verbale avec le collectif de la classe. Seul devant sa feuille, il peut avoir du mal à percevoir l'objectif du travail demandé : il se centre alors sur la tâche immédiate, de manière formelle, plutôt que sur le sens de l'activité qu'il ne perçoit pas. Il reste « spectateur » de l'école et adopte un comportement passif d'attente, dans lequel il est peu ou pas engagé. Bernardin (2002) parle de clarté cognitive indispensable à l'enfant qui doit savoir qu'il apprend, ce qu'il apprend, pourquoi il apprend et comment il apprend. Pour lui, l'épistémologie peut aider à penser les activités : tous les savoirs se sont constitués empiriquement, par essais, erreurs et validation collective (par exemple de l'idéogramme vers l'alphabet...).

Charlot (1997) quant à lui insiste sur la forme dynamique et évolutive du rapport au savoir. Il pose que tout Sujet est auteur seul de savoir, et que la pensée du rapport au savoir doit se faire dans une pensée de la relation, du désir, de la représentation : le rapport au savoir est une subjectivation et dépend de la position du sujet.

Ce travail pose la question du rapport au(x) savoir(s) dans un contexte didactique particulier, puisqu'il est à la fois question du savoir évalué et à évaluer, mais aussi, de façon indirecte du savoir enseigné, transmis, acquis. L'évaluation sommative n'est a priori pas le lieu de l'apprentissage, ni celui de la transmission. Pourtant, pourrait-on pour autant arguer qu'il existe un lieu de non-transmission, de non-apprentissage dans l'École ? Dans la théorie des situations de Brousseau, les situations d'évaluation sont considérées comme des situations non

didactiques en ce sens qu'a priori elles ne sont pas chargées d'intentions didactiques relatives à des enjeux de savoir. Mais l'analyse des pratiques évaluatives met en évidence qu'en réalité l'enseignant continue d'enseigner dans les situations d'évaluation. Il faut donc bien admettre que la situation évaluative est lieu didactique et donc d'apprentissage. Quels savoirs met-elle en jeu ? Et quel rapport au(x) savoir(s) la modèle ? Autant de questions que pose ce travail de recherche et qui se heurtent à une problématique fondamentale : définir la notion de « rapport au(x) savoir(s) », et se positionne ainsi dans un des nombreux champs qui la convoquent.

La notion de rapport au(x) savoir(s) se pose comme centrale dans les recherches en sciences de l'éducation, et cela depuis plusieurs décennies. Pour autant, le concept est loin d'être stabilisé, et nombreuses sont les équipes de recherche qui ont travaillé et travaillent encore à sa définition, chacune dans un champ et avec une approche spécifique. Devant la richesse des productions et l'instabilité du concept, je fais le choix ici d'exposer les différentes approches auxquelles je me référerai dans ce travail, sans considération de classement hiérarchique aucun. Avec Charlot (2000), je considère « (...) qu'il n'y a pas à choisir entre ces versions (...) (qui) se croisent plus qu'elles ne se heurtent. »

II.1.1. État des recherches sur le concept de « rapport au(x) savoir(s) »

L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE

« Un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » (Chevallard 1989).

L'institution est ici comprise comme un dispositif social total qui permet et impose aux sujets la mise en œuvre de manières de faire et de penser propre.

« Le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs » (Ben Jomâa & al. 2007). Ben Jomâa et Terrisse situent le rapport au savoir en référence au point de vue de Chevallard (1996), dans ce qu'il nomme « l'autre scène didactique », qui considère qu'il est « l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels » (Chevallard, 2002) en s'appuyant sur les travaux d'anthropologie comme ceux de Douglas (2004) dans « Comment pensent les institutions ? ». En effet, en se référant à Douglas (déjà citée), qui avait comme but « d'éclairer la mesure dans laquelle la pensée dépend des institutions », Chevallard (2002) utilise le concept d'institution qu'il place au cœur de sa démarche théorique.

Deux autres notions fondamentales organisent cette approche : celle de l'objet, tout d'abord,

entendu comme toute entité existant pour un individu, et celle de *rapport personnel* d'un individu à un objet.

Enfin, c'est la *personne*, c'est à dire le couple formé par l'individu et le système de ses rapports personnels à un moment donné de l'histoire qui permet de penser l'univers cognitif, c'est à dire l'ensemble des objets existant pour une personne, pris dans l'acception des rapports entretenus à ces objets. En didactique clinique, nous considérons que l'activité décisionnelle du sujet est mûe par son déjà-là, et à ce titre, l'expérience du sujet constitue un élément incontournable à la compréhension de son rapport au(x) savoir(s). La prise en compte d'éléments tels que définis ici par Chevallard est à ce titre signifiante pour enrichir l'analyse.

L'APPROCHE PSYCHO-SOCIALE

La notion de rapport au savoir est abordée pour la première fois par Charlot en 1982, puis développée pour aboutir en 1997 à une définition qui pose le rapport au savoir comme à la fois

- une « relation de sens et donc de valeurs entre un individu et les processus ou produits du savoir »
- « l'ensemble des relations (organisées) qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprentissage et du savoir »
- « le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre »

Cette définition prend en compte l'existence de deux registres : le premier, identitaire, réfère à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes et des repères identificatoires (la vie qu'on veut mener, la projection professionnelle,...). Le second, épistémique, réfère à la nature de l'activité que le sujet envisage lorsqu'il parle d'apprendre (le but visé, les postures développées,...).

Pour Saujat (2013), « *L'expression rapport au savoir, qui tend à se répandre aujourd'hui, apparaît comme contemporaine de l'effort pour mieux comprendre les médiations qui produisent la réussite ou l'échec scolaire, en pensant la scolarisation non plus seulement comme un cadre mais comme une activité* ».

Le rapport au savoir est ainsi généralement défini par trois dimensions :

Une dimension culturelle qui pose la question du sens. "*L'homme trouve un système de significations tout prêt, élaboré historiquement (sous formes de techniques, de savoir-faire,*

de savoirs et d'outils), et il se l'approprie tout comme il s'approprie l'outil, ce vecteur matériel de la signification" nous dit Léontiev (1984) postulant que le degré et le devenir de cette appropriation dépendent précisément du sens personnel que cette signification a pour le sujet.

Une dimension cognitive qui interroge plutôt la dimension du savoir. Dans cette approche socio-didactique, le langage occupe la place centrale. Ainsi, parmi les travaux menés sur cette question ceux de Lahire (1993) montrent "*qu'une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires*", disposition qui renvoie à un rapport "scriptural-scolaire" au monde permettant la mise à distance de l'expérience, l'objectivation et la décontextualisation. Il semble au contraire que pour les élèves en difficulté, majoritairement issus des classes populaires (même s'il n'y a aucune correspondance simple et automatique entre rapport au langage et groupes sociaux), la fonction du langage soit réduite à "son efficacité pratique dans des situations où il est ignoré comme tel", dans un rapport "oral-pratique" au monde fait d'imbrication dans l'action. Ce rapport "oral-pratique" ne permet guère de construire le langage comme médiation symbolique entre soi et le monde. Or c'est cette médiation qui permet de poser le savoir comme objet ayant sens et valeur pour lui-même et ce faisant de se poser comme sujet connaissant, distinct et distant de la situation.

Une dimension sociale centrée sur la question de la singularité : penser, comme Saujat (2002), une face objective et une face subjective du rapport au savoir, c'est aussi poser le rapport au savoir comme une dynamique dialectique entre la « face objective de l'expérience scolaire » (qu'est-ce qu'apprendre ?) et sa « face subjective » (pourquoi apprendre ?). Ainsi peut-on, avec Bernardin (2002) par exemple, remettre en question l'immutabilité du rapport au savoir : les élèves en difficulté développent des processus d'imbrication, de distanciation-régulation et d'objectivation qui transcendent les origines sociales des élèves.

Charlot abondait déjà en ce sens, postulant de la nécessité d'une sociologie du sujet, puisque, selon lui, l'origine sociale n'était pas la cause de l'échec scolaire, le rapport au savoir étant pensé comme une forme d'appropriation, un rapport au monde, à soi, aux autres. Cette dimension est particulièrement intéressante pour nous, chercheur-es en didactique clinique, qui postulons de la primauté du sujet singulier, divisé et assujéti. Si le rapport au(x) savoir(s) est un rapport aux autres, alors les apports de la clinique sur les questions de désir se révèlent particulièrement pertinentes pour penser le savoir.

L'APPROCHE CLINIQUE

Beillerot (1996), postule que le rapport au savoir est un « *processus créateur de savoir pour*

un sujet-auteur, nécessaire pour agir et pour penser ». Autrement dit, le savoir est reconstruit et reformulé par le sujet lui-même, en fonction de sa propre expérience. Cette approche intègre les apports relatifs à la place du désir du sujet comme constitutif du rapport au savoir du sujet, dans le sens où le rapport au savoir est porteur de « *l'histoire psychique des individus* » (Beillerot, 1989).

Du côté de l'enseignant, Blanchard Laville (2001) montre que l'enseignant en maths est amené à mettre en scène son rapport au(x) savoir(s) mathématiques « *ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet* », tandis que Jourdan et Brossais (2013), citant Beillerot et al., 1989, postulent que le rapport au savoir est une mise en lien qui « *ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet* ». Le rapport au savoir est ici conçu comme processus créateur d'un sujet donateur de sens : il est le "*processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social*" (Beillerot, 2000). Dans cette acception, le rapport au(x) savoir(s) s'incarne et se construit dans l'épreuve de l'enseignement, au travers des tensions vécues par les sujets. Nous verrons dans ce travail dans quelle mesure l'évaluation, en tant qu'épreuve dans l'épreuve met en jeu le rapport au(x) savoir(s) évalués et évaluer de l'enseignant.

II.1.2. L'apport de la didactique clinique : rapport au(x) savoir(s) et déjà-là

La notion de rapport au(x) savoir(s) pose la question du sens accordé aux activités et aux savoirs par le sujet. La prise en compte du sujet « pris dans le didactique » qui est le fondement de notre approche requiert une analyse fine du « déjà-là » du sujet, c'est à dire notamment de son histoire singulière. Les travaux de Carnus (2001) et de l'équipe EDIC ont permis de mettre en évidence la présence chez les enseignants d'un « déjà-là décisionnel », structuré par trois instances qui agissent comme des « *filtres de l'action didactique* » (Loizon, 2004) : le déjà-là « *expérientiel* », « *conceptuel* », et « *intentionnel* ». Choisir de privilégier un travail autour du « déjà-là décisionnel » du sujet permet d'aborder le rapport au(x) savoir(s) sous la forme de ses dimensions constitutives (Carnus, 2015) :

- La maîtrise, observée par rapport à un axe allant de la proximité à la distance. Il est ici question du rapport aux disciplines construit par le sujet, c'est à dire à la fois de son expertise, mais aussi de son expérience en la matière.
- Le rapport affectif établi avec le savoir, positionné sur un axe attirance – répulsion
- L'ancienneté de la rencontre avec le savoir en jeu

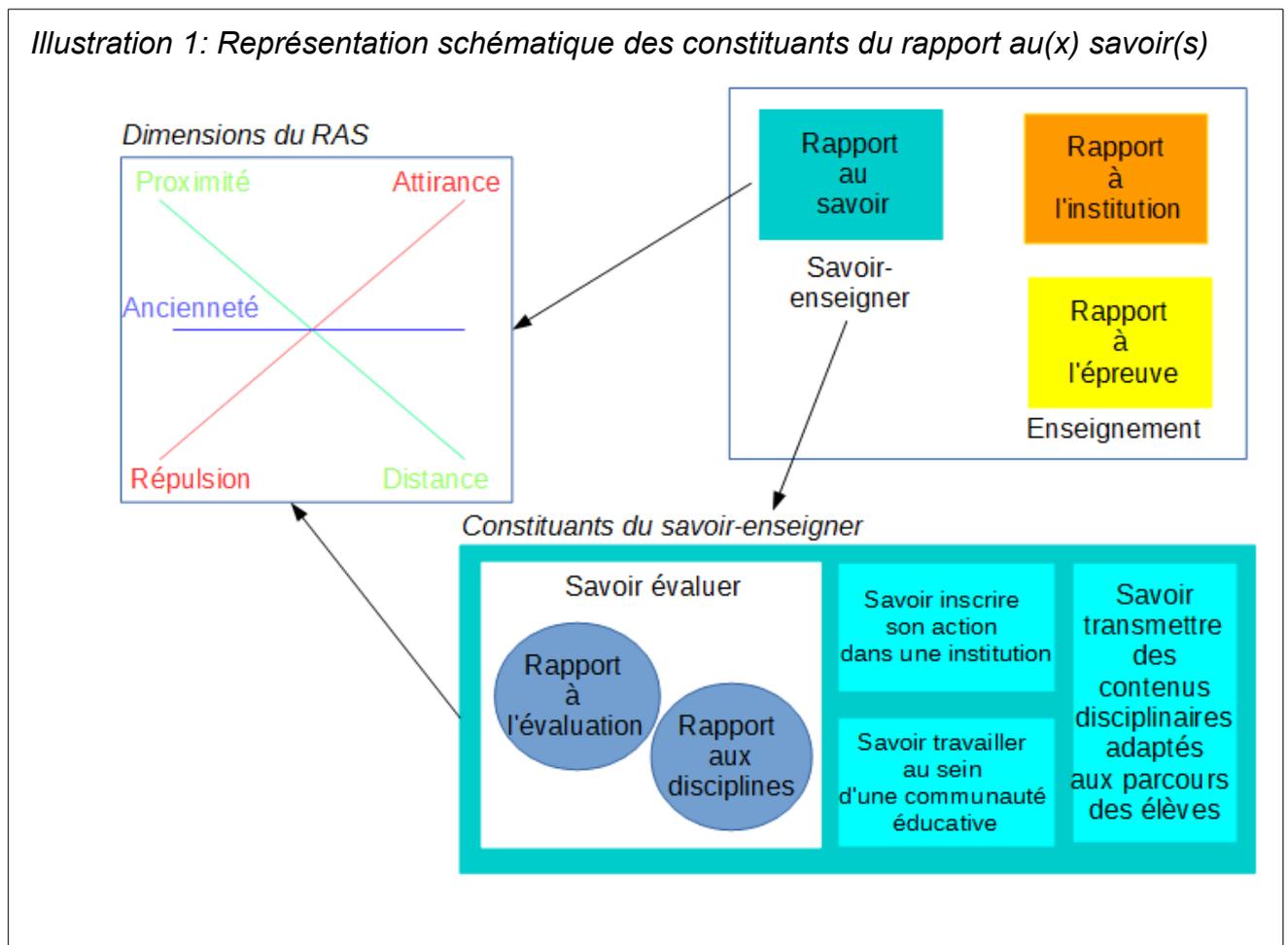
Avec Carnus (2015), nous postulons que le rapport au(x) savoir(s) est un élément du déjà-là, constitué aussi du rapport à l'épreuve, et du rapport à l'institution. Face à un concept utilisé

autant dans une acception sociologique, psychologique que sociale, nous choisissons une entrée centrée sur le sujet *pris dans le* didactique.

Parler de rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant en matière évaluative, ce n'est pas seulement ici parler de rapports aux savoirs au sens disciplinaire, mais bien considérer le « savoir enseigner », c'est à dire celui dont la maîtrise est supposée acquise par l'enseignant et dont la structure constitue la professionnalité enseignante. Le Ministère de l'Éducation Nationale en propose une définition précise sous la forme du « référentiel de compétences des professeurs et personnels d'éducation ». Lorsque l'enseignant évalue ses élèves, il évalue aussi, par « effet-rebond » en quelque sorte, l'efficacité de son enseignement, et donc bien sa capacité à produire un enseignement efficace.

Dans cette structure du « savoir enseigner », c'est au « savoir évaluer » que je m'intéresse ici plus particulièrement. Le « savoir évaluer » organise chez l'enseignant la compétence « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves », et c'est donc bien ce qui est en jeu dans ce travail sur l'évaluation en cycle 3.

Pour des raisons de lisibilité, je propose ici une schématisation de la structure du « savoir enseigner » tel que je le discute ici : (Fig. 1)



II.2 Construire le concept de « Rapport à l'évaluation »

II.2.1. La position de l'enseignant en situation évaluative

Arrêtons nous ici sur le rapport à l'évaluation de l'enseignant évaluateur. Pour les raisons que nous avons déjà détaillées plus haut, nous considérons ici spécifiquement cette focale, sans considération pour celle de l'élève. Il ne s'agit pas d'évacuer une partie de la problématique moins importante, mais bien de faire un choix qui permette de centrer la recherche et de la conduire dans les meilleures conditions.

La littérature concernant l'effet de la situation évaluative sur l'enseignant-évaluateur est moins vaste que celle consacrée à l'élève, et il y a ici un point qu'il me semble pertinent de questionner. Je fais l'hypothèse que l'évaluation, même si elle fait partie des compétences professionnelles du professeur des écoles, ne peut être considérée comme un acte didactique comme un autre.

De Ketele, lorsqu'il évoque les paradigmes de l'évaluation (1993) détaille le « paradigme de l'intuition pragmatique », qui postule que l'évaluation est liée à l'évaluateur et aux exigences du contexte. Ce point de ses travaux est repris par Merle (1998), qui fait état du malaise qui atteint les enseignants lorsqu'il est question d'évaluation. Barrère (2002), dans ses travaux sociologiques portant sur le secondaire, a montré que l'évaluation est considérée par les enseignants comme une tâche envahissante, une « corvée » répartie en deux actes, noter et corriger, chronophage, et qui produit une tension interne chez l'enseignant entre un sentiment d'arbitraire et une ambition d'objectivité.

Dans un autre champ, celui de l'évaluation des établissements et du travail de l'enseignant décrit la « résistance enseignante à l'évaluation » comme une énigme sociologique. Il détaille trois cadres potentiellement explicatifs de ces résistances : la pratique évaluative pensée comme un processus stratégique mettant en jeu des rapports de pouvoir, un processus politique impliquant une lutte entre vision du monde et projet social, et enfin un processus cognitif qui produit des connaissances rationnelles. Il fait ainsi l'hypothèse que les enseignants considèrent l'évaluation comme une « technologie sociale » avec une dimension cognitive contraignante. Bien sûr, il s'agit ici non seulement d'un autre champ que celui de l'évaluation des élèves, mais surtout d'un changement de paradigme, puisque dans les travaux de Demailly, c'est l'enseignant qui est évalué. Toutefois, les travaux de Barrère (2003) démontrent que « *les premiers évaluateurs, ce sont les élèves* », qui, de part leur comportement face au travail et à l'enseignant, et dans le groupe-classe, témoignent d'une évaluation de l'enseignant.

L'enseignant-évaluateur est donc pris dans une situation où il sait que l'ensemble de ses actes est évalué par ses élèves, et déterminent la bonne conduite de la classe. Il sait aussi que la situation évaluative est une situation de pouvoir, qui va déterminer un certain nombre de relations du quotidien de l'école (avec les parents, l'inspection,...), et qui est déterminé par des contraintes externes .

La position de l'enseignant-évaluateur doit aussi être considérée dans une perspective incluant son expérience du métier et de l'évaluation, comme le montre par exemple Berthezene (2012, p.71) : *« Si l'on met les résultats de notre analyse des données en perspective avec les recherches menées par l'Ife montrant que l'évaluation sommative reste un élément central de l'évaluation des pratiques arrivant en fin de parcours d'apprentissage et celles de l'université de Genève, menées par Fanny Boraita et Elisabeth Issaieva, montrant que les enseignants débutants mettent en avant dans leurs discours l'évaluation formative, on s'aperçoit que les observations concordent pour dire que les enseignants débutants sont tiraillés entre les apports de la formation et les pratiques et contraintes de terrain. »*.

Pour Watrelot (2012) enfin, l'évaluation est soumise à des normes et sous-tendue par des valeurs, qui *« renvoient chacun à sa propre conception de la justice et à ses représentations du travail, du niveau, des apprentissages, du pouvoir »*, et mettent l'enseignante en difficulté lorsqu'il s'agit de concilier équité, objectivité et fiabilité de l'évaluation (David,2003). Sur ce point, j'ai trouvé éclairants les travaux de Brau-Antony (1998, 2000) qui, dans le champ de l'EPS, s'attache à décrire, comprendre et analyser les conceptions des enseignants en matière évaluative. Conceptions et représentations sont bien sur deux champs différents qu'il ne faut confondre, et nous retenons que la conception est, au contraire de la représentation, située au niveau des pratiques. Toutefois, Brau Antony montre combien les conceptions des enseignants influent à la fois sur les finalités de l'enseignement, sa définition des APS⁵, le type de contenu à enseigner, les situations d'apprentissage qu'il propose et la façon dont l'élève apprend. Il relève pourtant un écart important entre le « dire » et le « faire » des enseignants observés, et c'est dans cet écart que se situe justement ce travail de thèse que je mène. Même si les résultats de Brau Antony, conduits à partir de travaux dans le second degré ne peuvent être implémentés tels quels à ma problématique actuelle, la question qu'il dégage quant aux apparents paradoxes de la position enseignante vis-à-vis de l'évaluation, et en particulier l'écart entre le discours valorisant l'évaluation formative et les actes observés et la question du lien qu'il établit entre les processus d'évaluation et les processus d'enseignement délimitent le cadre dans lequel se situe mon étude, celui de la structuration du « rapport à l'évaluation » de l'enseignant du premier degré, rapport dans lequel s'inscrit l'ensemble de ses « conceptions » et « représentations » sur la définition desquelles nous allons maintenant nous attarder.

5 Pour Activité Physique et Sportive

II.2.2. Des « représentations » de l'évaluation

Pour Moscovici (1984), les représentations sociales sont des processus mentaux qui aident à organiser la réalité physique et imaginaire qui conforme la réalité sociale. Jodelet (1989) postule quant à lui que la représentation est le « *produit et processus d'une activité mentale par laquelle chacun reconstitue le réel et lui attribue un sens spécifique. Le processus d'élaboration s'effectue dans un environnement en fonction de valeurs sociales qu'il tient de son groupe d'appartenance sociale* ». Bourguignon, lors d'une communication dans le champ des pratiques pédagogiques en langues de spécialité, resitue le concept de « représentation » dans le champ de l'évaluation: « (...) *l'acte d'évaluation est constitutif de l'existence du sujet. Chacun évalue, porte un jugement sur la réalité en fonction de qui il est, ce « qui il est » n'étant autre que la résultante de deux types de représentation, l'une subjective liée à son histoire et à sa structuration par le langage, l'autre sociale, liée aux schémas culturels dont il a hérité en devenant un sujet social. Ainsi, quelle que soit la situation de communication, la relation à l'autre passera toujours par le filtre de représentations à la fois communes parce qu'héritées de schémas sociaux et institutionnels communs, et différentes parce que propres au sujet.* ».

Dans son étude sur la mise en place de l'évaluation par compétences au collégial québécois, Lyne Leroux (2009) montre comment, même s'ils ont intégré les fondements et constituants de l'évaluation par compétences, les enseignants persistent à perpétuer la tradition de l'évaluation de fin de séquence. Berthezene (2012), qui étudie les représentations des enseignants débutants en matière d'évaluation, indique que « *A l'issue de cette analyse, nous sommes en mesure de penser qu'il existe bien des zones de tension entre le discours et la pratique. Les enseignantes, sorties de formation, il y a peu de temps, souhaitent mettre en œuvre ce qu'elles ont appris. Cependant elles se heurtent à des difficultés de mises en œuvre qui les ramènent vers des pratiques qu'elles connaissent de par leur expérience scolaire, de par l'influence des autres enseignants* ». Ce constat corrobore les travaux qui actent l'écart entre la diversité des recherches et la stabilité des pratiques en matière évaluative (Hadji, 1995), et permet à Huver et Springer (2011) d'acter le rôle de filtre que jouent les représentations de l'évaluation, et qui orientent « *l'appropriation, la mobilisation, la configuration personnelle des éléments qui constituent le champ des possibles* » .

II.2.3. Comment se constitue le jugement de l'évaluateur ?

Lors du congrès de l'AREF 2013, Serry et Tessaro abordent le « jugement en acte » de l'enseignant-évaluateur tel qu'il « *se co-constitue entre les dimensions psychologiques de*

l'évaluateur et les ressources et contraintes des contextes socio-culturels ». Les auteurs démontrent la « multi-référentialité » du jugement évaluatif et se donne comme enjeu de mettre en relief la « dynamique différenciée » du jugement évaluatif de l'enseignant. Ils pointent que les « arrangements évaluatifs (Merle 2012) mis en place par les enseignants témoignent de « (...) compromis que celui-ci effectue plus ou moins consciemment par rapport à des contraintes interpersonnelles et/ou institutionnelles, notamment lors des processus d'interprétation et de prise de décision en cours de correction des productions des élèves ».

Sous la direction de Deaudelin, l'université de Sherbrooke a publié en 2007 un rapport relatif aux pratiques évaluatives et aux processus de régulation spécifiant : « *Il est loisible de penser que l'évaluation formative des apprentissages est influencée par les conceptions que les enseignantes et enseignants ont de celle-ci, mais également par leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage* ».

On le voit, la recherche en éducation concernant l'évaluation travaille d'un côté la position de l'enseignant en regard de son contexte d'exercice, et les conceptions qu'il peut assumer de la situation évaluative.

Or l'optique de cette recherche est autre : Dans la question du « rapport à l'évaluation », il s'agit d'envisager la position du sujet pris dans le didactique à partir d'une focale particulière, ici l'évaluation. Considérant la situation évaluative, quelles sont les tensions qui agissent le sujet ? Comment ces tensions s'exercent-elles ? Et quels sont les indices observables dans la situation ou présents dans le discours du sujet qui constituent les traces de ces tensions ? Telles sont quelques unes des questions qui président à la recherche dont je fais état ici.

Ce travail considère les apports des recherches précédentes, en terme d'influence externe. Je prends notamment en compte dans l'analyse la contrainte institutionnelle et l'histoire de vie de l'enseignant. Toutefois, ces concepts sont traités dans une démarche en didactique clinique : je parlerai donc de « rapport à l'institution » et de « déjà-là ».

Le déjà-là est entendu au sens psychanalytique du terme et renvoie à la structuration du sujet. Son analyse permet de mettre en relief le rapport à l'institution, qui tend à rendre compte du positionnement du sujet face à l'institution dans une forme dynamique et modifiable, évolutive. Il existe chez le sujet à la fois dans une forme conscientisée et dans l'insu. Cette option théorique permet d'envisager l'enseignant comme pris dans un faisceau de tensions, au lieu de le considérer comme maître et responsable de l'ensemble de ses actes en matière évaluative, et constitue déjà une originalité du travail en didactique clinique (Carnus, 2014).

Pour aller plus avant, je pose dans cette recherche la question de la structuration du rapport à l'évaluation : compte tenu du constat fait précédemment des influences qui agissent

l'enseignant en situation évaluative, en particulier en regard du savoir, de l'institution et de l'épreuve qu'est l'enseignement, je cherche ici à déterminer comment s'organisent ces influences externes et internes.

Cette recherche fait intervenir deux concepts-clefs, ceux de rapport au savoir et de rapport à l'évaluation, comme opérateurs et analyseurs de la situation évaluative. Le concept de « rapport au savoir » a fait l'objet de nombreux travaux en didactique, mais l'inscription de ce travail en didactique clinique permet d'aborder ce champ d'un regard neuf, à la lumière du déjà-là du sujet. En terme de rapport à l'évaluation, la littérature est moindre, et cette thèse a pour ambition de participer à la structuration du concept, en fonction notamment du rapport à l'institution et du déjà-là du sujet.

Dans le chapitre suivant seront détaillées les options conceptuelles qui soutiennent cette thèse.

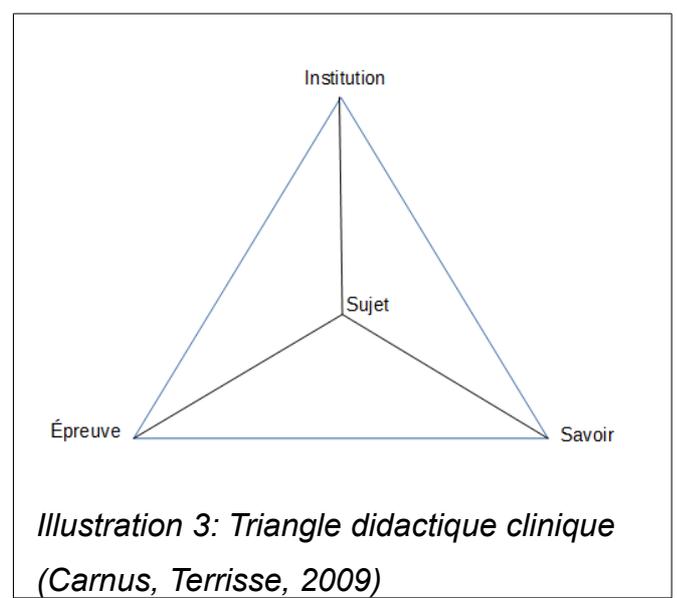
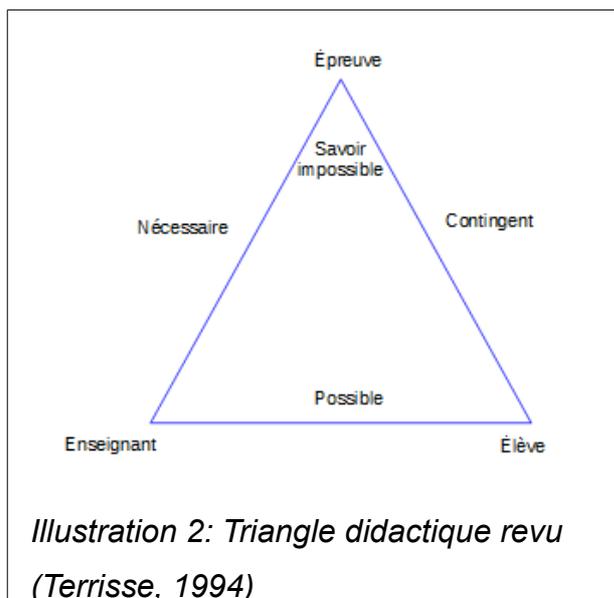
Chapitre deux : Fondements théoriques et conceptuels de la problématique de recherche

I Le choix de la didactique clinique : de la pertinence d'une approche en double focale

I.1 Changer de point de vue sur le didactique

I.1.1. Revisiter le triangle didactique de Houssaye

Notre analyse s'inspire du triangle didactique revu par Terrisse (1994), qui remplace le sommet du savoir par celui de l'épreuve, et pose le savoir comme « pas tout transmissible » (figure 2), ainsi que du triangle revisité par l'EDIC (2009) (figure 3). Ce triangle revisité met en évidence les tensions et contraintes externes et internes auxquelles sont soumis les sujets dans l'Épreuve, qui « révèle et fonde (leur) Vérité ».



Si ce triangle didactique clinique (figure 2) est la base de ma réflexion sur le didactique, il m'a semblé encore trop partiel pour servir de base à mon travail sur l'évaluation. En effet, réfléchir le didactique à partir d'un triangle limite les options en terme de détermination de tensions.

Penser le didactique grâce au triangle Épreuve / Enseignant / Élève permet de rendre compte de la circulation du savoir, mais il me semble, avec Chevallard (2002), que la réflexion ne peut s'absoudre de la prise en compte de l'institution et du savoir comme pôles agissant sur l'enseignant et vecteurs de tensions. Ainsi, « nos rapports « personnels » sont le fruit de

l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents » (Chevallard), et l'assujettissement de l'enseignant détermine son rapport à l'institution. L'objet « institution » est ici compris dans l'acception de la théorie anthropologique du savoir, comme, à l'école, à la fois la structure institutionnelle de l'Éducation Nationale, mais aussi ensemble de structures symboliques qui organisent la société (famille, règle sociale,...). Cet assujettissement institutionnel s'exerce donc pour l'enseignant à plusieurs niveaux (Carnus, 2003, ouvrage 2009 chap 7), personnels et professionnels et le constituent en tant qu'individu. Dans ce cadre, les choix didactiques peuvent être considérés comme des symptômes du rapport à l'institution, et il convient de pouvoir déterminer les constituants de ce « rapport à ». C'est ainsi que nous reprenons le cadre défini par Carnus (2013, p.31 et suivantes) qui postule que « *entre soumission et émancipation, besoin de sécurité et de reconnaissance, le rapport du sujet enseignant à l'institution scolaire apparaît ici comme un élément compréhensif, voire explicatif du fonctionnement didactique* » .

Enfin, le fait de travailler l'acte évaluatif décale un peu la focale du questionnement traditionnel du chercheur en didactique : il ne s'agit *a priori* pas ici vraiment de s'intéresser à la transmission d'un savoir (ou du savoir), puisqu'en matière d'évaluation, il ne s'agit pas, au cycle 3, d'apprendre à évaluer, mais bien de rendre compte, par l'évaluation, des connaissances acquises et / ou enseignées. On est ici en quelque sorte au bout de la « chaîne transpositive », et l'évaluation permet de rendre compte de ce qui a été transmis (ou pas). Le pôle du savoir devient donc alors un sommet à part entière du triangle qui nous permet de réfléchir la didactique, puisqu'il sera ici question de suivre le chemin du savoir transmis, appris, enseigné, évalué et « à évaluer », et de se centrer sur les « écarts » révélateurs des tensions qui habitent les sujets. Ces considérations me conduisent à passer du triangle à la pyramide pour travailler la situation évaluative (Fig. 4).

On retrouve ici les pôles du Savoir, de l'Enseignant et de l'Élève, ainsi que celui de l'Institution. L'évaluation retrouve sa place symbolique, au cœur des tensions qui agissent le didactique, le tout existant dans le cadre de l'Épreuve de l'enseignement

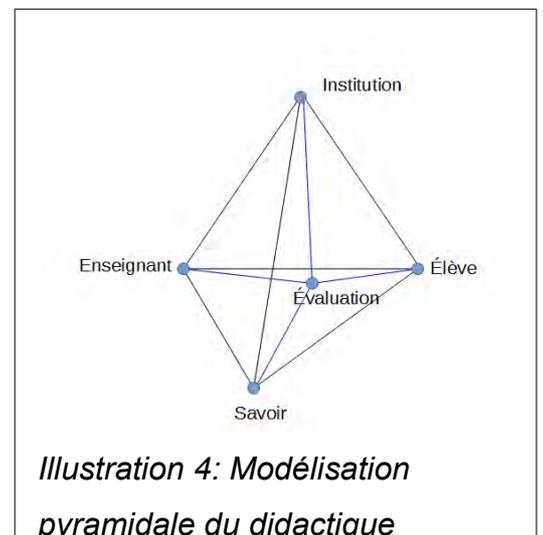


Illustration 4: Modélisation pyramidale du didactique

I.1.2. Considérer le sujet pris dans le didactique.

« *Le sujet, donc, on ne lui parle pas. Ça parle pour lui et c'est par là qu'il s'appréhende* ⁶»

Cette recherche s'inscrit dans l'orientation scientifique de la didactique clinique. Cette orientation scientifique initiée par M-F. Carnus et A. Terrisse postule de l'inconscient comme organisateur du sujet, avec comme objectif de suivre les enjeux de savoirs à travers la logique du sujet « pris dans le didactique » et pour cela d'intégrer la dimension de l'inconscient

Il s'agit de repérer quelles contraintes externes et internes influent sur le sujet et orientent son action didactique, et ce afin de mieux connaître – ou de connaître différemment – le didactique et d'interroger la formation des enseignants. La référence psychanalytique fait ici ressource pour permettre le développement d'énoncés compréhensifs voire explicatifs des mécanismes agissant le sujet à son insu. Ce croisement de cadres didactique et clinique s'origine dans le domaine de la didactique de l'E.P.S. et utilise entre autres les concepts de « rapport à l'épreuve », d'« impossible à supporter » et de « conversion didactique » pour analyser les phénomènes didactiques (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013).

Le recours à la démarche clinique est peu développé dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans le domaine éducatif et en particulier dans le cadre scolaire, le recours à des hypothèses de travail postulant de la prise en compte de l'inconscient et l'analyse des traces de la subjectivité des sujets dans la relation constitue une originalité du travail de recherche présenté ici. L'élaboration de cette recherche repose entre autres sur la conduite d'entretiens, c'est à dire en privilégiant la relation interpersonnelle. L'analyse des connaissances produites nécessite donc la prise en compte des processus inconscients existants entre la chercheuse et le sujet, comme dans toute relation humaine.

D'un autre côté, la relation que le chercheur entretient avec sa propre recherche constitue une autre dimension du transfert. Les motifs et les raisons de l'engagement dans la recherche, les méthodes et outils choisis témoignent d'un investissement intellectuel, mais aussi matériel et affectif. Ainsi, même campé sur sa posture de chercheur et avec le souci de la recherche de l'objectivité optimale, le regard du chercheur est chargé de ses attentes, représentations, intentions,... qui peuvent affecter le regard porté sur le contenu des entretiens, et leur déroulement (Devereux, 1980) .

Le chercheur encourage au maximum le Sujet à construire son discours sur le mode de la libre association et tâche de faire preuve de « neutralité », c'est à dire qu'il se donne « *les moyens de neutraliser les réactions qui, dans une conversation ordinaire, nous dicteraient une réponse* » (Gotman, 1985). Le chercheur porte au discours du Sujet observé une « attention flottante » qui lui permet de faire fonctionner le plus librement possible ses propres mécanismes inconscients, afin de se décentrer pour pouvoir mieux « se pencher »

6 J. Lacan, position de l'inconscient , dans « écrits »

vers l'autre. Lors des captations vidéos, le positionnement fixe de la caméra qui n'est pas manipulée lors de la captation permet de dépasser les problématiques de la posture de la chercheuse dans l'acte de filmer. Toutefois, le fait d'être présente dans la salle de classe induit tout de même une perturbation. Dans le cadre de ce travail, une attention particulière est portée à ce que la chercheuse assume une place la plus discrète possible, en fond de classe, sans intervention dans le cours de la classe et en minimisant au maximum ses réponses aux sollicitations éventuelles de l'enseignant et / ou des élèves.

Observer le phénomène évaluatif dans une approche clinique revient à remettre le sujet au cœur de la problématique didactique. La théorie du sujet pris dans le didactique, d'inspiration

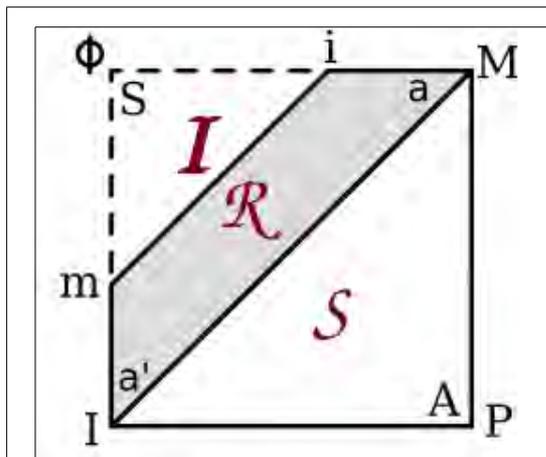


Illustration 5: Schéma RSI (Lacan)

lacanienne, est au cœur de notre approche conceptuelle, et nous postulons de la pertinence de la prise en compte du sujet, être de parole et de désir, divisé, assujetti et singulier (Carnus, 2005), en ce qu'elle donne sens au didactique. Nous référons en cela à la topologie lacanienne de la structure du sujet, qui postule à partir de l'exemple du père utilisé comme métaphore, de trois catégories de construction du monde : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire à partir de deux types

de représentations schématiques : d'une part le schéma R (Fig 5) qui figure le Réel pris entre le Symbolique et l'Imaginaire, puis la figure du nœud qui visent à représenter la structure du sujet sous forme de trois anneaux indissociables (Fig. 6). Pour Lacan, le sujet de l'inconscient est le sujet du désir inconscient, des pulsions refoulées. « Ça parle » réfère à l'authenticité du désir, là où le moi cherche le compromis, et n'atteint finalement que l'imaginaire. Le sujet de l'énonciation ne coïncide pas avec le sujet de l'énoncé, et la subjectivation comporte trois temps : l'instant du regard, qui fait émerger la forme noétique (on sait que), le temps de comprendre qui dégage la forme personnelle de connaissance, et le moment de conclure, qui fait éclore l'acte par lequel le sujet de l'inconscient advient sujet en acte.

Je considère comme Lacan que le sujet est divisé face à l'objet : il est séparé et aliéné à l'autre, et le fantasme intervient pour pallier la vacuité de l'autre. Sujet de l'inconscient et objet du désir sont reliés par la fonction phallique dans la chaîne du fantasme, au sein de laquelle

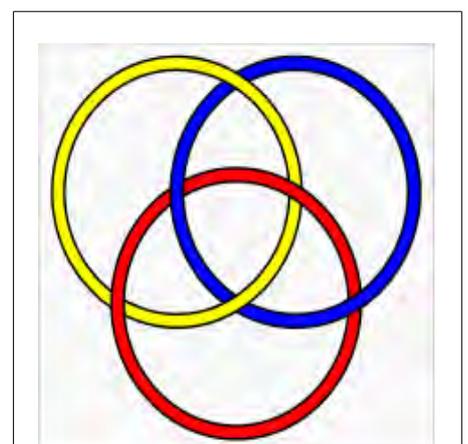


Illustration 6: Nœud borroméen illustrant le nouage RSI de Lacan

sujet et objet peuvent s'invertir. Si le sujet se constitue par son accès au monde symbolique, il y perd en même temps quelque chose de sa vérité. « *L'inconscient est structuré comme un langage* » (Lacan, 2001), c'est à dire que la pulsion refoulée se fixe sur une représentation chargée de la représenter dans le domaine psychique, et qui inaugure la primauté du signifiant : il n'y a de sujet que dans le discours, et le sujet articule son discours dans le semblant, occultant la vérité du désir. C'est pourquoi il y a objectivation imaginaire, et aliénation du sujet originel. En effet, le sujet ne peut être représenté que dans un discours qui lui préexiste et qui l'a parlé avant même sa conception. A être parlé par la parole de l'autre et à se nommer dans son propre discours, le sujet se perd dans sa vérité, qu'il va donc chercher dans les images d'autrui auxquelles il va s'identifier. Quelque chose du sujet ne peut entrer dans la chaîne signifiante et est irrémédiablement perdu : c'est l'objet (ou le réel, par opposition au symbolique et à l'imaginaire), et en même temps, le mot permet de rendre présent l'objet absent (c'est la fonction du fantasme).

Pour Lacan, le Moi est absolument impossible à distinguer des captations imaginaires qui le constituent : « pour un autre et par un autre » : le Moi doit être déconstruit en décollant l'une après l'autre les significations aliénantes dont il est constitué (image de l'artichaut), afin que la vérité du sujet puisse advenir. Car le sujet lacanien n'est ni l'individu ni le Moi. Il se situe d'un « rapport au(x) savoir(s) » et se déduit en tant que sujet supposé, du symbolique, de la chaîne signifiante qu'est le savoir.

Le lieu des signifiants est habité par le sujet du désir. Ce désir n'est pas le besoin et cherche la reconnaissance et non pas la satisfaction. Il est un effet du langage.

Dans le travail analytique, le discours permet la mise en jeu d'un lien particulier entre deux sujets : l'analysant comme sujet de l'inconscient et l'analyste par son désir singulier. Ici, l'histoire et la structure du sujet sont les principaux champs d'investigation révélant les signifiants d'une histoire particulière.

La didactique clinique comme option de recherche revisite le concept de sujet dans l'analyse du fait didactique. La clinique du sujet propose une analyse didactique qui prend en compte le sujet (enseignant et/ou élève), postulant que le sujet décide souvent « à son insu », et que la connaissance des mécanismes inconscients de décision constitue une clef à la compréhension du fait didactique.

Le sujet pris dans le langage (parlêtre) exerce une fonction de parole et est divisé par et dans son inconscient, ce qui est perceptible si l'on analyse son action en terme d'écart entre ce qui a été fait, ce qu'il voulait faire et ce qu'il fallait qu'il fasse. Il est plus ou moins assujéti, et singulier au sens où il a une histoire personnelle, scolaire ou privée et des intentions (d'enseignement en ce qui concerne l'enseignant) qui lui appartiennent.

Les recherches en didactique clinique postulent de l'existence d'un inconscient au sens freudien du terme et intègrent de manière explicite cette dimension. Par inconscient, Freud

entend l'ensemble des données et désirs tenus hors de la conscience, ainsi que les processus qui empêchent ces données d'y parvenir. Cette « hypothèse freudienne » (Sauret, 2002) permet d'éclairer la part d'insu au sein de la situation didactique. Elle met aussi en relief le fait que certains phénomènes échappent à la conscience ne relèvent pas forcément de l'inconscient, mais aussi de mécanismes intégrés, comme par exemple les routines professionnelles. C'est pourquoi la didactique clinique se pose comme objectif de suivre à la fois le « fil du savoir », dans le double sens du savoir disciplinaire et du savoir insu de l'inconscient à travers le « fil du sujet ».

1.2 Développer des analyseurs singuliers

La didactique clinique, de part le croisement de champ qu'elle tend à effectuer, propose des outils d'analyse du didactique originaux qui permettent une compréhension du didactique intégrant la dimension de l'inconscient. Ces outils se structurent autour d'analyseurs qui sont propres au champ et dont je détaille ici les différentes dimensions que je convoque dans ce travail de recherche.

1.2.1. Épreuve et rapport à l'épreuve

L'ÉPREUVE : RENCONTRE SUJET(S) / SAVOIR(S)

En didactique clinique de l'EPS, l'« épreuve » est d'abord celle du sujet et est fortement associée à la question de la contingence, c'est à dire ce qui peut être ou ne pas être. Dans l'« épreuve » de l'enseignement et celle de l'apprentissage, l'enseignant n'est jamais assuré du succès de la transmission du savoir et l'élève de son appropriation, et la situation est donc propice à ce qu'ils développent un « savoir y faire », c'est à dire des inventions propres à chacun, même si l'issue de la rencontre reste « indécidable » (Terrisse). Ainsi, l'épreuve est ce à quoi tend le sujet, et permet le passage de l'imaginaire (constitué par l'image de lui-même) au symbolique, le sujet étant confronté au réel, à l'impossible à prévoir. L'épreuve, constituée du réel comme lieu de l'impossible, est donc par essence le lieu d'un pari. Elle est incontournable, convoque le sujet, et se constitue au sein du nouage RSI. En effet, si l'enseignant aborde la situation didactique avec des intentions, il se heurte à des effets de transmission du savoir, puisque la rencontre entre le sujet et le savoir est toujours contingente. Le pari est donc inhérent à la situation didactique, puisque « ce que font les enseignés de ce qu'on leur a enseigné est indéductible » (Verret 1997), et la contingence au cœur de la notion d'épreuve.

Retenons que parler d'épreuve, c'est évoquer l'espace et le moment de la rencontre entre le

Sujet le Savoir. Elle est constitutive du système didactique et sa nature spécifique constitue pour le sujet (enseignant comme apprenant) une énigme fondamentale qui ouvre un espace de créativité qui confronte le sujet à sa propre mise en jeu. Pris dans la parole et assujetti, le sujet est structurellement divisé. Ainsi, ce qui constitue un sujet, c'est ce qui lui manque, et à ce titre, c'est au temps de l'épreuve, dans la rencontre avec le savoir, que le désir se meut pour chercher à se compléter.

Le concept d'épreuve est transposable à la didactique de toutes les disciplines. Une des analogies porteuses de sens réside dans le fait que dans tout acte didactique, il y a incompréhension de ce que les autres ne comprennent pas : le sujet est alors confronté à quelque chose qui lui échappe et face à quoi il est seul, dans sa singularité. Ainsi, si ce qui fait épreuve, c'est le fait que l'enseignant est seul dans le didactique, alors le point fondamental de l'épreuve réside dans le moment où le sujet se rend compte qu'il est seul. Devant cette solitude, le sujet est confronté à un choix : il peut s'engager ou faire demi-tour. Sujet Supposé Savoir pris dans le didactique, le sujet ne peut se reposer sur un autre pour prendre la décision et doit assumer l'entière responsabilité de ce choix. Dans cette optique, Denis Loizon postule que l'épreuve est croyance dans le possible, et que sans croyance, il n'y a pas engagement. .

D'autre part, pour la didactique clinique, l'engagement repose fondamentalement sur un pari : nous l'avons vu, c'est la contingence qui fait épreuve. Il n'y a épreuve que s'il y a risque d'échouer. Or, dans l'échec, il y a perte pour le sujet. Le risque est donc inhérent à l'épreuve. Lorsque le sujet s'engage dans l'épreuve, il fait donc un pari, dans un contexte dont Freud disait qu'il est « impossible », tant l'issue de l'acte est improbable et indécidable. Nous sommes ici dans ce que Lacan nomme un réel impossible, c'est à dire du côté du réel, mais d'un réel que l'on ne peut pas symboliser. Il y a toujours dans l'épreuve quelque chose que l'on ne peut pas décider. Ainsi en est-il de la situation didactique, qui met en lien l'enseignant et l'élève, dans un ensemble d'interactions dont nul ne peut prévoir l'issue.

LE RAPPORT À L'ÉPREUVE : UNE (RE)CONSTRUCTION

« Le concept de rapport à l'épreuve rend compte du sens qu'attribue l'enseignant à ce qu'il vit en classe, dans cet espace-temps d'interaction avec les élèves dont l'enjeu est la transmission du savoir. » (Brossais, Savournin 2016, p.356)

Le rapport à l'épreuve est à la fois le rapport qu'entretient le sujet à l'épreuve à laquelle il a été confronté, et l'analyse qu'en fait le chercheur. Pour Amade-Escot & Marsenach (1995), « il s'agit de rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les

connaissances qu'il souhaite que ses élèves s'approprient, en considérant la double détermination du fait didactique produit à la fois par des « contraintes externes » liées au système didactique et par des « contraintes internes » propres à un enseignant en particulier.

Pour le sujet, le rapport à l'épreuve se construit dans le moment, mais aussi dans l'après-coup, moment de reconstruire, de ré-élaborer sa vérité.

Le concept de rapport à l'épreuve permet d'opérationnaliser la notion d'épreuve : il rend compte du sens attribué par le sujet à son expérience, du développement d'un savoir y faire, c'est à dire de la construction par le sujet d'une réponse à l'énigme à laquelle il est confronté. Cette opérationnalisation ne doit pourtant pas omettre la prise en compte de l'existence d'un hors-sens : dans l'épreuve, tout n'est pas rationnel, et le rapport à l'épreuve renvoie au registre du Réel.

L'analyse du rapport à l'épreuve « *fait fonction d'analyseur théorique de la subjectivité de l'enseignant et du sens qu'il donne à l'épreuve d'enseignement à laquelle il se confronte* » et s'incarne dans quatre dimensions (Brossais, Jourdan, Savournin) :

- Le champ de la *conversion didactique* (mettre en scène son rapport au(x) savoir(s))

Au cours du processus d'E/A, le savoir en jeu subit plusieurs transformations dans le cadre des processus de transposition didactique mis en évidence par la didactique des mathématiques. En particulier, l'enseignant, considérant les instructions officielles, effectue un premier travail de tri qui le conduit à faire le choix, parmi les préconisations officielles, des contenus de savoirs qu'il va enseigner, puis, dans un deuxième temps, il va transformer ces contenus de savoir en connaissances à acquérir par les élèves. Par conversion didactique, nous entendons le processus qui conduit le sujet à modifier le savoir au cours de l'acte d'enseignement / apprentissage. La conversion savoir-connaissance nécessite une intentionnalité de la part du sujet, qui doit habiller le matériau d'un ordre de sens pour pouvoir l'intégrer, et ce bien que l'observation nous apprenne qu'une partie du processus échappe à la conscience du sujet. Ces points seront développés en dans la partie suivante.

- La notion de *sujet supposé savoir* (SSS) : en didactique, c'est l'enseignant qui assume cette fonction, puisqu'il est censé détenir le savoir, et que son métier consiste à le transmettre. Le savoir concerne ici à la fois le savoir disciplinaire en terme de contenus d'enseignement, mais aussi le savoir concernant l'élève : ce qu'il est, ce qu'il doit être, et surtout ce qu'il doit apprendre. Le concept renvoie ici à Lacan (1966), qui postule le SSS comme « *le lieu où le savoir s'institue* » (Lacan, 1966, p.144). En effet, dans l'acte d'enseignement, la maîtrise du savoir est nécessaire mais pas suffisante : il faut aussi « l'institutionnaliser », au sens d' « en

faire une institution », institution dont l'enseignant est l'incarnation, au sens de Brousseau, pour qui la situation didactique est définie par les interactions entre deux institutions : l'une enseignante et l'autre enseignée, chacune d'entre elle mettant en présence divers systèmes et exigeant de chacun d'eux de prendre des décisions et de faire des choix. « *Dans l'épreuve, il faut faire preuve* », nous dit A. Terrisse, et pour l'enseignant qui est supposé savoir quelle posture il est supposé habiter, l'injonction à la maîtrise du savoir se double de la peur de ne pas savoir et met en jeu un *impossible à supporter*.

- La dimension de l'*impossible à supporter* rend compte à la fois de la contingence et de la peur de perte du contrôle. : devant l'impossible à dire, faire, à transmettre (Freud, 1925), l'enseignant peut être confronté à un passage à l'acte qui se manifeste souvent par la mise en jeu d'un système d'affects (ennui, violence, peur,...) qui témoigne du rapport de l'enseignant à l'imprévisible / impossible.

Le rapport à l'épreuve permet de rendre compte de la créativité et de l'invention du sujet, des déterminants de la pratique professionnelle, et, pour reprendre Martucelli « *de la manière dont les individus sont produits et se produisent* ». Composer avec l'épreuve peut se faire selon 4 types de modalités : le savoir y faire, le compromis, les affects, le passage à l'acte (dans le sens de ce qui engage le sujet vers autre chose).

LA SITUATION ÉVALUATIVE EN RÉOLUTION DE PROBLÈME ET PRODUCTION D'ÉCRIT

➤ La situation évaluative : une épreuve particulière et partagée

Nous avons vu que les concepts d'épreuve et de rapport à l'épreuve sont pertinents dans le champ de l'analyse didactique, quelle que soit la discipline. Nous interrogeons ici sa pertinence dans l'analyse du champ de l'évaluation, à partir des dimensions que nous avons précédemment évoquées :

- La situation évaluative est-elle le lieu de la mise en jeu de phénomènes de conversion didactique ?

En matière d'évaluation, il y a peu de référence institutionnalisée pour l'enseignant-e, si l'on excepte les préconisations actuelles à l'évaluation par compétences et les nombreux dispositifs et grilles d'évaluation qui circulent dans les formations et sur internet. Autrement dit, l'enseignant-e est averti-e de l'objectif à atteindre, en l'occurrence déterminer où se situe chacun de ses élèves en ce qui concerne chacune des compétences au programme, mais reste libre de choisir les moyens d'accéder à ce but. Or, l'évaluation est une tâche complexe, en

particulier lorsqu'elle est conduite avec de jeunes enfants en plein développement, qui demande un temps qui est parfois compté pour l'enseignant-e, au regard de l'effectif de la classe. D'où vient la référence de l'enseignant-e en matière d'évaluation si elle n'est pas institutionnelle ou issue de sa formation ? Nous faisons ici l'hypothèse d'une construction expérientielle de la référence évaluative. Il y a donc pour le chercheur en didactique de l'évaluation à s'interroger sur les origines de l'expérience de l'enseignant-e en matière d'évaluation, et en particulier à la place de son expérience propre d'élève évalué dans la constitution d'un déjà-là expérientiel de l'évaluation..

- Les récents changements en matière de politique évaluative tendent à mettre l'enseignant en position de maîtrise de la situation évaluative. La pression institutionnelle constante et omniprésente qui pèse à la fois sur l'école et sur ses agents crée une contrainte externe et interne forte au niveau du sujet. Il s'agit pour l'enseignant de « faire preuve » de sa capacité à non seulement évaluer la progression de ses élèves, mais aussi l'adéquation de cette progression avec les normes institutionnelles. Il s'agit aussi, à un autre niveau, de démontrer sa capacité à faire progresser ses élèves en fonction de cette norme, c'est à dire à « faire preuve » de sa professionnalité, de son expertise. D'une manière générale, l'enseignant est un sujet « supposé savoir » quoi et comment enseigner. En matière d'évaluation, cette injonction se double : il s'agit aussi pour l'enseignant de savoir comment évaluer le niveau d'apprentissage de ses élèves au niveau de leur subjectivité, puisque savoir et retranscrire ce qu'on sait sont deux processus différents, mais il est aussi « supposé savoir » comment remédier aux potentielles difficultés que ferait ressortir la situation évaluative. C'est à dire que, confronté à la contingence et à l'indécidable de l'épreuve évaluative, le sujet-enseignant doit de plus se confronter au projet de devoir éventuellement mettre en question sa propre professionnalité pour « concevoir un dispositif de remédiation à la difficulté de l'élève » (IO)

- La notion d'*impossible à supporter* est indissociable de notre précédent argument : si, dans l'évaluation, le sujet-enseignant est confronté à l'impossible de ce que va dire l'élève de ce qu'il sait, il est aussi confronté à ses limites : dans quelle mesure la difficulté de l'élève remet-elle en cause la professionnalité de l'enseignant, et dans quelle mesure cette remise en cause identitaire est-elle supportable pour le sujet ? Nous postulons que la situation évaluative permet de mettre en exergue l'« impossible à supporter » du sujet dans une dimension particulièrement singulière, c'est à dire en regard de la construction de la professionnalité. En situation d'évaluation, l'enseignant évalue aussi sa propre capacité à transmettre. En évaluant ses élèves, c'est aussi lui-même qu'il évalue..

Dans le cadre qui nous occupe, et qui est celui de la situation évaluative, il nous semble que le concept de rapport à l'épreuve est particulièrement opérant. En effet, la situation évaluative

est intrinsèquement une situation d'épreuve : pour l'élève qui met son avenir scolaire en jeu *a minima*, et pour l'enseignant qui trouve là une validation de sa compétence à transmettre. Or, la formation à l'évaluation tient une place tout à fait minoritaire dans la formation de l'enseignant : c'est bien parce que l'enseignant a été auparavant un élève évalué, et/ou parce qu'il puise dans son expérience d'enseignant qu'il va fonder sa pratique évaluative à partir de son déjà-là. De même, la conception de la situation évaluative suppose la connaissance et la maîtrise des phénomènes de transposition didactique afin d'être la plus pertinente possible. Enfin, en tant que marqueur du niveau d'un élève / d'un groupe – classe, la situation évaluative confronte par essence l'enseignant à l'impossible de la difficulté de l'élève, du savoir « pas tout transmissible » et de l'impossible à enseigner.

Le concept de rapport à l'épreuve nous paraît donc particulièrement valide dans ce travail, en ce qu'il peut faire fonction d'analyseur macro-théorique de la subjectivité de l'enseignant et du sens donné à l'épreuve évaluative et aux savoirs évalués.. En ce sens, il permet de faire émerger des questions fondamentales pour notre recherche. Nous avons vu que la situation évaluative est une épreuve au sens défini par la didactique clinique. Nous postulons que l'analyse en termes d'épreuve et de rapport à l'épreuve permet de mettre en évidence les dynamiques en jeu dans la situation évaluative, et donc de mieux la comprendre.

➤ Le choix de disciplines complexes

Dans le champ des mathématiques, la résolution de problèmes est une activité complexe qui met en œuvre l'ensemble des connaissances mathématiques et nécessite la mise en place de stratégies de représentations mentales préexistantes. Dans le premier degré, les problèmes relèvent de trois catégories : celle du changement (qui implique un changement d'état, une transformation), celle de la combinaison (qui concernent des situations statiques avec recherche soit d'un total soit d'une situation initiale), et celle de la comparaison (qui travaillent à l'aide de formules du type « plus de » ou « moins de »). La formulation du problème a un impact important sur la construction de l'image mentale nécessaire à sa résolution, tout comme la mise à disposition ou non de matériel de manipulation. Lors d'une étude portant sur les facteurs de réussite ou d'échec en résolution de problèmes, Fayol, Thévenot et Vidal (2005) ont montré que la résolution de problème met en œuvre à la fois des capacités liées à la lecture, mais aussi à la connaissance et à la maîtrise des opérations arithmétiques simples et à la mémoire de travail. Brissiaud (2006) démontre que la résolution devient complexe lorsque la représentation initiale de la situation décrite est discordante par rapport à l'économie de la résolution numérique. Ainsi, un même problème sera considéré, selon sa formulation comme plus ou moins complexe, selon que l'élève aura construit, ou pas, l'équivalence des procédures de comptage arrière ou avant.

L'observation des procédures de résolution de problèmes témoigne aussi d'une évolution

dans le rapport aux procédures de calculs, avec des cheminements différents en ce qui concerne chacune des trois opérations. Pourtant, Barrouillet et Lépine (2005) ont montré que la pratique régulière des activités de calcul simple, si elle développe les capacités de mémorisation des faits arithmétiques et particulièrement des transformations de petites quantités, ne suffit pas pour assurer celle des faits portant sur les grandes opérations.

La résolution de problèmes est donc une activité complexe, qui nécessite à la fois le recours à des opérations de compréhension élaborées, mais aussi une aisance vis-à-vis de la formulation verbale des consignes, et enfin la connaissance et la mobilisation de faits arithmétiques.

Questionner l'évaluation sommative d'un cycle de résolution de problèmes permet donc de multiplier les possibilités d'observer les traces de l'action du sujet pris dans le didactique au travers d'un triple rapport : savoir – institution - épreuve

En ce qui concerne la production d'écrit, précisons tout d'abord que nous nous centrons ici sur l'activité de création d'un texte, et non pas sur l'acte graphique de représentations des lettres, telle que définie par les instructions officielles (2016) : « (...) *il est important de réserver un temps et un espace à l'apprentissage de l'écriture créative. Ces moments ritualisés, généralement courts, sous une forme habituellement ludique, sont aussi un moyen de se familiariser avec l'activité d'écriture. Les différentes productions explorent les aspects les plus variés de l'acte d'écrire. (...)* »⁷

Chabanne et Bucheton ont montré combien cette discipline souffre, dans le premier degré, d'une évolution des représentations des enseignants, fondé sur l'évolution historique de la pédagogie, depuis la rédaction jusqu'à la production d'écrit. En effet, il s'agit pour l'élève à la fois de faire la preuve de sa maîtrise des codes de l'écrit en terme de structuration, de syntaxe, ... mais aussi de sa connaissance des différents types d'écrits et des règles qui les régissent. Enfin, la production d'écrits met en jeu l'imagination et la créativité de l'élève, facultés hautement problématiques lorsque l'on parle de les évaluer, d'autant plus lorsque cette évaluation est couplée à des objectifs d'apprentissage en termes d'étude de la langue, et qui permet donc à de multiples conceptions de prendre place.

L'activité de production d'écrits pose un problème épistémologique à l'enseignant, en ce qu'elle met en jeu à la fois des savoirs extrêmement structurés par l'école, tels que ceux liés à la maîtrise de la langue écrite et à l'organisation type des textes (schéma actanciel, concordance des temps, ...), mais ouvre aussi à la rédaction de formes fictionnelles pour lesquelles le recours à la créativité et l'imaginaire est nécessaire. L'enseignant se trouve en

7 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf

position de produire un double mouvement en ouvrant le champ du recevable sur le fond, afin de permettre à l'élève de développer ses capacités imaginatives, tout en restreignant ce champ sur la forme, afin d'assurer une meilleure maîtrise des contenus langagiers et syntaxiques.

Questionner le champ de l'évaluation de la production d'écrit, c'est donc se retrouver dans un vaste champ complexe qui permet tout à la fois d'observer les stratégies mises en place par l'enseignant et par l'élève. Chacun depuis sa position propre, est contraint à définir et à respecter des critères d'évaluation, pour « faire avec » la consigne d'écriture, dont nous pensons avec C. Garcia-Debanc (1996) qu'elle est tout à la fois fondamentale et fondamentalement à transgresser, pour opérer malgré l'injonction paradoxale dont nous venons de parler.

La situation évaluative est une épreuve partagée, qui met au défi et engage le sujet, qu'il soit évaluateur ou évalué, dans un domaine sur lequel pèsent de nombreuses contraintes et qui possède des spécificités didactiques.

I.2.2. Expertise et expérience

DEUX CONCEPTS DIFFÉRENCIÉS MAIS COMPLÉMENTAIRES

Étymologiquement, le latin *expertus* renvoie à la fois à celui qui a essayé et sait par l'expérience, et à celui qui a fait ses preuves grâce à l'expérience, et détermine ainsi une origine commune à l'expertise comme à l'expérience. Il s'agit pourtant de deux concepts bien distincts.

L'expérience professionnelle est souvent liée au parcours professionnel et à l'ancienneté dans le métier. Elle s'acquiert au fil des années d'enseignement par diverses expériences vécues à partir d'activités et de contextes différents et correspond à un processus d'apprentissage qui permet à l'enseignant d'accéder à des compétences professionnelles. Les praticiens développent un savoir spécifique qui n'est pas issu des institutions de formation ni de programmes, le savoir d'expérience ou savoir pratique, qui ne peut, tel quel, être utilisé en classe sans être adapté aux élèves et aux contraintes contextuelles. Il est acquis par la pratique du métier et renvoie aux procédures et aux conditions de prévention des dysfonctionnements pouvant survenir dans la transmission des savoirs et au contrôle de la classe. Il fait appel à des techniques personnelles qui facilitent le contrôle des savoirs

opérateurs, et aide l'enseignant à construire et à aménager le milieu. L'expérience professionnelle est en relation avec le parcours professionnel et l'ancienneté dans la profession. Elle représente la somme et la mobilisation de connaissances acquises au cours d'expériences d'enseignement vécues dans des environnements divers.

Carnus (2006) définit les trois facteurs structurants la compétence professionnelle comme étant l'expérience, l'expertise et l'engagement. L'expérience professionnelle est souvent liée au parcours professionnel et à l'ancienneté dans le métier. Elle s'acquiert au fil des années d'enseignement par diverses expériences vécues à partir d'activités et de contextes différents. Elle correspond à un processus d'apprentissage qui permet à l'enseignant d'accéder à des compétences professionnelles. Selon Tardif et Lessard (1999), « *les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle* » (p. 370). Les praticiens développent un savoir spécifique qui n'est pas issu des institutions de formation ni de programmes. Il est désigné sous le nom de savoir d'expérience ou de savoir pratique. Ce savoir ne peut, tel quel, être utilisé en classe sans être adapté aux élèves et aux contraintes contextuelles. Il est acquis par la pratique du métier et renvoie aux procédures et aux conditions de prévention des dysfonctionnements pouvant survenir dans la transmission des savoirs et au contrôle de la classe, ou autrement dit dans la gestion de la contingence et le rapport à l'épreuve. Il fait appel à la médiation de recettes et de techniques personnelles qui facilitent le contrôle des savoirs opératoires. Il aide l'enseignant à construire et à aménager le milieu. Le savoir « d'expérience est issu des pratiques d'enseignement effectives, du « vécu de terrain » et relève de la gestion interactive d'une classe d'élèves, et correspond au savoir-faire didactique. Le déjà-là expérientiel de l'enseignant fait aussi référence à toutes les influences qui ont marqué ses comportements, ses jugements, ses affects et qui ont laissé des traces dans sa pratique professionnelle. L'expérience de l'enseignant dans sa variabilité, n'est pas spéculative, elle se fonde sur du vécu, y compris dans l'activité enseignée. Certains auteurs considèrent que l'expérience se fonde sur des « savoirs d'action -connaissances en actes » (Vergnaud, 2006), des « savoirs d'expérience » (Joshua, 1996), mais Touboul (2008) montre que la connaissance, bien que nécessaire, ne suffit pas à elle seule à la transmission du savoir et à la création des conditions de la participation active des élèves et que la dimension personnelle et intime et l'engagement personnel dans le processus enseigner/apprendre ont un rôle prépondérant pour construire sa professionnalité. Ainsi, l'expertise est le deuxième facteur structurant les savoirs. Elle touche à la connaissance et à la maîtrise des objets spécifiques du savoir enseigné. C'est un domaine de spécialisation souvent en lien avec l'itinéraire de formation des enseignants.

Ericsson et Lehman (1996) cités par Touboul (2008) montrent que l'expert excelle principalement dans son propre domaine. Il a une vision synthétique de son domaine, perçoit

des cadres structurant la résolution de problème et détient plus de schémas qu'un novice, qui seront plus puissants et plus largement applicables. Il traite l'information plus rapidement que les novices et développe un codage de règles de conditions et d'action, conçu pour une tâche spécifique. L'expert utilise plus efficacement sa mémoire, analyse la situation de façon plus approfondie et va à l'essentiel avant de prendre des décisions, il tient compte de ses erreurs et peut les corriger.

En résumé, l'enseignant expert se différencierait de l'enseignant novice par la maîtrise de savoirs d'action qui permettent de mieux organiser son action, et par sa plus grande autonomie, sa meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à aborder la résolution de problèmes.

Ce travail, en continuité des travaux de Touboul, réfère ici à une conception de l'expertise qui envisage la façon dont se transforme et s'organise le savoir et la façon dont l'anticipation intervient sur les décisions, et postule avec Yinger (1986) que « *L'expert organise et planifie plus rapidement, il utilise plus librement ce qui était initialement prévu ... Il est capable de décider très vite, de s'adapter très vite au contexte en apportant des solutions au problème ou à la difficulté rencontrée... La richesse de son répertoire décisionnel lui permet d'anticiper et d'improviser avec efficacité* ».

PROBLÉMATIQUES DE L'INTÉGRATION DES NOTIONS DANS LE CHAMP DE L'ÉVALUATION

On le voit, la démarche visant à traiter séparément les questions d'expertise et d'expérience dans l'étude des pratiques d'enseignement semble bien trop complexe au regard de la complémentarité de ces notions. « *Le savoir d'une pratique est un savoir qui, en fin de compte, ne peut faire la totale économie de la pratique puisqu'il en dépend étroitement ; le premier perdrait sa raison d'être sans le second* » (Beillerot, 1996). Il s'agit donc d'envisager comment ses deux notions interagissent et selon quelles règles elles s'imbriquent dans la construction de la pratique enseignante. Nous utiliserons dans ce but la classification de Touboul qui, en matière d'expérience, propose pour chaque sujet une étude en trois formes : son expérience d'enseignement, son expérience d'enseignement dans le domaine concerné, et son expérience en tant que pratiquant dans le domaine concerné. Dans le domaine de l'expertise, nous reprenons aussi ses critères, soit la réussite des élèves, les connaissances acquises liées à un niveau de spécialisation dans un domaine, le statut professionnel, en lien avec la formation permanente et la reconnaissance institutionnelle.

Nous croyons avec Carnus et Terrisse (2006) que l'évaluation est une compétence professionnelle révélatrice de la professionnalité enseignante. Pourtant, c'est un domaine qui

ne fait pas l'objet d'une formation spécifique pour les futurs enseignants, au sens où les enjeux de l'acte évaluatif, les problématiques liées à l'impact des différents dispositifs d'évaluation et de notation ne sont que peu abordées en formation, en comparaison avec les didactiques des diverses disciplines abordées dans le premier degré. Il ne peut donc y avoir d'expert en évaluation dans le corps des enseignants du premier degré, comme on peut considérer qu'il y a des experts en mathématiques ou en français (puisque les enseignants sont recrutés après une formation universitaire qui est très spécialisée), c'est à dire au sens d'un enseignant qui pourrait postuler d'une maîtrise globale des procédures et dispositifs d'évaluation au point de toujours évaluer « parfaitement » chacun de ses élèves. Pourtant, il semblerait pertinent de considérer qu'après quelques années d'enseignement, tout enseignant ait acquis une expérience de l'évaluation qui lui permette d'en saisir les enjeux et de se constituer un répertoire d'actions évaluatives qui soit professionnel et efficace. C'est dans cet espace que ce travail existe, afin de tenter de déterminer la part de l'expérience et de l'expertise de chaque enseignant dans la construction de son rapport à l'évaluation.

1.3 Reconstruire la temporalité

La temporalité de la recherche en didactique clinique est une temporalité reconstruite par le chercheur qui ne peut se confondre avec la temporalité du Sujet, tout en lui étant intimement liée.

Notre travail se propose 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 pratiques effectives et des discours des sujets observés par la chercheuse. Le recueil de données convoque à ce titre des méthodes et des techniques au sens défini par De Ketele et Rogiers (1996, p.136 et 139), selon lesquels une méthode est un « *ensemble plus ou moins structuré et cohérent de principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus dans lequel il s'inscrit* », alors qu'une technique constitue plutôt un « *ensemble de démarches pré-établies à effectuer dans un certain ordre et éventuellement dans un certain contexte plus ou moins contraignant selon les techniques* ». Il est de plus fondée sur une approche méthodologique mixte conjuguant le cadre de la didactique clinique et les apports de la méthodologie d'ingénierie didactique.

La recherche en didactique clinique s'articule autour de 3 temps qui constituent une temporalité reconstruite par le chercheur.

I.3.1. Déjà-là

Lors de la conduite de la recherche, le chercheur a besoin de connaître et de comprendre les intentions de l'enseignant. Mais même lorsque l'enseignant explicite au chercheur ses intentions didactiques, des éléments restent implicites dans le discours, en particulier ceux relatifs aux raisons des choix effectués par l'enseignant. Ces traces du déjà-là peuvent apparaître à tout moment de la recherche, lors de l'entretien ante, mais aussi lors de l'entretien post et lors des séances observées.

Le déjà-là est à la fois un concept éclairant et heuristique pour l'analyse didactique clinique et le premier temps de la méthodologie. Il est aussi la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant, et fournit des éléments explicatifs de ses actes professionnels, en influant de manière « *latente* » et « *consciente* » l'action de l'enseignant. Carnus (2001) a montré qu'il est structuré en trois niveaux (déjà-là expérientiel, déjà-là intentionnel et déjà-là conceptuel). L'enseignant est conduit à exercer son activité dans un contexte qui le met en tensions, à la fois en fonction de contraintes externes mais aussi internes, et il est amené à prendre des décisions en fonction de facteurs objectifs et subjectifs. Cette activité décisionnelle se construit au travers des différents « *filtres de l'action didactique* » (Loizon, 2004) :

Le déjà-là conceptuel est constitué de l'ensemble des conceptions et représentations du Sujet. Il est propre à chaque individu, même si des similitudes peuvent apparaître entre individus, dans le cadre de représentations collectives par exemple. Il renvoie au système de croyances et de valeurs de l'individu.

Le déjà-là intentionnel s'applique aux intentions didactiques du sujet en tant que pré-existant à la décision, et marque le désir dans une projection.

Le déjà-là expérientiel renvoie aux expériences du sujet, tant dans le domaine professionnel comme dans le domaine privé.

Les éléments issus de tous les moments de la recherche permettent de déterminer les traces du déjà-là du sujet, et constituent autant d'éléments qui aideront à la compréhension du chercheur.

I.3.2. Épreuve

Le dispositif de captation de l'épreuve proposé aux enseignant-es est relativement léger, comportant un mini-caméscope unique posé sur pied au fond de la classe, dos aux élèves, de façon à apparaître comme le moins intrusif possible. Plusieurs captations ont lieu en amont des séances d'évaluation afin de réduire le stress lié à la présence du caméscope, et le maximum est fait pour rassurer élèves et enseignant-e quant à la non-diffusion des images.

Le caméscope n'est pas manipulé durant les captations, et propose donc un plan large et fixe qui offre une vision d'ensemble de la classe observée. Une prise de note parallèle est conduite, qui permet à la fois de rendre compte de la configuration de la classe et des éléments jugés significatifs « à chaud », mais aussi de faire état des remarques parallèles et ressentis de la chercheuse.

Ce second temps du recueil de données correspond au temps de l'observation de la classe : celui de la confrontation avec le savoir. Car, dans la classe, personne ne peut prévoir l'issue de la rencontre et c'est cette contingence, et les réactions de l'enseignant dans ce contexte qui intéressent la recherche. Dans la partie spécifique de l'épreuve dont il est question dans cette recherche, c'est à dire la phase d'évaluation sommative de la séquence d'enseignement, il s'agit pour l'enseignant d'évaluer si les savoirs enseignés sont acquis, et pour la chercheuse d'observer la réaction de l'enseignant au cours de cette évaluation.

L'épreuve est ici celle de l'enseignement, bien sur, mais celle de l'enseignement dans sa phase évaluative sommative, c'est à dire au moment où se révèle à la fois les acquis et manques des élèves, mais aussi les marques de la professionnalité enseignante : lorsque l'élève réussit, qui en porte la responsabilité ? Et lorsqu'il échoue ? Comment agit l'enseignant face à la trace de ce qui peut être vu comme sa réussite... ou son échec ?

Ce temps d'épreuve fait l'objet d'un enregistrement vidéo, effectué en plan fixe et large afin de saisir un maximum d'éléments de la classe, et qui permet un retour infini sur les données permettant d'affiner l'analyse au maximum.

L'analyse des vidéos, après une première phase de regard flottant, est centrée sur les interactions élève – enseignant, le discours de l'enseignant relatif aux différentes phases du processus d'évaluation, et la posture corporelle de l'enseignant durant les phases de travail. Ces critères d'observation permettent d'accéder aux pratiques évaluatives effectives, en permettant de spécifier ce qui est mis en avant dans le processus évaluatif par l'enseignant. Dans un deuxième temps, ces données sont croisées avec celles issues du traitement des copies d'élèves.

I.3.3. Après-coup

Dans l'après-coup, en particulier lorsqu'un temps conséquent s'est écoulé depuis l'épreuve, le sujet peut ré-élaborer et proposer une relecture de ses actes et discours. Après-coup, il est détaché des contingences et tensions de l'épreuve et peut ainsi proposer une interprétation singulière qui participe de la construction de sa Vérité. « *Emprunté à Freud (1916), ce terme rend compte d'un processus de « remaniement », de reconstruction des sources mnésiques.*

Nous l'utilisons en didactique clinique pour tenter d'atteindre les raisons du choix et du traitement des savoirs par l'enseignant observé. L' « après-coup » a pour fonction de provoquer un retour sur la pratique professionnelle et sur les données recueillies afin d'atteindre ses « causes ». (...) il a un statut théorique indispensable aux objectifs de production scientifique de la didactique clinique, où l'on ne sait qu' « après-coup ». » (Carnus, Terrisse, 2013)

L'après-coup intervient dans une troisième phase du recueil de données. Il émerge principalement lors de l'entretien post, qui est conduit après l'entretien ante et l'observation des séances. Signalons toutefois que l'après-coup, en tant que ré-élaboration par le sujet, peut émerger aussi lors de l'entretien ante et des entretiens informels conduits lors des phases d'observation. Lors de l'entretien post, il ne s'agit pas seulement de conduire un entretien d'explicitation, même si cette étape est incontournable. Cependant, et bien que nécessaire, elle n'est pas suffisante.

Dans l'après-coup, le sujet, responsable de ses actes, revient sur ce qu'il a dit ou fait, ici généralement lors des séances observées, pour en proposer une explicitation et une analyse singulière, conduite à l'aide de son inconscient. Or, cet inconscient divise le sujet et la demande du chercheur, c'est à dire celle de procéder à une analyse rationalisée et/ou objectivée de sa pratique, le partage. D'un côté, la participation du sujet à l'enquête se fait sur la base du volontariat et postule donc de son investissement. Le sujet a donc envie de répondre à la demande du chercheur, de faire au mieux. D'un autre côté, les choix décisionnels qu'il a effectué lors des séances observées, et sur lesquels il est amené à s'expliquer sont des choix personnels, parfois intimes. Les effets de cette division résultent parfois en des effets de justification ou d'incompréhension qui apparaissent lors de l'entretien (Terrisse, 2007), et qu'il convient, pour le chercheur, de repérer en vue d'analyse.

Lors de l'entretien, la plus grande liberté est laissée à l'élaboration du sujet, de manière à ce qu'il puisse librement associer et produire une élaboration personnelle. La question introductive se veut suffisamment ouverte pour permettre cette élaboration : en demandant à l'enseignant ce qu'il a vu sur les vidéos, le chercheur laisse ouverte la porte à toutes les entrées possibles, et permet ainsi la construction d'une parole qui lui permettra ensuite d'accéder aux causes des choix didactiques. Cette parole, si elle est fondamentale dans le travail présenté ici, est à considérer dans son ensemble, c'est à dire à la fois en ce qui concerne la formalisation rationnelle des propos, mais aussi dans les oublis, les erreurs, les silences, les lapsus,...mais aussi les émotions et leurs manifestations corporelles au cours de l'entretien qui sont autant de marqueurs de sens pour la recherche d'orientation psychanalytique.

Nous avons vu ici en quoi une approche du didactique avec la double focale de la didactique clinique est pertinente. Dans la partie suivante, nous verrons en quoi cette option conceptuelle est particulièrement intéressante dans le cadre de l'évaluation.

II L'évaluation vue du côté du sujet

La didactique clinique s'intéresse au sujet pris dans le didactique. Dans cette optique, considérant la situation évaluative, j'observe ici quelles dimensions de cette situation du didactique peuvent parler du sujet.

Cette analyse s'organise en trois temps. Dans une première partie, prenant comme appui théorique le concept de transposition / conversion didactique, j'explique en quoi il est pertinent de considérer la situation évaluative du point de vue de la conversion, et en quoi ce parti pris permet de révéler les « traces » du sujet.

Postulant avec la psychanalyse que le désir structure le sujet, j'interroge ensuite la place du désir et de la jouissance dans le vécu professionnel de l'enseignant, en particulier au moment de l'évaluation, et je dégage des pistes de réflexion qui interviendront plus tard dans l'analyse des cas présentés.

Enfin, compte-tenu des apports des recherches en sciences de l'éducation en matière de contrat didactique, et en particulier des travaux de Merle (1996) sur les arrangements évaluatifs, et ceux de Schubauer-Léoni sur les contrats différentiels, j'explore en quoi l'analyse de la situation évaluative permet de mettre à jour les différents types de contrats mis en place dans la classe, de façon plus ou moins inconsciente par l'enseignant, afin de pouvoir déterminer des angles d'analyse permettant de spécifier la position de l'enseignant en situation évaluative, ainsi que de son rapport à la difficulté de l'élève.

II.1 Évaluation et conversion didactique

II.1.1. Éléments de définition

Ce travail prend en compte les apports de Verret (1975) repris par Chevallard (1985) en didactique des mathématiques concernant la transposition didactique, et qui rend compte des transformations effectuées sur le savoir pour qu'il devienne enseignable à l'élève. Martinand (2001), en didactique des sciences physiques, met quant à lui en exergue le constat que la

transposition didactique s'apparente à une composition sous influences sociales, politiques, idéologiques, pédagogiques. Cependant, Carnus (2001), en didactique de l'E.P.S., a montré combien l'histoire de l'enseignant et notamment son expérience de l'objet enseigné agissent sur l'enseignement dispensé. Cette expérience se (re)construit à la fois dans sa vie d'élève, lors de sa formation professionnelle, puis tout au long de sa vie professionnelle. De ces constats, Heuser (2009) a théorisé le concept de « Référence » comme organisatrice de l'activité de l'enseignant.

Avec la transposition expérientielle (Jourdan, 2008), concept en construction que nous nommons aujourd'hui conversion didactique (Buznic-Bourgeac, 2010), la recherche en didactique, ancrée dans une approche clinique, organise ces éléments pour tenter de repérer les traces de la place de l'expérience propre du sujet singulier dans ses pratiques d'enseignement. Je fais l'hypothèse que cette transposition expérientielle permet à l'enseignant de s'engager dans l'épreuve de l'enseignement et a une fonction sécurisante : pensant que l'élève est comme lui, l'enseignant en déduit qu'il va passer par les mêmes étapes. La manière selon laquelle l'enseignant a passé ces étapes conditionnerait alors ses pratiques d'enseignement. Le savoir issu de l'expérience est ici considéré comme un « (...) *en-plus*⁸ (...) *spécifique de l'expérience personnelle de pratique (...)* », c'est à dire un savoir spécifiquement construit dans l'expérience mais générique dans toute activité. Buznic-Bourgeac modélise ce savoir selon six dimensions (conceptuelle, signifiante, corporelle, situationnelle/représentationnelle, mais aussi la part d'initiative et l'organisation globale), et identifie des supports de transmission des invariants, sous la forme des interactions langagières, des procédures ostensives et des modifications du milieu de l'élève. Cette catégorisation est développée dans la partie théorique sur les variables d'analyse et je la reprendrai dans l'analyse des données.

Je reprends donc dans ce travail les apports de Buznic-Bourgeac au sein de l'équipe EDiC formalisés en 2013 et qui postulent que la conversion didactique est « *la conversion d'éléments psychiques en symptômes somatiques* » qui « *permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant* ».

II.1.2. Des indicateurs spécifiques à la situation évaluative

Les concepts de savoir expérientiel et de conversion didactique ont été formalisés dans le cadre des travaux en didactique clinique effectués dans le domaine de l'enseignement de l'E.P.S. Nous sommes ici dans un champ un peu différent, puisqu'il s'agit d'aborder la

8 <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal20/Buznic%20eJ%2020.pdf>

question des pratiques d'enseignement au travers de l'évaluation, par le biais de deux domaines disciplinaires (le français et les mathématiques) enseignés en primaire, dans un contexte de polyvalence. Le concept de conversion didactique prend pour fondement la question de la transmission dans l'acte d'enseignement. Or, l'évaluation n'est pas à proprement parler un acte de transmission, en tout cas dans le premier degré, où il n'est pas question de transmettre un savoir lié à l'évaluation, mais bien de construire une situation permettant de mesurer l'acquisition d'autres savoirs, même si c'est le lieu d'émergence de savoirs évalués. .

Reprenant les dimensions théorisées par Buznic-Bourgeac, je choisis ici quatre catégories d'indicateurs opérants sur la situation évaluative. Ces indicateurs recouvrent des marqueurs observables dans les captations vidéos des séances d'évaluation, mais aussi se retrouve dans les discours de l'enseignant et leur détermination résulte du travail d'analyse de l'ensemble du corpus.

- La topologie recouvre l'ensemble de l'organisation matérielle et temporelle de la situation. Il s'agit ici d'observer à la fois l'organisation matérielle de la classe en situation d'évaluation en regard de l'organisation habituelle (position des bureaux, des élèves, déplacements, ...), mais aussi la temporalité de la séance, et les documents qui signalent que la fonction évaluative de la séance. L'objet est ici de répondre à la question : comment l'enseignant organise-t-il la séance évaluative ? Avec quelle référence en matière d'espace et de temps ?

- Les interactions à l'initiative de l'enseignant focalisent notre attention sur le discours de l'enseignant : son objet, son contenu, sa forme,... Que dit l'enseignant de la situation évaluative ? Comment la présente-t-il aux élèves ? Autant d'éléments qui portent les traces à la fois de sa propre expérience évaluative et de son déjà-là. A ce titre, les interactions sont particulièrement intéressantes, tant elles disent de ce que l'enseignant projette dans la situation de son propre vécu.

- La posture corporelle pourrait concerner à la fois l'enseignant et les élèves, mais je focalise ici mon travail sur la personne de l'enseignant : comment, par et avec son corps et sa voix, marque-t-il ou non la situation évaluative ? En quoi sa posture corporelle est-elle révélatrice des tensions qui l'animent en ce moment particulier ? Que dit cette posture de son intentionnalité, en particulier en matière de présentation de soi, et, symboliquement, dans ce qui a trait à l'affectation à chacun de son rôle dans la classe ?

- Le(s) signifiant(s) du discours renvoient à la psychanalyse, pour laquelle le signifiant est « *l'élément significatif du discours (conscient ou inconscient) qui détermine les actes, les paroles et la destinée d'un sujet et à la manière d'une nomination symbolique* » (Roudinesco et Plon, 2011). Le travail porte ici sur le repérage des signifiants du discours concernant la

situation évaluative, comme marqueurs de l'expression de l'inconscient du sujet.

II.2 Désir et jouissance : deux moteurs de la situation évaluative

II.2.1. « Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin »

Pour Freud, on ne peut désirer que ce que l'on a déjà connu, car le désir est issu d'une trace laissée par un vécu ancien de plaisir, et a pour but de reproduire la satisfaction laissée par cette trace. Pour autant, le désir n'a pas pour objet le Réel, il est pour Lacan, désir de l'Autre et, issu de l'inconscient, exprime le « manque-à-être ». Car le désir est désir d'un manque, et caractérise la singularité d'un sujet en quête de la reproduction d'une satisfaction à jamais perdue.

« *Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin* » nous apprend Lacan. En effet, le désir n'est ni la demande, faite expressément à l'Autre et donc dirigée vers un objet, ni le besoin, mouvement conscient de satisfaction vitale. Issu de l'inconscient, il nous porte à désirer un objet pour ce qu'il représente au niveau symbolique, et non pas pour l'objet lui-même, et son assouvissement ne peut être que symbolique, même s'il est lié au langage, qui est l'expression du symbolique.

La question plus spécifique du désir de l'enseignant a notamment été investiguée par Baïetto et Natanson, dont les travaux permettent de repérer les principales dimensions constitutives du désir d'enseigner. Dans ses travaux sur l'enseignant non-directif, Baïetto (1982) pose l'hypothèse d'un enseignant entre la propension à la toute-puissance et la résignation à l'impuissance, un enseignant pris au piège de son désir qui aboutit à l'impossibilité de réussir l'éducation. Dans la situation scolaire définit comme le face-à-face d'un adulte avec un groupe d'enfants, ce qui interroge chez l'adulte -enseignant, nous dit Baïetto, c'est la problématique œdipienne, relative à l'enfant qu'il a été ou cru être, « (...) *c'est à dire de tous les processus impliquant les pulsions, les sentiments, les positions qui ont conditionné son conflit avec ses parents dans sa propre enfance, processus qui sont restés actifs sans qu'il en est conscience.* » (p.17). Dans ce cadre, si les processus de rationalisation mis en place par l'institution peuvent apparaître comme des mécanismes de défense institués, visant à mettre le pédagogique hors du champ de l'affectif ; Mais cette nécessité de socialisation « *entraîne dans ses modalités défensives (...) l'exclusion même du désir d'apprendre et de transmettre des connaissances* » (p.18). Ainsi, le pédagogique est la scène du désir d'engendrement, comme naissance à l'esprit et engendrement dans le culturel. Cette idée est reprise par Natanson (2003), qui définit le désir d'enseigner par ses dimensions : « *Être enseignant, c'est investir dans le savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant.* ». Cette pulsion de sublimation

qui s'incarne dans le pouvoir de donner le savoir aux élèves, s'exerce selon des règles et une loi, même s'il faut prendre en compte la relation éducative comme une relation de contrainte et de séduction, mais aussi vectrice de processus de transferts : « *Probablement le besoin fondamental de l'enseignant est-il de se faire aimer* » .

C'est du désir d'emprise (Vallet, 2003) dont nous parlons ici, au sens où il s'incarne dans « la neutralisation du désir d'autrui ». Ce désir d'emprise, la psychanalyse nous dit qu'il peut s'exprimer notamment en plusieurs types de discours : le scientifique, le techniciste, et celui de l'aide bienveillante.

II.2.2. La jouissance comme transgression

Pour Lacan, la jouissance s'inscrit dans une logique de perversion, elle implique une transgression de l'interdit et tend à outrepasser le principe de plaisir. La jouissance est entièrement subjective. Comme imaginaire, elle ne procède pas du langage, de la parole ni de la communication. Elle n'est pas intersubjective, mais elle est susceptible d'apparaître par intermittences, d'émerger dans l'expérience analytique, lorsque la chaîne symbolique se rompt. La jouissance est ici obstacle à l'élaboration symbolique.

Lacan lie la jouissance à ce que Freud appelait la pulsion de mort, ainsi qu'à l'inconscient : « *le déplaisir ne veut dire que la jouissance* ».

II.2.3. La dialectique désir et jouissance

Pour Lippi (2008), le désir s'oppose à la jouissance. Le désir est ce qui fait barrage, ce qui protège de la jouissance car articulé à la loi, tandis que la jouissance est infinie et hors de tout langage.

Étant obligé de passer par le langage, le désir est soumission à l'Autre, et donc forcément borné. Par opposition, la jouissance, infinie, est tributaire du désir de l'autre. En effet, il y a ici du mouvement infini, où le désir est lié au désir de l'Autre, et où la jouissance, limitée par la jouissance de l'Autre est de ce fait paradoxalement affirmée.

Selon Lacan, la jouissance est liée à la transgression, qui est le point qui sépare désir et jouissance. La transgression est le point de finitude du désir. Sans interdit, il n'y aurait ni désir ni jouissance, et c'est le fait de passer cet interdit, de rentrer dans le prohibé, le « hors-loi » qui crée la jouissance.

II.3 Le contrat en matière d'évaluation : arrangements et contrats différentiels

II.3.1. De la théorie des situations didactiques de Brousseau

Brousseau (1998) postule que la conception ou l'étude dépend de la connaissance qui est l'objet de l'enseignement, et donc de la discipline. Elle exige en retour des aménagements originaux et appropriés de cette connaissance. Pour lui, l'enseignement produit chez les élèves des formes de connaissance qui varient suivant les conditions didactiques et qui diffèrent des savoirs de référence. Son travail s'appuie à la fois sur la révolution pédagogique du XX^{ème} siècle, qui marque notamment l'avènement des mathématiques modernes, et sur une théorie assise sur de nombreuses expérimentations en classe.

C'est ainsi qu'il a développé le concept de milieu, entendu comme l'ensemble des conditions dans lesquelles se développe le didactique, et comme jouant un rôle prépondérant dans la détermination ses connaissances que le sujet doit développer pour contrôler une situation d'action. *« La situation didactique est pour l'observateur, la modélisation de l'environnement dans lequel est plongé un joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre de l'enseignement pour l'enseignant. Les système antagoniste du joueur dans une situation est pour le joueur comme pour l'observateur, une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine. C'est ce système antagoniste que nous avons proposé d'appeler milieu ».* (p. 321). Nous considérons ici le milieu didactique dans ses trois dimensions et nous considérons, en termes de milieu, l'ensemble des objets matériels et langagiers mis en jeu dans la situation, mais aussi les enjeux de savoirs induits.

Le milieu est constitué de l'ensemble des éléments qui permettent à l'enseignant d'atteindre ses objectifs (Brousseau 1984) : l'aménagement du milieu permet de faire apparaître clairement les buts de l'action didactique à l'élève, et de lui fournir des objectifs d'apprentissage et de progrès clairs. Le milieu est chargé des intentions de l'enseignant et des principaux éléments du contrat didactique, il est aussi constitué de *« tout ce sur quoi l'élève agit »* (Perrin-Glorian 1994).

Brousseau met au cœur de son approche la notion de situation didactique. Il s'agit de l'ensemble des circonstances dans laquelle se trouve une personne, et des relations qui l'unissent à son milieu. Dans cette situation se manifeste plus ou moins directement la volonté d'enseigner. En parallèle, Brousseau introduit la notion de situation adidactique, c'est à dire dont la finalité n'est pas l'apprentissage, mais la résolution du problème en soi, et qui

permettent un accès au savoir (mathématique en l'occurrence, mais la notion a été étendue aux autres domaines de l'apprentissage). Ces situations de dévolution sont de trois types : action, formulation et preuve (ou validation). La situation évaluative est, selon lui, une situation non-didactique dans la mesure où, *a priori*, elle ne contient pas d'intentions didactiques.

Dans cette théorie, la notion de contrat est centrale : pour gérer la situation d'enseignement, le maître comme l'élève attendent chacun l'un de l'autre des comportements spécifiques : ces attentes, qui se déterminent par la répartition plus ou moins implicites des responsabilités par rapport à l'apprentissage constituent le contrat didactique. Celui-ci s'impose à tous et permet de repérer les dysfonctionnements de l'enseignement. L'étude du contrat didactique doit permettre de comprendre le passage d'une situation didactique à une situation adidactique, qui fonde l'acte d'enseignement sur deux axes : la dévolution et l'institutionnalisation (1984).

Lorsque l'enseignement échoue, l'enseignant peut tenter de sauver les apparences par des effets de contrat (Topaze, Jourdain, glissement métacognitif,...), qui illustrent la disparition de la volonté d'enseigner. *A contrario*, Brousseau envisage diverses formes de contrats « fortement didactiques » (imitation ou reproduction formelle, ostension, conditionnement, maïeutique, contrats d'apprentissage empiriste et constructiviste) qui s'ancrent principalement dans l'acquisition de savoirs nouveaux. Bien qu'ancré dans une conception socio-constructiviste de l'enseignement, Brousseau insiste pour dire que l'enseignement efficace doit pouvoir mettre en jeu plusieurs formes de contrats. Il invite ainsi l'enseignant à faire preuve de créativité didactique, l'incitant à créer les conditions de situations didactiques qui seront proposées à l'élève telles que celui-ci pourra construire son savoir en s'engageant dans un « jeu didactique », c'est à dire, comme le propose Marchive, une situation présentant un « en-jeu ».

II.3.2. Le contrat didactique et ses « arrangements »

Nous nous appuyons ici sur les travaux de Brousseau, développés à partir du cas « Gaël », un enfant d'intelligence « normale », mais qui, parce qu'il « évite le débat de savoir » (Brousseau, 1986), se retrouve en échec. Brousseau choisit alors de travailler autour du psychisme de l'enfant, et s'attache à déterminer les points de blocage, dont il pense qu'ils se situent au niveau du rapport au didactique (Brousseau, 1983). De ces travaux sont nés la définition du contrat didactique, comme un processus dynamique mettant en relief les attentes réciproques de l'enseignant et des élèves, reposant à la fois sur les règles du jeu et les stratégies de la situation didactique.

A ce propos, Pédèches insiste sur le processus de recherche d'un contrat hypothétique présent dans la classe, et qui pose la part d' « *incertitude et d'inconnu, de contingence sur ce que deviendront les trois descripteurs du contrat didactique* ». Il pointe combien les pratiques évaluatives des enseignants témoignent du contrat didactique instauré dans la classe, et du rapport au(x) savoir(s) qui s'y construit, en particulier en fonction de la place prise par la dévolution dans le dispositif. Il spécifie notamment : « *les procédures évaluatives où l'élève est pleinement acteur et responsable impactent le contrat en termes de sens, de communication, et de connaissance de soi. L'enseignant a donc une responsabilité centrale dans son travail de transposition car les textes officiels et le pilotage par les normes ministérielles montrent depuis longtemps leurs limites.* ».

Enfin, Merle (1996) a détaillé, dans ses travaux sur le lycée, comment l'évaluation fait l'objet d' « arrangements » internes, externes et « pour soi », qui passent par une négociation de la note qui peut être implicite ou explicite.

Nous reprenons ici ce travail, notamment pour en creuser les pistes concernant l'opacité que revêtent malgré tout pour les élèves les procédures d'évaluation et de notation, et les causes des résistances au changement en matière évaluative observées chez les enseignants. Car la prise en compte de l'inconscient par la pédagogie « traditionnelle » reste encore souvent problématique pour l'école, même si certaines pédagogies, notamment les « nouvelles » sont délibérément pris le parti pris de l'inconscient. Ainsi, la pédagogie institutionnelle associe dans le même dispositif les techniques Freinet de la classe coopérative et la méthodologie institutionnelle initialement psychiatrique. Elle tend à transformer la classe en milieu de vie maîtrisé, organisé, par des médiations instituées collectivement, qui déstructurent la dualité traditionnelle du rapport maître-élève et la restructurent sur la généralisation des échanges dans le champ dès lors institutionnel et éducatif du groupe-classe. Le maître ou le groupe revêt donc une « fonction instituante », car il ne suffit pas de reconnaître le lieu véritable de l'action pédagogique, encore faut-il que chacun ait la possibilité de comprendre ce qui se passe, de découvrir sa propre capacité instituante en devenant sujet réel de l'institution.

En matière d'évaluation, le travail porte sur le contrat didactique tel qu'il est présenté par l'enseignant, et tel que nous pouvons en observer des traces dans la classe. Le champ est travaillé en terme d'écart entre le prévu et le réalisé, et se centre en particulier sur les « arrangements » (David, 2003) dont ce contrat est l'objet. Dans un autre champ (l'E.P.S), Brau-Antony (2014) fait état de trois niveaux de prescriptions auxquels sont soumis les enseignants : les prescriptions descendantes issues de l'institution par exemple, celles qui font l'objet d'une réorganisation opérées par les professionnels, et celles qui relèvent de la

personnalisation de ces prescriptions pour chaque enseignant. Il démontre qu' « *étudier l'activité évaluative des enseignants, c'est donc se pencher sur la dynamique qui articule ces trois niveaux de prescriptions et notamment de tenter de décrire et comprendre les arbitrages auxquels se livrent les enseignants* » (p.4). Car l'enseignant, dans son quotidien de travail, doit faire des choix. En matière évaluative, ces choix peuvent s'inscrire dans la mise en place de contrats différentiels dont les motivations sont à rechercher dans la part subjective de l'activité du sujet.

II.3.3. Les contrats différentiels

Notre réflexion s'enrichit ainsi du concept de « contrat différentiel » développé par Schubauer-Léoni, qui, proposant d'examiner les deux fonctions à l'œuvre dans la relation d'E/A: celle de l'enseignant et celle de l'élève, postule que certaines catégories spécifiques de l'entendement des maîtres opère à l'intérieur du contrat didactique, qui se révèle alors « différentiel » selon la représentation construite par l'enseignant de ses élèves. Il s'agit ici de distinguer les différentes positions d'enseignés dans l'économie de la relation d'E/A, mais aussi de mettre en évidence les dynamiques inter-communicationnelles en classe.

D'une part, bien que l'usage traite de « la classe », « les élèves »,... nul praticien ne saurait réellement envisager son groupe-classe comme un ensemble homogène d'individus égaux et uniformes. Chaque enfant est un sujet à part entière, et en tant que tel, différent de n'importe lequel de son camarade. On pourrait toutefois arguer d'une certaine homogénéité des élèves, notamment en termes de niveau d'apprentissage. Cette hypothèse est pourtant généralement battue en brèche par la réalité du terrain : outre les inégalités sociales dont, les travaux de Bourdieu entre autres l'ont démontré clairement, l'école assure la reproduction avec constance, non seulement le cycle 3 est un moment du développement de l'enfant qui induit des écarts importants de maturation entre enfants, mais de plus l'apprentissage n'est pas une continuité linéaire. Enfin, l'injonction à limiter les maintiens a renforcé cette hétérogénéité de niveaux et de vécus scolaires constitutifs de déjà-là. A cette hétérogénéité de fait, s'ajoute régulièrement l'accueil d'enfants en situation particulière et/ou de handicap, dans le cadre des inclusions / intégrations.

D'autre part, les travaux de la sociologie comme ceux des sciences de l'éducation ont montré combien la classe, en tant que groupe social organisé, est le lieu d'interactions qui à la fois dépendent et agissent sur les actes des individus, à la fois en tant qu'entité comme en tant que constituant d'un groupe. Ces interactions sont influencées par le rôle social et symbolique de chacun des individus en jeu, ainsi que par les enjeux de la relation pour chacun des individus en présence dans l'interaction.

Dans la classe, l'enjeu affiché de l'interaction est lié à la relation d'E/A : il s'agit par exemple d'enseigner, de faire apprendre, d'apprendre, de faire plaisir,... mais il faut aussi prendre en compte la part implicite de toute relation : en particulier, l'influence du contexte sur les sujets, qu'il soit vécu, subi, imaginé,...

Au sein de la classe, et dans le cadre de nos travaux sur la relation évaluative en particulier, la relation interindividuelle est fortement infléchie par les enjeux de l'évaluation sur chaque sujet. Nous avons vu précédemment en quoi ce moment particulier de la vie en classe influence chaque sujet au niveau psychique. Pour que ce travail soit complet, il convient de ne pas omettre de considérer l'injonction sociale et institutionnelle à la réussite qui pèse sur la situation évaluative.

L'élève en situation d'évaluation doit réussir. Quelques soient ses motifs réels (projection scolaire et/ou professionnelle, désir de plaire, pression familiale, appétence pour l'apprentissage, ...), c'est une question narcissique. L'évaluation met en jeu l'image de soi, c'est une épreuve qui participe de la construction de l'identité : quel élève suis-je ? Quelle place ai-je dans la classe ? Dans les relations avec les autres sujets impliqués dans cette épreuve ? Et par extension, quelle image de moi-même cela m'autorise-t-il à me donner ?

Pour l'enseignant, l'enjeu est complexe : l'injonction à faire réussir ses élèves est forte, au niveau institutionnel (injonction ministérielle, mais aussi image de l'établissement), comme en ce qui concerne la pression des familles, et en termes de motivation intrinsèque (la réussite est un des constituants du désir d'enseigner, mais aussi une forme d'image de sa propre capacité à enseigner correctement, à être un bon enseignant). D'un autre côté, l'ampleur des programmes, des savoirs et des compétences à acquérir, comme la conscience de l'hétérogénéité parfois extrême du groupe-classe rendent d'autant plus inatteignable cet objectif de réussite uniforme.

L'activité décisionnelle de l'enseignant prend donc tout son sens au moment de l'acte évaluatif, dans la négociation intérieure qui aboutit à la mise en place du contrat évaluatif et de ses éventuelles adaptations différentielles, dans l'optique de résoudre au mieux le conflit de la réussite pour tous.

Nous considérons ici les adaptations faites de manière conscientisée (aménagements de tâche,...) comme les non-conscientisées (influence du genre et des représentations des élèves et de l'enseignant), dans leur articulation et dans leur positionnement au sein de l'acte didactique : comment s'articulent-elles ? De quelles négociations explicites et implicites font-elles l'objet ? La situation de négociation est-elle différente selon le type de dispositif choisi ?

Car qui dit contrat dit rupture inéluctable, et l'enseignant, pris dans la contingence et

l'imprévisibilité, peut se retrouver face à un « impossible à supporter ».

Ce travail s'inscrit en didactique clinique, dans une approche centrée sur le sujet divisé, assujetti, singulier. Adoptant l'évaluation comme objet de recherche, avec une focale portée sur l'enseignant, il fait intervenir les concepts d'épreuve et de rapport à l'épreuve, d'expertise et d'expérience comme analyseurs de la situation et propose un autre regard sur le concept de rapport au(x) savoir(s). Des notions complémentaires sont convoquées pour proposer des pistes compréhensives de l'activité de l'enseignant : en particulier, sont étudiés les processus de conversion didactique à l'œuvre dans la situation évaluative, ainsi que les dynamiques désir / jouissance en tant que pulsions agissant le sujet.

Ces options éclairent la direction de cette thèse, dont sont exposés maintenant la problématique et les questions de recherche, orientées autour des processus de conversion didactique, du rapport à la difficulté de l'élève, et des mécanismes désirants en jeu dans la situation évaluative.

III Problématique, questions et contexte de la recherche

En sciences de l'éducation, et bien que nous ayons vu que les différentes réformes du système d'évaluation institutionnel aient eu une grande influence sur l'organisation scolaire, le champ de l'évaluation reste encore peu exploré dans sa dimension clinique

D'autre part, l'observation de l'actualité des sciences de l'éducation en matière d'évaluation, ne peut que faire le constat de la difficulté pour les enseignants de l'école primaire à mettre en place une évaluation qui leur permette à la fois d'ajuster leurs pratiques professionnelles et de respecter les injonctions institutionnelles. Postulant du sujet pris dans le didactique, la recherche en didactique clinique permet de considérer la situation évaluative depuis une double focale, didactique, et clinique d'orientation psychanalytique. La situation évaluative, de part notamment son ancrage institutionnel fort produit un « effet de loupe » qui met en exergue les tensions auxquelles le sujet est soumis : elle convoque le sujet et il s'agit ici de se demander pourquoi et comment. 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.

Car que sait-on au juste de ce qui se joue pour les acteurs dans la situation évaluative ? Que

sait-on des enjeux/en-Je de ce moment ? Des contraintes et des assujettissements vécus par le sujet ? Que révèle l'observation de la situation évaluative des dynamiques désirantes des sujets ? Autant de questions pour lesquelles les outils de la didactique clinique peuvent fournir des pistes de travail et de réponse.

Même si l'évaluation a tendance à devenir un objet de recherche qui suscite de plus en plus d'intérêt, notamment depuis que l'évaluation devient une « culture » et étend son influence à l'ensemble des champs de la société, son traitement dans le champ didactique se limite bien souvent aux dispositifs et processus, sans considération ou presque pour les facteurs humains. Pourtant, dès 2013, l'inspection générale pointait la question de la subjectivité de l'évaluation dans le premier degré : « (...) *les enseignants se concertent sur l'outil pour rendre compte mais, rarement, sur les critères ou sur les seuils de performance attendus, ce qui entraîne une objectivité avant tout formelle et de façade. (...)* » (rapport IGEN 2013). Nous interrogeons ici cette résistance : pourquoi l'enseignant se maintiendrait-il dans une objectivité « de façade », dans un domaine qui concentre actuellement tellement d'enjeux au niveau institutionnel ?

Dans l'épreuve de l'enseignement, l'évaluation occupe une place particulière, notamment lorsqu'elle est sommative. Contrairement à d'autres situations du didactique, elle ne met pas en jeu, au sens strict, des processus d'acquisition de savoir(s) : elle est au contraire, toujours en théorie, le lieu de la vérification de l'acquisition de ce(s) savoir(s). En cela elle est le lieu de Vérité pour le sujet. Pourtant cette expérience du sujet dépend de la posture qu'il occupe dans la situation didactique : qu'il soit enseignant ou qu'il soit élève, et les enjeux et les tensions vécues diffèrent. Évaluer, c'est contrôler qu'un enseignement a été efficace, c'est-à-dire que l'apprentissage visé a été réellement effectué, qu'un savoir ou un savoir-faire enseigné a été effectivement appris (acquis). Cette conception se réfère à la notion d'objectifs, c'est-à-dire au rapport entre enseigner (la part du maître) et apprendre (la part de l'élève). L'évaluation avant d'être une mesure est avant tout une confrontation entre un ensemble d'actions pédagogiques et les effets produits sur les élèves. Le temps d'évaluation de l'élève est donc pour l'enseignant le temps d'évaluer son efficacité pédagogique.

III.1 Interroger l'évaluation dans sa subjectivité

III.1.1. Évaluer : une situation didactique particulière pour l'enseignant

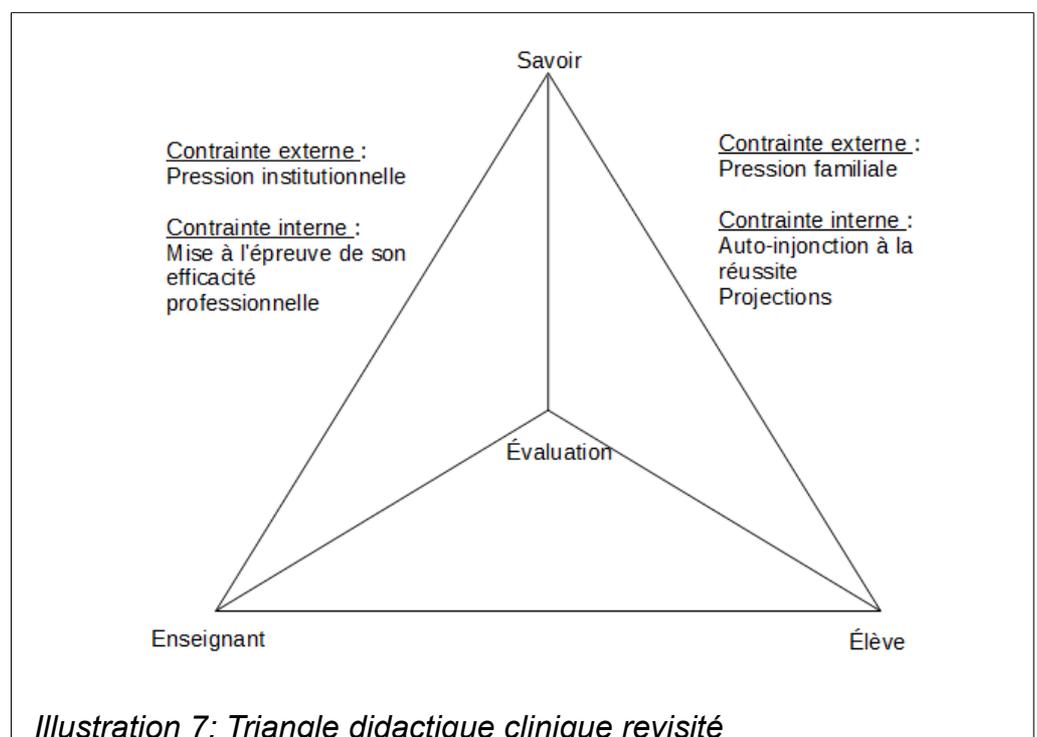
Cette recherche se centre donc sur la situation évaluative considérée à part entière comme une situation didactique, et sur les tensions qui agissent spécifiquement l'enseignant dans cette situation. Pour accéder à ces spécificités, je ne considère pas la situation évaluative dans la continuité d'une séquence d'apprentissage, comme c'est généralement le cas dans le cadre

des analyses didactiques, mais comme un moment pédagogique indépendant, autonome des dispositifs d'apprentissage. Dans ce moment particulier, l'enseignant pourrait être considéré comme hors d'un dispositif d'enseignement, puisqu'il ne s'agit pas ici de transmettre des connaissances, mais bien de faire le point sur la part acquise des connaissances transmises. Pourtant, il s'agit bien d'une situation qui participe du processus d'enseignement, puisqu'il est aussi question de régulation des apprentissages. Or, si la situation d'enseignement est marquée par la contingence, la situation évaluative « fait le point » en quelque sorte de cette contingence, mesurant les acquis des élèves, mais aussi par la même de la capacité de l'enseignant à transmettre.

Les dispositifs d'évaluation font l'objet d'une abondante littérature, et, sur la question de la mise en place d'une évaluation, l'enseignant n'est pas dépourvu de référents officiels. Pourtant cette même littérature s'accorde pour postuler de la subjectivité de l'évaluation. C'est donc bien que la situation évaluative n'est pas seulement une étape du processus d'enseignement / apprentissage, mais une situation didactique à part entière, singulière et dont les enjeux sont spécifiques, et doivent donc être traités de manière particulière. De plus, à l'école primaire, l'évaluation occupe une place spécifique en raison du contexte particulier du premier degré. Dans un contexte où l'enseignant est supposé être polyvalent, et où l'entrée dans le second degré se constitue peu à peu comme une échéance à laquelle il faudrait « se préparer », la question de l'évaluation et sa prégnance dans le quotidien de la classe tend à s'accroître, afin de s'assurer que chaque enfant est « prêt » à intégrer le collège. Or le rapport de l'inspection générale déjà cité montre que toutes les disciplines n'occupent pas la même place en terme d'évaluation au sein de l'école primaire, et ce bien qu'elles soient toutes intégrées de manière équivalente au livret de compétences proposé par le Ministère de l'Éducation Nationale comme référence officielle aux enseignants. Pour des raisons qui pour l'instant nous échappent du moins partiellement, l'enseignant fait le choix, à un moment de sa réflexion didactique, de ne pas évaluer, ou d'évaluer différemment certains domaines de connaissances. Ces choix, quelles qu'en soient les raisons, témoignent du rapport de l'enseignant aux disciplines dans le contexte de polyvalence qui est le sien, et ce en regard de la pression institutionnelle à assurer un niveau minimum d'acquisition à l'entrée au collège. Comment ce choix s'effectue-t-il ? Sur quelles références, quel déjà-là est-il fondé (Heuser, 2009) ? La question se pose lorsque l'on sait que la formation à l'évaluation est minime, voire inexistante dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré, et que de nombreuses réformes ont été conduites en laissant le soin aux équipes d'en choisir de manière autonome les processus d'application. En tant que situation didactique, l'évaluation est donc un lieu de conversion didactique, car l'enseignant travaille avec son savoir expérientiel. Or, dans ce domaine, le savoir expérientiel de l'enseignant est principalement situé dans son expérience d'élève, c'est à dire dans une expérience construite bien avant

l'avènement de l'évaluation par compétences, pour ne parler que de la situation actuelle. Il y a là un bond épistémologique à faire pour l'enseignant qui, n'ayant connu enfant que l'évaluation de connaissances notée sous forme de contrôle, a désormais la responsabilité de mettre en place pour ses élèves un dispositif d'évaluation par compétences proposant des situations complexes, et détaché de la notation chiffrée dont il est désormais entendu qu'elle est peu fiable et peu se révéler décourageante pour les élèves. Les processus de conversion didactique témoignent du déjà-là de l'enseignant et renseigne sur les tensions qui l'agitent et, comme Blanchard-Laville dit que l'« on enseigne ce que l'on est », nous étudierons dans quelle mesure l'on évalue ce que l'on est. Pour résumer, il s'agit ici de considérer la situation évaluative comme une épreuve dans l'épreuve qui convoque d'une certaine façon le sujet – notamment enseignant – et qui rend compte des processus de conversion didactique à l'œuvre dans le fonctionnement didactique, et de proposer une analyse didactique clinique

des pratiques évaluatives dans le premier degré qui décrit et tente de comprendre les rouages de l'articulation savoir(s) – sujet(s) au sein du dernier maillon de la chaîne transpositive :



l'évaluation. L'évaluation est ici priorisée comme entrée dans le système didactique pour décrire les phénomènes d'enseignement / apprentissage (Fig.7).

III.1.2. Dynamique de la situation évaluative.

La situation évaluative est une situation dynamique qui influe sur les sujets quelle que soit leur position dans la situation didactique et renseigne sur leur logique.

Nous considérons que l'évaluation ne peut être considérée simplement comme le lieu de la vérification des compétences de l'élève. Au-delà de la capacité de l'élève à répondre aux questions posées, il s'agit pour lui de se confronter à la fois à son propre savoir, mais aussi

d'engager ses conceptions scolaires et existentielles dans une épreuve dont l'enjeu/en-Je relève avant tout de la construction narcissique. Pour l'enseignant aussi, le moment de l'évaluation est fondamental : que disent les rendus des élèves de la capacité de l'enseignant à enseigner ? Comment construire une identité professionnelle valorisante face à la difficulté scolaire, à l'échec ? Comment se situer face à l'injonction à être un « bon » enseignant, injonction dont les termes sont variables selon le locuteur : l'enseignant est-il « bon » 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 plus ou moins conscient ?

Comme tout moment du didactique, la situation évaluative met en jeu les trois pôles didactique : l'élève, le savoir et l'enseignant, ce que la didactique clinique ré-interprète comme l'épreuve, le savoir et l'institution. Or l'évaluation est une situation dynamique, au cours de laquelle des tensions s'exercent sur les sujets, et qui met en jeu l'enseignant à plusieurs niveaux : d'une part, dans son rapport au(x) savoir(s), que ce soit en ce qui concerne l'organisation et la conception de l'évaluation, mais aussi, corrélativement, au rapport au(x) savoir(s) de son élève, et à l'engagement de l'élève dans l'activité, de par les arrangements de contrat qui peuvent être observés au cours du déroulement du moment d'évaluation. Il y a, dans la situation évaluative, attentes réciproques de la part de l'enseignant et du/des élève(s), et ces attentes sont généralement implicites. Le contrat didactique (Brousseau), et donc par extension ses « arrangements » (David, 2003) et les processus de différenciations qu'il permet sont autant de pistes qui autorisent à penser la situation évaluative dans son caractère dynamique, notamment dans le sens de l'étude des dimensions du rapport à l'épreuve révélées par la situation évaluative.

Enfin, l'évaluation est aussi contrainte pour l'enseignant comme pour l'élève, lieu de l'injonction institutionnelle, à l'origine de l'image donnée à la fois par l'élève, l'enseignant et la structure scolaire., et elle donne à ce titre des pistes compréhensives du rapport à l'institution développé par le sujet, en particulier l'enseignant puisque c'est sur lui que se porte la focale de cette recherche.

Dans un système scolaire organisé par et autour de l'évaluation, l'approche dans le premier degré et à l'aide des outils de la didactique clinique constitue l'originalité et l'apport spécifique de ce travail. Quels critères l'enseignant choisit-il pour évaluer ses élèves ? Comment choisit-il ses critères, et de quelles influences conscientes et inconscientes ce choix est-il l'objet ? Comment, pourquoi et dans quelle mesure la polyvalence instituée de l'enseignant du premier degré, son rapport à l'institution, au savoir, à l'épreuve fondent-ils ses choix évaluatifs ? Nous investiguons ici l'évaluation comme une situation inter-subjective qui met en jeu le déjà-là du sujet et son rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve. Le postulat de départ considère que l'acte évaluatif met en jeu le sujet, et s'inscrit dans une

dynamique relationnelle particulière au sein de la classe vécue comme un espace psychique. J'investigue la relation évaluative vue du côté enseignant, et interroge en particulier la construction du désir d'enseigner, mais aussi les contrats différentiels en vigueur au cycle 3. A ce titre, mon intention est de m'attacher particulièrement à décrire et tenter de comprendre les éléments différentiels des pratiques évaluatives selon l'histoire de l'enseignant et leur rapport aux savoirs disciplinaires, mais aussi à décrire et expliquer les écarts entre les objectifs affichés par l'enseignant, les pratiques évaluatives effectivement mises en œuvre et le discours de l'enseignant sur ces pratiques en matière d'évaluation et de rapport à la construction de savoirs. Je me demanderai entre autres en quoi les rapports à l'évaluation dépendent du rapport à la discipline construit par l'enseignant, et quelle est la part de la négociation avec l'élève dans la mise en place et l'articulation des contrats différentiels en matière d'évaluation.

III.2 Questions de recherche

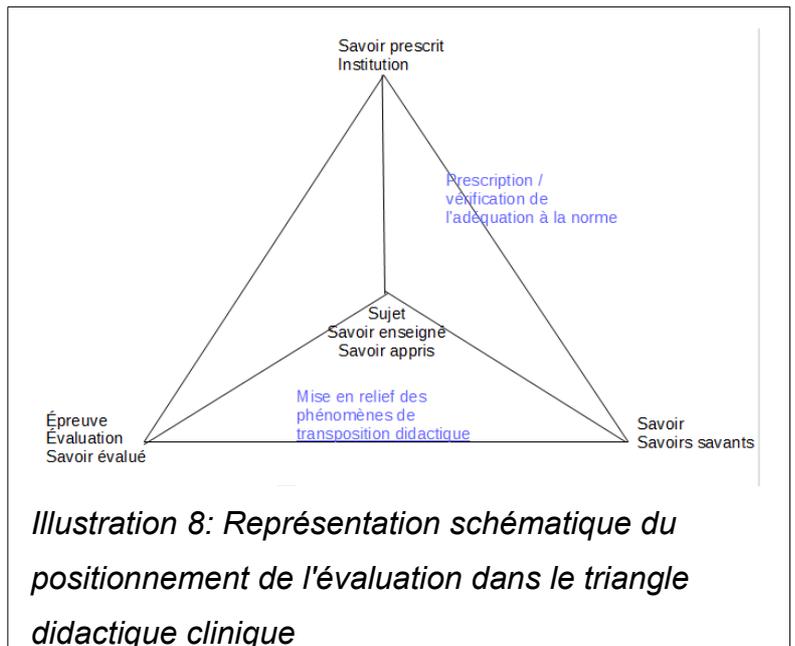
La situation évaluative est donc une situation didactique complexe, qui met en jeu à la fois le sujet (dans sa position d'enseignant en ce qui concerne ce travail) dans son rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve, mais le place aussi au cœur de tensions avec lesquelles il doit composer pour asseoir son action didactique. Cette dynamique sera abordée au cours de cette étude au travers des trois axes qui constituent à mon sens trois marqueurs du rapport à l'évaluation de l'enseignant : la question des processus de conversion didactiques et des enjeux didactiques de l'évaluation, la question de la difficulté de l'élève, et enfin celle de la construction du désir d'enseigner.

III.2.1. Évaluation et conversion didactique

Nous l'avons vu, l'évaluation n'est pas directement reliée à un champ disciplinaire. Pourtant, elle est un des lieux fondamentaux de la vérification de la construction du savoir. Dans la situation didactique, le savoir savant et les pratiques sociales de référence subissent plusieurs transpositions avant de devenir le savoir intégré par l'élève. C'est en fonction de ce savoir intégré par l'élève que l'enseignant réajuste son action didactique. Or c'est par l'évaluation des acquis et des difficultés de l'élève que l'enseignant peut déterminer quelle part du savoir transmis a été intégrée par l'élève. L'évaluation a donc une influence directe sur la conception de la séquence didactique, et donc la construction du savoir de l'élève. D'autre part, dans un contexte où les résultats des évaluations des élèves participent de traitements statistiques pouvant aller jusqu'à la comparaison des structures scolaires, et donc constituer évaluation de l'action enseignante, on peut avancer l'hypothèse que l'évaluation de l'élève est aussi

évaluation de la professionnalité de l'enseignant, professionnalité fondée sur ses capacités à assurer une transmission efficace du savoir.

En quoi le rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant modèle-t-il la situation évaluative et influe-t-il sur la réussite des élèves ? Et comment, en particulier, le rapport au(x) savoir(s) disciplinaire de l'enseignant exerçant dans un contexte polyvalent influence-t-il la situation évaluative ? Le rapport à l'épreuve de l'évaluation diffère-t-il chez l'enseignant selon le rapport qu'il a construit à la



discipline concernée et à l'institution ? Autant de questions qui orientent notre recherche dans sa partie focalisée sur l'enseignant. Mais la situation évaluative implique aussi, et à parts égales, un ou des élève(s).

Nous l'avons vu, la situation évaluative est le lieu de l'épreuve pour le sujet, qu'il soit enseignant ou élève. A ce titre, elle pilote le contrat didactique et met en jeu toutes les composantes du didactique, et donc, par essence, la question du savoir. Considérant les apports de Carnus et de Brossais, le schéma qui suit positionne la problématique de l'évaluation dans le triangle didactique clinique (Fig.8).

Dans cette représentation, épreuve, institution, sujet et savoir apparaissent comme liés par le didactique. Nous avons déjà montré comment le savoir était l'objet de transformations lors de l'acte didactique, sous la forme de transpositions du savoir savant au savoir enseigné, puis au savoir acquis, et au savoir retranscrits, et comment l'évaluation était un lieu de conversion didactique.

L'épreuve de l'évaluation révèle les enjeux de savoir de la situation didactique : elle est à la fois le lieu et le moment pour l'élève de faire preuve du savoir acquis, mais aussi, pour l'enseignant, le lieu et le moment de convoquer sa professionnalité : pour l'enseignant il s'agit ici de la situation par excellence d'expression de sa posture de Sujet Supposé Savoir, puisqu'il est celui qui contrôle que les autres savent, et ce à partir d'une épreuve (l'évaluation) dont il contrôle *a priori* toutes les dimensions, puisqu'il l'a conçue.

Pour l'enseignant, en effet, il s'agit à la fois de vérifier que ses intentions didactiques ont été atteintes dans la programmation et la conception des différentes étapes d'évaluation, mais

aussi en ce qui concerne le contenu spécifique des évaluations en lien avec les séances d'apprentissage conduites en classe, et enfin dans la phase de correction (conçu comme le lieu de l'institutionnalisation) et les remédiations éventuelles assurées aux élèves en difficulté.

Il s'agit donc à la fois de constater que l'évaluation révèle la part de savoirs à enseigner mis en jeu par l'enseignant, mais aussi la part de savoirs enseignés que l'enseignant considère comme nécessaire d'évaluer, et enfin la part de savoirs acquis par l'élève (Fig. 9)

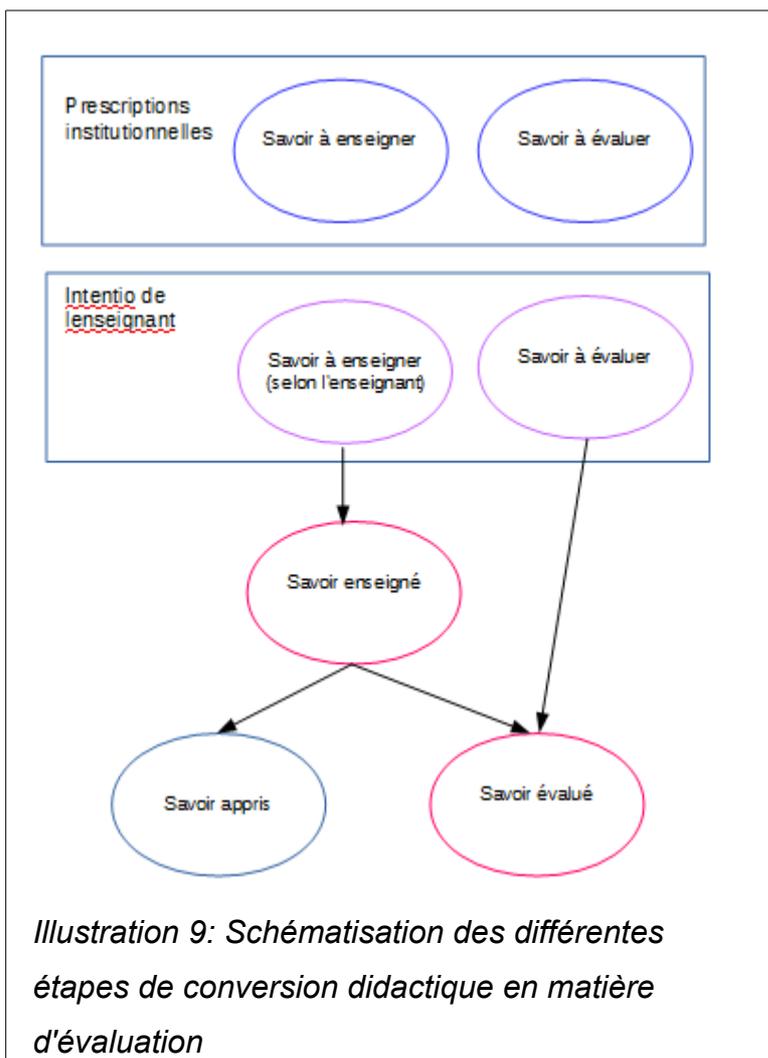
Comment ces mécanismes de transposition et de conversion organisent-ils les phénomènes didactiques durant les situations évaluatives ? La situation évaluative cristallise-t-elle certains des enjeux de savoir du premier degré ? Si oui, lesquels, et comment ? Avec quelles conséquences sur le quotidien de la classe ?

III.2.2. Évaluation et rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève

La situation évaluative pose par essence la question de la difficulté de l'élève : dans un moment d'évaluation, on réussit ou on échoue. Le professeur peut, ou pas, proposer une remédiation, mais que dit la situation évaluative du rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève ?

Poser la question de la difficulté revient à interroger le rapport de

l'enseignant à l'apprentissage. En effet, une option serait de considérer qu'apprendre, c'est développer des stratégies pour dépasser les obstacles rencontrés. Dans ce cadre, la difficulté ne serait que la manifestation temporaire d'un processus en cours d'apprentissage, comme par exemple le jeune enfant qui apprend à marcher tombe et se relève plusieurs fois avant de maîtriser le mouvement. Nous l'avons vu précédemment, l'acte d'apprendre est intimement lié à la notion d'obstacle. C'est parce que l'enfant rencontre un obstacle sur le chemin de son désir de savoir, et parce qu'il est capable d'accepter son incomplétude, que le processus de



mise au travail de l'apprendre peut se mettre en place. Mais qui dit obstacle et dépassement de l'obstacle pose aussi la possibilité de ne pas pouvoir résoudre l'obstacle, dans un rappel de l'imprévisible de l'apprendre. Si le savoir est une quête, alors, elle n'est jamais assurée.

Pourtant, à l'école, la difficulté est très rapidement considérée comme « scolaire » et corrélée à la notion d'échec. Ainsi, la difficulté de l'élève à répondre correctement à la demande faite lors de l'évaluation sommative peut être vécue par l'enseignant comme une marque d'inefficience de son travail. L'épreuve de l'évaluation cristallise les enjeux de savoir qui organisent le didactique. Dans l'acte évaluatif, il s'agit de prendre la mesure des acquisitions de l'élève en fonction de la norme institutionnelle, mais aussi de prendre la mesure de la pertinence des choix didactiques de l'enseignant. Que dit cette situation des stratégies développées par l'enseignant lorsque lui sont révélés les ratages de son action didactique ? Devant la difficulté de l'élève révélée par la situation évaluative, comment réagit l'enseignant ? Comment articule-t-il ce qui, à ce moment-là, fait obstacle à son propre fantasme de toute puissance, de Sujet Supposé Savoir, aux tensions auxquelles le soumet le milieu scolaire ? Quelles tensions fait naître chez l'enseignant l'empêchement à apprendre de l'élève révélé par la situation évaluative et dans quelle mesure révèlent-elles un impossible à supporter ? Ou bien pouvons-nous postuler que c'est l'observation des conditions de la situation évaluative qui nous renseigne sur le rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève ? Il conviendra alors, dans l'analyse des données, de garder en tête que l'évaluation est une épreuve constitutive de l'acte d'enseigner, et que, en tant que telle, elle est défi ; défi pour l'élève dans l'affirmation de ses acquis, mais aussi défi pour l'enseignant dans la revendication de sa professionnalité, de sa compétence à exercer et de son statut de Sujet Supposé Savoir. Il nous paraît donc intéressant, notamment dans l'objectif d'une réflexion sur la formation des enseignants, de questionner ce que la situation évaluative révèle des stratégies des sujets pour relever le défi de la difficulté.

III.2.3. Évaluation et désir d'enseigner

Ce travail s'inscrit en didactique clinique, et postule de la pertinence de considérer la situation évaluative du point de vue du sujet. Dans ce cadre, nous avons vu combien les concepts de déjà-là, et d'impossible à supporter (entre autres) sont autant d'analyseurs pertinents de la situation évaluative vue du côté du sujet pris dans le didactique. Je souhaiterais m'arrêter ici quelques temps sur la question du désir, dont Lacan nous apprend qu'il est constitutif de la structure du sujet, car l'acte d'apprendre n'est susceptible de s'élaborer que par le sujet, et il n'y a de sujet que désirant.

Lacan rappelle que l'éducation est un chemin symbolique par lequel le sujet passe de la position du disciple à celle du maître dans le champ du langage, tandis qu'entre ces deux places se niche une altérité : celle du désir. Freud quant à lui pose l'importance de la dimension énonciative du travail de l'enseignant, postulant que la maîtrise énonciative doit être pensée en dehors de l'imaginaire, et que ce qui est transmis est relatif au signifiant de la dette du maître et du désir en jeu dans l'acte éducatif.

Dans ces acceptions, il s'agit de prendre en compte à la fois la dimension énonciative et langagière de l'inscription du sujet dans le didactique, mais aussi de pointer que le désir est au cœur de la situation didactique.

« *Le désir est la métonymie du manque à être* » postule Lacan (1958), pour lequel le désir se situe entre demande et besoin, où le besoin est soumis à la demande et le désir refoulé en position de méconnu.

Considérant l'enseignant, c'est au désir d'enseigner que je m'intéresse. La réflexion sur le choix de la carrière enseignante et l'engagement dans cette profession que Freud qualifiait d' « impossible », ne peut s'abstraire du désir. La psychanalyse nous apprend que le fantasme de former est une des modalités de défense contre l'angoisse et contre la mort. D'autre part, les désirs sont désirs de réparation et de création, mais aussi d'omnipotence. Il y a dans l'acte d'enseigner acte de pouvoir (Natanson) . L'enseignant est celui qui détient le pouvoir, et il y a dans son désir d'enseigner une composante indubitable du désir de paternité (au sens psychanalytique du terme) : on engendre l'autre dans le savoir.

Que devient ce désir d'enseigner, lisible au travers des choix didactiques de l'enseignant, lors de l'évaluation ? Car bien que l'évaluation participe de l'action didactique de l'enseignant, elle n'est *a priori* pas le lieu d'une pratique d'enseignement, puisqu'il s'agit d'un moment de vérification. D'autre part, l'évaluation est aussi le moment de la rencontre de l'enseignant avec la difficulté de l'élève, comme preuve de ses propres manques et / ou échecs : en quoi cette situation vient-elle (re)construire le désir d'enseigner ?

Dans un contexte scolaire où, nous l'avons évoqué précédemment, le désir de l'élève vient rencontrer le désir d'enseigner de l'enseignant selon des modalités complexes, qu'en est-il pour l'enseignant lorsque son désir se heurte à l'incapacité de l'élève à surmonter l'obstacle cognitif ? Que faire lorsque le désir de savoir se constitue comme obstacle à l'acquisition des savoirs ? Quelles stratégies utilise l'enseignant lorsque les désirs ne sont pas conjoints, lorsque leur rencontre n'a pas lieu ? Lorsque les deux mondes du didactique (celui de l'enseignant et celui de l'élève) restent imperméables ?

Nul enseignant sans désir d'enseigner, nul enfant sans désir d'apprendre et de savoir. C'est mon postulat. Or l'observation du didactique révèle souvent que ces désirs sont parfois contradictoires ou opposés. Y'a-t-il sens à ce que désir de savoir / d'apprendre et désir

d'enseigner se complètent parfaitement ? Cette analyse se centre sur l'acte évaluatif : en quoi cette situation didactique particulière convoque-t-elle le(s) désir(s) du sujet ? En particulier, que dit la situation évaluative du désir d'enseigner et de celui d'apprendre ? Et surtout, que dit cette situation de la rencontre de ces deux désirs ? Quelles sont les dynamiques désirantes en jeu ? Comment les désirs en jeu s'expriment-ils ? Comment s'articulent-ils entre eux ? En quoi ces désirs influent sur la situation didactique et/ ou sur la situation évaluative ?

Désir d'apprendre et désir d'enseigner sont deux faces de l'acte didactique, ce qui en fait le mouvement. C'est parce que l'enseignant est désirant (d'enseigner, de transmettre, de maîtriser,...) qu'il accepte de se confronter à l'acte d'enseignement, dont Freud disait qu'il faisait partie des « métiers impossibles », tout comme c'est parce que l'élève est aussi désirant (d'apprendre par exemple) qu'il accepte les contraintes du didactique. Élève et enseignant sont deux sujets pris dans le didactique, mais dont la didactique ne peut expliquer l'entièreté des actes, car chacun se débat avec son déjà-là. Pris dans le didactique et assujéti à un ensemble de tensions internes et externes, le sujet est divisé et singulier et l'évaluation cristallise son rapport à l'institution, au savoir et à l'épreuve. D'où la pertinence de l'inscription en didactique clinique.

Dans le cadre de la situation évaluative, l'approche par les dynamiques désirantes permet de construire une analyse en profondeur. Ainsi, que dit cette situation particulière du fonctionnement didactique, et du désir du sujet ? .

Quel(s) désir(s) révèle la situation évaluative ? Quelles sont les dynamiques désirantes en jeu ? Comment influent-elles sur le sujet, qu'il soit évaluateur ou évalué ? En quoi l'analyse des dynamiques désirantes permet-elle d'observer la construction des postures d'évaluateur et d'évalué ? Et en quoi cette analyse est-elle pertinente dans la construction des modèles de formation pour les futurs enseignants ?

III.3 Une recherche au contexte particulier

III.3.1. L'enseignement primaire et la question de la polyvalence.

UN CONCEPT NON STABILISÉ

Deviterne, Prairaz et Retornaz (1999) proposent une définition de la polyvalence en cinq dimensions : la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité, la poly-fonctionnalité et la poly-intervention , qui mettent en relief la polysémie d'un terme dont le concept est encore peu fixé dans l'enseignement. Dans le rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, la polyvalence est définie comme « *la maîtrise par un*

maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves », ce qui pose la question de l'expertise de l'enseignant du premier degré, dans un contexte où la polyvalence agit comme une « *prescription descendante* ». Si les enseignants se déclarent majoritairement attachés à la polyvalence (Baillat, Espinoza, 2001), les recherches menées par le groupe de Recherche sur les Pratiques Professionnelles enseignantes (1997) et qui font référence dans le domaine déterminent que l'écart à la polyvalence formelle s'élève à mesure que l'on avance vers le collège, et les enseignants de cycle 3 ont tendance à faire intervenir plus d'intervenants extérieurs que ceux de maternelles pour assurer les enseignements, de même que cet écart existe plus en ZEP (actuellement REP) qu'ailleurs. Par ailleurs, les disciplines scolaires ne sont pas enseignées avec la même rigueur : ainsi, les langues vivantes, la physique-technologie, la musique et les sciences de la vie font partie des disciplines que les enseignants déclarent ne pas toujours enseigner, et enseignent régulièrement avec un volume horaire moindre que celui prescrit. Enfin, signalant le biais potentiel à travailler à partir des représentations enseignantes et à partir du discours enseignant, Baillat, Espinoza et Vincent (2001) pointent que « *les enseignants ne sont généralement pas conscients de la contradiction qui existe entre leur discours apologétique au sujet de la polyvalence et leurs pratiques qui, de fait, ont pour résultat de la restreindre* ». La notion de polyvalence apparaît donc, « *saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien : la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité* » (Baillat, 2001).

UN CONSTRUIT SOCIO-HISTORIQUE

La fonction d'enseignant dans le premier degré a beaucoup évolué depuis le XIX^{ème} siècle où sa tâche ne concernait que le lire – écrire – compter. Ce n'est que depuis 1972 que l'enseignant a vu sa charge de travail se diversifier au-delà des seuls apprentissages fondamentaux, avec notamment l'inscription au programme de l'histoire et de la géographie à partir de la fin du second Empire. Aujourd'hui le champ des disciplines qui sont du ressort de l'enseignant du primaire ne cesse de s'élargir, avec notamment l'ajout de celles relevant du numérique et des « *éducations à...* », construisant peu à peu la polyvalence par accumulation des enseignants du premier degré. La polyvalence des enseignants apparaît dès lors comme le résultat de la volonté politique de « *dire* », à un moment donné de l'évolution historique, économique et sociale du pays, ce que les jeunes générations doivent apprendre et donc ce

qu'un enseignant doit enseigner. Elle n'est donc pas naturelle et cette évolution ne s'est pas faite « *sans susciter des réticences tant de la part des instituteurs qui craignaient que les élèves ne se mettent à négliger l'essentiel que de la part des catégories sociales dirigeantes qui voyaient d'un mauvais oeil cet enrichissement des objectifs de l'école du peuple* » (Baillat, 2001 p. 124). La polyvalence de l'enseignant du primaire peut dès lors être considérée comme une construction socio-historique dynamique qui articule des attentes socio-politiques vis-à-vis de l'école primaire, des fonctions assignées à son personnel enseignant et des conceptions de l'enseignement à délivrer. En tant que construction socio-historique « le maître polyvalent » peut être assimilé à un artefact symbolique (Rabardel, 1995). Cet artefact est disponible au service des rhétoriques de la polyvalence, les différents acteurs peuvent l'utiliser et en faire un instrument (Rabardel, 1995) au service des finalités qu'ils poursuivent dans leurs discours.

La polyvalence des enseignants du premier degré, et qui constitue une de leurs spécificités institutionnelles, est défini par Prairat et Rétornaz (2000) selon trois dimensions : d'une part, la maîtrise de l'ensemble des disciplines (pluridisciplinarité), la capacité à instaurer des liens entre les disciplines (interdisciplinarité) et la conception d'un apprentissage permettant à l'élève de faire des liens entre les diverses disciplines (transdisciplinarité). Philippot (2008), citant Baillat, montre comment les enseignants n'accordent pas le même statut aux disciplines qu'ils enseignent, et n'attribuent pas les mêmes objectifs d'apprentissage (transversaux, conceptuels ou de mémorisation de contenus) à ces disciplines. De même, il montre que certaines disciplines sont considérées comme incontournables à l'école primaire : le français et les mathématiques. D'autre part, Carnus (2014), met en exergue l'organisation à la fois synchronique et diachronique de la polyvalence chez les enseignants du premier degré.

III.3.2. Enseigner en cycle 3 : des enjeux spécifiques

A l'heure où je démarre ce travail de recherche, le cycle 3 est constitué des trois dernières années de primaire, le CE2, le CM1 et le CM2, et précède l'entrée au collège. Il est à noter qu'à la rentrée 2016, cette organisation va changer puisque la réforme implique que le CE2 sera rattaché au cycle 2, alors que la 6ème deviendra une classe de cycle 3. La coupure existant au niveau institutionnel entre le collège et le primaire existera alors différemment de ce qu'elle est en début de recherche.

Cette recherche s'inscrit toutefois dans la situation ante 2016, c'est à dire celle qui conçoit le cycle 3 comme un cycle terminal..

Dans ce cadre, il faut concevoir le cycle 3 comme l'aboutissement de la scolarité primaire, et la dernière étape avant l'intégration dans le secondaire. A ce titre, c'est un moment de la

scolarité particulier, au cours duquel l'élève est amené à : « (...) *consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle (...)* » (Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015)

La situation évaluative est une situation didactique singulière qui, en tant qu'épreuve dans l'épreuve, met en jeu à la fois le rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve du sujet. Considérant ici la situation évaluative en focalisant le travail sur l'enseignant, j'organise ma recherche, dans le contexte particulier du cycle 3, autour de trois questions :

- Que révèle la situation évaluative des enjeux de savoirs et mécanismes de conversion didactique ?**
- Que dit la situation évaluative du rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève ?**
- Que révèle l'évaluation des dynamiques désirantes en jeu, en particulier en ce qui concerne les ressorts du désir d'enseigner ?**

Dans le chapitre suivant, sont exposés les choix méthodologiques qui permettent d'asseoir le travail de recueil de données, à partir du croisement d'outils de la méthodologie d'ingénierie didactique et de la didactique clinique.

Chapitre trois: Options méthodologiques

L'originalité de ce travail réside entre autres dans le croisement de deux options méthodologiques : le travail en didactique clinique et l'utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique. Je fais ici le point sur l'articulation de ces deux champs sur laquelle se fonde ce travail.

Dans une première partie, nous verrons comment s'organise le recueil de données, dans une approche clinique organisée selon les quatre phases de la M.I.D.

- La conduite d'analyses préalables vise à cerner le champ des contraintes qui impactent l'objet de la recherche.

- Le passage concernant la phase de conception et d'analyses a priori détaille l'instrumentation de la recherche et offre une vision globale des variables d'analyse qui seront mises en œuvre lors du traitement des données.

- A propos de la phase de mise à l'épreuve, j'expose la pertinence du choix d'une ingénierie négociable, et je discute la question de l'utilisation de la captation vidéo dans un travail en didactique clinique des sciences de l'éducation.

Dans une deuxième partie, j'aborde le traitement des données, qui à partir du croisement des différentes données issues des analyses *a priori* et de la validation interne, permettent de construire les cas.

Une synthèse de ces deux phases est ensuite présentée sous forme de schémas.

I Organisation du recueil de données : la méthodologie d'ingénierie didactique clinique

I.1 L'approche clinique

Le recours à la démarche clinique est peu développé dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans le domaine éducatif et en particulier dans le cadre scolaire, le recours à des hypothèses de travail postulant de la prise en compte de l'inconscient et l'analyse des traces de la subjectivité des Sujet dans la relation constitue une originalité du travail de recherche présenté ici. A ce titre, le traitement des données et les options méthodologiques présentées tiennent compte des phénomènes de transfert inhérents à la relation inter-personnelle, et constituent l'effet-chercheur comme partie intégrante du travail.

Ainsi, l'élaboration de cette recherche repose entre autres sur la conduite d'entretiens, c'est à dire en privilégiant la relation inter-personnelle. L'analyse des connaissances produites nécessite donc la prise en compte des processus inconscients existants entre la chercheuse et son Sujet / objet de recherche, comme dans toute relation humaine. A ce titre, Ben Slama postule que transfert et contre-transfert existent à la fois chez le Sujet et chez la chercheuse, l'entretien étant le lieu où chacun des interlocuteurs reçoit des « messages » de l'autre en terme d'attitudes, de postures, d'impressions,... et réagit à la relation en fonction de ses propres constructions internes, qui attribuent à l'autre des intentions réelles ou imaginaires.

D'un autre côté, la relation que le chercheur entretient avec sa propre recherche constitue une autre dimension du transfert. Les motifs et les raisons de l'engagement dans la recherche, les méthodes et outils choisis témoignent d'un investissement intellectuel, mais aussi matériel et affectif. Ainsi, même campé sur sa posture de chercheur et avec le souci de la recherche de l'objectivité optimale, le regard du chercheur est chargé de ses attentes, représentations, intentions,... qui peuvent affecter le regard porté sur le contenu des entretiens, et leur déroulement (Devereux, 1967) . Le chercheur encourage donc au maximum le Sujet à construire son discours sur le mode de la libre association et tâche de faire preuve de « neutralité », c'est à dire qu'il se donne « *les moyens de neutraliser les réactions qui, dans une conversation ordinaire, nous dicteraient une réponse* » (Gotman, 1985). Le chercheur porte au discours du Sujet observé une « attention flottante » qui lui permet de faire fonctionner le plus librement possible ses propres mécanismes inconscients, afin de se décentrer pour pouvoir mieux « se pencher » vers l'autre.

1.2 Les apports de la méthodologie d'ingénierie didactique

La méthodologie d'ingénierie didactique renvoie aux apports de Artigues (1990, p.283) : « *La notion d'ingénierie didactique a émergé en didactique des mathématiques au début des années quatre-vingts. Il s'agissait d'étiqueter par ce terme, une forme de travail didactique : celle, comparable au travail de l'ingénieur qui pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais en même temps se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut pas ou ne peut pas prendre en charge* ». La MID se caractérise par la proposition d'un « schéma expérimental » comprenant la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de la situation didactique. Elle propose un travail fondé sur l'étude de cas et la validation des données par le croisement des analyses a priori et a posteriori.

L'originalité de la méthodologie d'ingénierie didactique réside notamment dans le fait qu'elle induit une manipulation du didactique dans le but de permettre l'observation de phénomènes qui aurait échappé à l'observation en milieu ordinaire. En ce qui concerne ce travail, il s'agit de « manipuler la situation didactique » en proposant à l'enseignant un scénario didactique de séance d'évaluation sommative dans deux domaines disciplinaires spécifiques, et d'observer comment il met en place les-dites séances. Le choix de cette méthodologie répond à une volonté de ne pas seulement observer une situation du didactique ordinaire, mais de mettre l'enseignant face à un certain nombre de contraintes, et d'observer sa réaction dans ce cadre. L'hypothèse est ici que l'observation d'une situation du didactique ordinaire ne permettrait pas de rendre compte de l'ensemble des dimensions étudiées, au contraire de l'ingénierie didactique qui, parce qu'elle est une forme de contrainte pour le sujet peut produire un effet de loupe des tensions vécues par l'enseignant.

Comme je l'expose plus loin, l'ingénierie didactique proposée dans cette thèse est légère et négociable : légère pour permettre à l'enseignant de rester maître de la situation, et adapter le processus de la recherche aux contraintes du quotidien de la classe, et négociable parce que le contenu même de la négociation porte déjà trace de l'expression de l'inconscient du sujet. En cela, cette méthodologie est conduite dans une approche clinique.

Je présente ici le contenu de ma recherche organisé selon cette option méthodologique, qui permet de formaliser l'entrée dans la situation didactique à partir d'un dispositif unique proposé à chacun des enseignants. Cette manipulation de la situation a pour objectif de confronter chaque enseignant à une situation didactique qui n'appartient pas forcément à son habitus professionnel, et ce afin d'observer trois réactions face à la même situation. Le sujet

est singulier et à ce titre il considère le didactique depuis une position qui lui est propre. Observer trois sujets face à la même proposition didactique permettrait donc de considérer ce qui fait la singularité de chacun des sujets.

1.3 Les analyses préalables

Les analyses préalables interviennent en début de travail, à la fois dans le champ conceptuel et méthodologique, et dans la définition du domaine de travail spécifique. Elles constituent une première étape qui fonde l'expression des premières hypothèses de la recherche et oriente les choix des outils méthodologiques qui seront ensuite mis en œuvre.

Selon Artigues (1990), elles concernent l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets, des conceptions des élèves, du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique, les objectifs spécifiques de la recherche. Considérant que mon objet de travail est centré sur l'enseignant, je ne traiterai pas ici des conceptions des élèves, qui se situent hors champ spécifique de cette recherche.

1.3.1. Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

L'analyse de l'enseignement se fonde sur les réponses aux questionnaires distribués dans la phase exploratoire du travail. Elle concerne les pratiques évaluatrices en matière de résolution de problème et de production d'écrit, ainsi que les représentations de l'évaluation présentent chez les enseignants interrogés. Elle est recoupée par les résultats de la recherche documentaire dont nous faisons état en première partie. Elle permet de relever les principales difficultés éprouvées par les enseignants en matière évaluative, ainsi que les premiers éléments de leurs déjà-là. Les cinq réponses reçues au questionnaire préalable sont répertoriées en annexe, et je présente ici les résultats de cette analyse sous la forme d'un tableau synthétique.

En matière d'évaluation, on note que les définitions proposées relèvent ou de la fonction de l'évaluation, ou de son type. Les conceptions de l'évaluation recouvrent à la fois une grande diversité d'outils, une prise en compte des injonctions institutionnelles et des destinataires de l'évaluation, et la reconnaissance d'une difficulté due à la chronophagie de l'activité. Les difficultés déclarées tiennent majoritairement à l'insécurité qui semble occuper l'enseignant lorsqu'il doit juger de l'acquisition d'une compétence par l'élève, ainsi qu'à la question de la valeur de cette évaluation en regard de l'apprentissage de l'élève. En matière de production d'écrit, les critères d'évaluation relèvent majoritairement de la structuration de la langue, alors que les difficultés rencontrées par les enseignants ont trait au « manque d'imagination »

des élèves, et à la chronophage de l'activité. La résolution de problèmes est vue comme un outil au service de la construction de savoirs mathématiques, et les principales difficultés afférentes pour les enseignants relèvent de la difficulté à comprendre les énoncés et inférer les opérations numériques adéquates. Ces résultats sont cohérents avec les constats en matière d'évaluation exposés dans le rapport Igen 2013 cité plus haut. Concernant les deux disciplines choisies, les données sont prises en compte pour l'élaboration de l'ingénierie didactique en liaison avec l'analyse des contenus.

1. Tableau synthétique récapitulatif des réponses au questionnaire préliminaire concernant l'évaluation et les deux domaines disciplinaires de l'étude

	Domaine de l'évaluation	Domaine de la production d'écrit	Domaine de la résolution de problèmes
Définition	<p>« Évaluation diagnostique et sommative »... pas de définition réelle ... définition par fonction « sert à ... » Sert à enfant, enseignant et institution – définition par la fonction - « Tentative de cerner le mieux possible les savoirs / savoir-être/savoir-faire / connaissances d'une personne » Révélateur de maîtrise ou non de connaissance à un moment T. Permet un réajustement de l'apprentissage. Sert à l'enseignant pour évaluer ses séquences</p>	<p>A une place dans toutes les matières à des niveaux différents</p>	<p>Permet la réalisation des apprentissages mathématiques Majoritairement pratiquée en sciences et mathématiques mais présentes dans d'autres disciplines. Stimule plusieurs compétences.</p>
Critères d'évaluation	<p>Non opérant</p>	<p>Soin, orthographe, syntaxe, grammaire, rapidité, productivité (= critères de divergences) Structure des phrases Lexique Concordance des temps Volume de production et qualité de la graphie Richesse de l'imaginaire (une réponse)</p>	<p>Formulation du raisonnement Traitement des données numériques</p>

<p>Modèles en jeu / représentations</p>	<p>Problématique du temps – doit servir d'abord à l'élève – vision positiviste (progrès) - Évaluation implique vision globale de l'enfant – outils issus de PI - Sert à construction du travail du M. (contrat didactique) / base de proposition de remédiations Marqueur de progression indicateur du niveau (de la classe ? de l'élève ?) Repère pour l'élève Demande institutionnelle Modèle de PI et place à l'auto-évaluation Outils : auto-évaluation, évaluation par ceinture de compétences, évaluation « classique » par contrôle de connaissance.</p>	<p>Production d'écrit opposée aux « cours magistraux » « imposés par les programmes »... Texte libre (pédagogie Freinet) - Incontournable Demande institutionnelle Travail autour des écrits courts et réguliers</p>	<p>Place importante dans l'éducation mais difficile à mettre en place en CLIS - Plus pratiquée en mathématiques et en sciences qu'en français Stimule l'esprit de recherche, la créativité, l'esprit critique et la gestion de données</p>
<p>Déclaratif problèmes rencontrés</p>	<p>Le temps pris par l'évaluation - « être efficace et lisible pour l'élève et l'enseignant » - « Utilité, vérité et usage de l'évaluation » Quand positionner l'évaluation pour qu'elle témoigne d'une acquisition réelle de compétences / connaissances ?</p>	<p>Manque d'imagination des élèves – difficulté à structurer phrases – difficultés à corriger première production - Permettre, aider, soutenir la production - solutions proposées passent aussi par le collectif (dictée à l'adulte, aide des pairs) – rien n'est dit sur la place de l'adulte -</p>	<p>Difficulté à « conceptualiser le problème » - « peu de sens sur les opérations » Ces mêmes difficultés sont notées comme divergence de niveaux - Problème en lien avec contexte de la classe, mais pas la discipline ... gestion du groupe surtout dans les phases</p>

	<p>Que faire après une évaluation terminale ?</p> <p>Difficulté à observer les élèves pour voir leurs difficultés</p> <p>Sentiment d'inconfort dans le fait de sanctionner l'acquisition ou pas d'une notion abordée en cours</p> <p>Évaluations non réussies pour cause de consignes peu claires ou état de stress des élèves.</p> <p>Difficulté à trouver des situations proches de celles travaillées en classe</p>	<p>Le paradoxe des déclarations sur l'importance de la production d'écrit</p> <p>Discipline chronophage</p> <p>Difficulté à produire un travail individuel</p> <p>Individualisation de la correction est difficile</p> <p>Les écarts dans la qualité de production sont importants</p> <p>Culture littéraire des enfants très inégales</p> <p>Besoin de forte motivation pour passer à l'écrit</p>	<p>d'interaction orale – projet de réponse en élevant la contrainte du cadre</p> <p>Hétérogénéité du groupe</p> <p>Comprendre les énoncés, trier et traiter les informations, rédiger, mettre du sens...</p> <p>Traiter les données numériques</p> <p>Élèves refusant de dessiner les énoncés, répondant au hasard et abandonnant devant la difficulté</p>
--	--	--	--

I.3.2. Analyse épistémologique des contenus visés dans l'ingénierie

La question de l'évaluation n'est pas considérée ici en référence à une discipline scolaire en particulier. Elle est à la fois multidisciplinaire et transversale, même si elle ne se pose pas de la même façon dans toutes les disciplines : ainsi, elle est fonction aussi de l'importance donnée à chaque domaine. Permettre à ce travail de recherche de s'élaborer, c'était aussi faire des choix. Je fais ici celui de concentrer mon travail sur les deux disciplines fondamentales de l'école primaire : le français et les mathématiques, postulant que tout enseignant volontaire pour participer à la recherche enseignerait forcément dans ces deux domaines. Ceci dit, le champ restait large et il fallait songer à le recentrer encore afin de pouvoir être en possession de données permettant des analyses croisées. J'ai choisi dans chaque discipline un domaine d'apprentissage complexe, dont j'anticipais qu'il pourrait être un lieu de créativité pédagogique pour l'enseignant-e. Il s'agissait de déterminer dans quels domaines les situations se prêteraient le plus à la conception d'évaluations de compétences, complexes et multiformes.

ENJEUX SPÉCIFIQUES DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

La résolution de problèmes est au cœur des activités mathématiques. Pourtant, c'est un domaine des mathématiques qui est peu abordé à l'école primaire, en partie parce qu'il fait appel à un ensemble de connaissances et de compétences complexe. Pour l'élève, il s'agit à la fois de développer des capacités de lecteur, mais aussi de connaître et de savoir utiliser à bon escient des techniques opératoires, ainsi que de faire preuve de capacités à concevoir et organiser sa pensée de manière logique et structurée. Dans son rapport de 2006, l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale fait état d'un certain nombre d'obstacles auxquels sont confrontés les enseignant-e-s en matière d'enseignement de la résolution de problèmes : modalités de travail pas toujours adaptées, régulations parfois déficientes ou absence de modalités de différenciation. Pourtant, la résolution de problèmes « *constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines mathématiques, mais elle*

est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens⁹ ».

L'enjeu de l'enseignement de la résolution de problèmes est donc aussi important pour l'élève qu'il est complexe à mettre en place pour l'enseignant, notamment parce qu'il s'agit pour lui autant de prendre en compte le contenu et la forme des problèmes, mais aussi les procédures de résolution utilisées par les élèves et les typologies d'erreurs. Il semble que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement socio-constructiviste, puisqu'ils ne les ont pas vécu eux-mêmes en tant qu'élève : en effet, l'étude de l'histoire de la résolution de problèmes à l'école montre qu'un changement d'orientation des directives officielles s'est effectué dans les années 70, qui a donné naissance la conception actuelle de la résolution de problème dont nous faisons ici état, et qui ne fut mise en œuvre progressivement qu'à partir des années 80. C'est pourquoi ce domaine de travail a été choisi pour cette recherche, et ce afin d'observer les conduites enseignantes en actes devant une situation qui fait obstacle.

ENJEUX SPÉCIFIQUES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

A l'école primaire, le français est une discipline fondamentale découpée en sous-disciplines, dont la production d'écrit fait partie. Chabanne et Bucheton (2002) ont montré comment l'enseignement de l'écrit à l'école est passé, depuis le début du XX^{ème} siècle, de la rédaction à la production d'écrit et combien ces changements ont été étroitement corrélés à une modification en profondeur des modalités d'évaluation. Avec la rédaction, c'est l'écrit comme compétence technique et culturelle qui est visé. L'évaluation se fait alors presque exclusivement sur la qualité orthographique, grammaticale et syntaxique de la production. Le passage à la production d'écrit marque une évolution du côté des objets à enseigner, puisque non seulement on distingue maintenant des catégories de discours aux propriétés explicitées, mais de plus on décompose la compétence rédactionnelle en modules faisant l'objet d'un entraînement différencié. L'évaluation devient critériée, mettant l'accent sur la nécessité de décomposer la tâche d'écriture, les composantes et les

9 Documents d'application des programmes, Mathématiques, cycle des approfondissements (cycle3), MEN, CNDP, collection école, Paris, 2002

processus. Grandaty (2015) postule que l'écrit « mieux structuré en objet d'apprentissage que l'oral » est constitué de deux domaines : le « lego » de la langue, volet métalinguistique constitué des domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe,... et la lecture / écriture de types d'écrits.

Questionner le champ de l'évaluation de la production d'écrit, c'est donc se retrouver dans un vaste champ complexe qui permet tout à la fois d'observer les stratégies mises en place par l'enseignant et par l'élève, chacun depuis sa position propre, pour définir et respecter des critères d'évaluation, pour « faire avec » la consigne d'écriture, dont nous pensons avec Garcia-Debanc (1996) qu'elle est tout à la fois fondamentale et fondamentalement à transgresser, pour opérer malgré l'injonction paradoxale dont nous venons de parler.

L'évaluation est un choix de valeurs et de principes qui est lié à une représentation du monde et à l'action qu'on envisage d'y mener (Hadji, 1989). A ce titre, elle est forcément subjective et constitue donc une problématique à résoudre pour l'enseignant. Cependant, en production d'écrits, cette problématique est encore renforcée par le rapport existant entre les choix d'enseignement effectués par l'enseignant, et le dispositif évaluatif associé, chaque type d'enseignement requérant un dispositif spécifique. De plus, dans ce domaine, les instructions officielles laissent de grandes marges à l'interprétation de l'enseignant. Ainsi, la compétence « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire » (Socle commun de compétences 2008, pallier CM2) ne dit rien du type d'évaluation à apporter : s'agit-il d'évaluer la correction orthographique, grammaticale et syntaxique du texte rédigé, le nombre de lignes atteint ? La structuration du texte, l'adéquation de l'écrit à la consigne d'écriture ? La qualité expressive et créative ? ...D'un autre côté, comme dans les activités d'expression plastiques et artistiques, comment évaluer des critères tels que la créativité, la capacité d'imagination ou le style de l'expression ? Sur de tels critères, l'évaluation de l'enseignant ne peut se baser que sur son déjà-là, et le risque pour l'enseignant, de se trouver confronté à un impossible (un traitement de l'écrit sur le fond qui heurte ses convictions personnelles par exemple) reste élevé.

I.3.3. Analyse du domaine de contraintes

L'analyse des contraintes s'appuie sur l'identification de trois cadres qui orientent et définissent la recherche : celui de l'évaluation sommative, de la production d'écrit et de la résolution de problèmes. L'analyse de ces cadres porte sur trois dimensions (Artigues, 1990) :

- la dimension épistémologique renvoie aux caractéristiques des savoirs en jeu
- la dimension cognitive relève des caractéristiques du public auquel s'adresse l'enseignant
- la dimension didactique concerne les caractéristiques du fonctionnement du système d'enseignement

Tout l'enjeu de la situation de résolution de problème à l'école réside dans la nécessité pour l'élève de construire du sens de façon à ce que l'élève puisse non seulement être capable de refaire, mais aussi de transférer ses connaissances pour résoudre de nouveaux problèmes. Ainsi, Brousseau (1983) définit le sens de la connaissance mathématique par la « collection » de situations où cette connaissance est réalisée ou bien constitue un moyen d'arriver à la solution, mais aussi par l'ensemble des économies qu'elle permet, des erreurs qu'elle rejette,... La question pour l'enseignant est alors de choisir une stratégie d'apprentissage adaptée à cet objectif, prenant en compte à la fois son rapport à la discipline, à l'institution, etc... Charnay (1992), citant Champagnol définit trois lieux de l'activité pédagogique qui permettent de réfléchir à la mise en œuvre de ces stratégies : « (...) *le comportement de l'enseignant face aux erreurs de ses élèves, les pratiques d'utilisation de l'évaluation, le rôle et la place que l'enseignant assigne à la résolution de problèmes (...)* ». Le problème relève alors soit du critère de l'apprentissage, du mobile de l'apprentissage, ou du moyen de l'apprentissage.

Selon Brun (1999), un problème est une situation qui demande à l'élève d'élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre un but, et il n'y a problème que si la solution n'est pas disponible d'emblée. Enfin, un problème peut ne pas être un problème pour un autre élève. La résolution de programmes doit permettre de développer le goût de la recherche et du raisonnement, l'imagination et les capacités d'abstraction, la rigueur et la précision. L'équipe Ermel quant à elle postule que « *il y*

a problème dès qu'il y a réellement quelque chose à chercher, que ce soit au niveau des données ou du traitement, et qu'il n'est pas possible de mettre en jeu la mémoire seule ».

Le problème peut être soit d'application directe soit de réinvestissement, ou bien être un problème inédit, c'est à dire une situation-problème ou un problème ouvert. Évidemment, le problème du mathématicien n'est pas celui de l'élève. Le problème de l'élève a une solution, et il a déjà été résolu, cela, l'élève le sait et doit l'accepter . Il se heurte ici à différents obstacles : il doit se représenter la situation, mais aussi la tâche, maîtriser le vocabulaire adéquat et reconnaître la tâche à effectuer quelle que soit la formulation du problème, mais aussi reconnaître les données nécessaires, et connaître les techniques de traitement de ces données. D'autre part, les instructions officielles posent les concepts mathématiques comme outils d'apprentissage, mais cela implique une organisation de la classe qui laisse à l'élève le temps de la recherche. Faire de la résolution de problèmes un vecteur d'apprentissage des mathématiques sous-tend de poser des hypothèses sur les stratégies d'apprentissages relatives à l'influence de la discipline, mais aussi aux apports de la théorie constructiviste de l'apprentissage (Piaget) et à celle de Vygostki (aspects sociaux des apprentissages : on apprend au travers de la communication).

Dans ce cadre, l'enseignant doit amener l'élève à passer d'une résolution personnelle à une résolution experte du problème, qui fera ensuite l'objet d'une phase d'institutionnalisation.

Pallascio (2005), citant Charlot, précise qu'en terme de résolution de problème, le problème précède l'explication notionnelle, et que c'est une activité de production et non de reproduction : il s'agit de concevoir une stratégie et non pas d'en appliquer une, de chercher et non d'exécuter, de « créer, analyser, synthétiser et justifier ».

Enfin, Verschaffel, Greer et De Corte (2000) insistent sur l'intérêt du développement de stratégies métacognitives et heuristiques mobilisées aux différentes étapes du processus de résolution de problèmes. De Corte et Verschaffel (2008), cités par Feyfand (2015) insistent sur le fait que l'élève doit, pour résoudre un problème, maîtriser cinq catégories d'outils cognitifs : non seulement une base de connaissances spécifiques et des stratégies de recherche en situation de problèmes, mais aussi des

connaissances méta-cognitives, des stratégies d'auto-régulation et des croyances associées aux mathématiques.

Pourtant, Pluvinage émet des doutes quant au bien-fondé d'un apprentissage de la résolution de problème, et relève l'intérêt de lui préférer un apprentissage des phases de résolution du problème, envisagées séparément. Il s'agit ici de construire une véritable structuration du raisonnement mathématique, supposant la mise en place d'étapes de contrôles et la possibilité pour l'élève d'avoir recours à des registres différents de traitement de la même procédure. Or, si construire un traitement par étapes du problème en utilisant un nombre réduit de techniques pour chaque phase de traitement est assez aisé, mettre en place une combinatoire des enchaînements types est exponentiellement plus complexe (Polya, 1965).

En ce qui concerne les dispositifs d'apprentissage, la production d'écrits est aussi une activité qui nécessite de faire appel à des connaissances et des compétences multiples, puisqu'elle met en jeu à la fois la capacité de l'élève à construire un récit organisé, structuré, qui a du sens, et qui quelquefois s'inscrit dans la continuité d'un texte déjà existant. De plus, elle nécessite la mise en œuvre de connaissances dans le domaine de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, règles d'écriture, etc.). D'après les instructions officielles du cycle 3, la production d'écrits implique ainsi quatre grandes compétences : d'une part deux communes à la lecture et à l'écriture (repérer les types d'écrits et construire des compétences sur le fonctionnement de la langue), et deux spécifiques à l'écriture (compétences énonciatives et graphiques).

La production d'écrits est à la fois un lieu de réinvestissement des savoirs construits, mais aussi le lieu de l'analyse des besoins et un moyen de stabiliser les apprentissages dans le cadre d'une pratique contrôlée de la langue. Hayes et Flower (1980) ont d'autre part mis en exergue les trois composantes du processus rédactionnel : l'environnement de la tâche, les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, le processus de production écrite (planification, mise en texte / formulation, révision / ré-écriture). Cependant, l'enseignement de la production d'écrits reste un des débats virulents de l'école. En effet, en choisissant ce domaine pour ma recherche, j'avais bien en tête les propos de E. Charmeux¹⁰, postulant qu'on n'apprend

¹⁰ <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

pas à écrire aux élèves, que les activités de production de textes sont les unes comme les autres hors situation, et que les rédactions que l'on fait faire n'enseignent rien, parce que cet enseignement s'appuie sur un présupposé théorique contestable, celui selon lequel l'étude des textes produits conduirait à maîtriser l'acte de production des textes. Pour Charmeux, l'écrit scolaire est organisé selon un « système pervers » qui brouille la communication entre l'enseignant et l'élève, et n'existe que pour permettre à l'élève de démontrer qu'il sait écrire. L'écrit est ici « socio-scolaire », artificiel et les compétences acquises sans rapport avec celles nécessaires à la production d'un écrit de société.

C'est bien la question de la référence qui se pose ici en matière d'enseignement de la production écrite : « (...) va-t-on prendre comme pratique de référence la pratique de l'écrivain, comme le propose Roland Barthes (...) celle du journaliste (..) ou encore la tradition scolaire (...) ? » demande Garcia-Deban (1998). « *Le savoir écrire est un savoir-faire méta-cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité* » nous apprend Halté (1989), ardent défenseur d'une didactique intégrative du français visant une expression – communication de soi par une implication de l'écriture à des projets de travail.

En résumé, l'enseignement de l'écrit à l'école primaire s'organise selon trois dimensions qui constituent à mon sens, et avec Masseron (2011, 2015) les enjeux de la discipline : d'une part, une pensée pluridisciplinaire de l'écriture comme principe dynamique comportant à la fois des dimensions cognitives et interactionnelles en matière de compétences langagières, d'autre part la dialectique texte / discours et le statuts de la grammaire et des faits de langue dans l'apprentissage.

I.3.4. Des critères et indicateurs laissés au libre choix de l'enseignant-

Les deux domaines disciplinaires qui font support du travail de cette recherche sont des domaines complexes, qui incluent de nombreuses compétences. Au moment de statuer sur un dispositif d'évaluation, il convient donc pour l'enseignant de choisir quelle compétence spécifique il choisit de travailler et donc d'évaluer. Dans ce cadre, le choix des critères et indicateurs de l'évaluation témoigne donc des choix didactiques

de l'enseignant, comme autant de marques de son déjà-là. Les critères d'évaluation, entendus comme « domaine de signification dans lesquelles les informations recueillies acquièrent une pertinence » (Maccario, 1985) sont, dans l'ingénierie que je présente ici, laissés à la libre appréciation de l'enseignant-e. Toutefois, au moment de l'analyse, je me référerai sur ce point à la classification de Gérard (2008), qui postule que les critères sont indépendants, pondérés et peu nombreux, alors que les indicateurs, c'est à dire les informations recueillies directement observables, sont contextualisés, concrets et observables.

I.4 La phase de conception et d'analyse a priori

L'analyse *a priori* est le moment de la détermination par le chercheur des variables micro et macro didactiques qui vont ensuite encadrer le travail d'analyse. En fonction de l'objet du travail, la chercheuse tente ici de déterminer quelles sont les variables qui peuvent agir le comportement du sujet observé. Elle permet de déterminer les contraintes pesant sur les sujets observés. C'est le moment de la formulation des hypothèses de travail que les données viendront ensuite confirmer ou infirmer. Il s'agit donc de déterminer, en fonction des hypothèses formulées en amont, quelles variables peuvent donner des indices des procédures décisionnelles de l'enseignant en situation évaluative, et d'observer en quoi ces indices éclairent l'analyse.

I.4.1. L'instrumentation de la recherche

Définissant le recueil d'informations comme « *le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation de la même situation un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis et qui donne des garanties suffisantes de validité* » (p.11), De Ketele et Roegiers (2009) postulent que « *Le questionnaire, l'entretien et l'étude des documents constituent les outils du travail quotidien de l'expert* » (p.5), dans une démarche qui se doit de présenter des caractéristiques précises : être orienté vers une action précise, être multilatéral, organisé et présenter des garanties de validité.

Notre méthodologie s'organise ici à partir de quatre types de recueil de données, dont l'analyse sera ensuite croisée en vue de production de données utilisables pour la recherche.

QUESTIONNAIRES

Les questionnaires sont de deux types : l'un pour l'élève et l'autre pour l'enseignant. Les questionnaires-enseignant ont fait l'objet d'une diffusion large en début de travail, mais seules cinq réponses ont été reçues, qui sont présentées en annexe. Ils interrogent à la fois le parcours scolaire et professionnel de l'enseignant mais aussi ses représentations en matière d'évaluation et son rapport aux deux disciplines concernées : la production d'écrits et la résolution de problèmes. Ils fournissent des pistes pour la structuration de l'entretien ante.

Les questionnaires - élèves sont distribués dans les classes dont les enseignants se sont portés volontaires pour la recherche. Ils interrogent les élèves sur leurs déjà-là quant à leur niveau scolaire en générale, et en particulier en mathématiques et en français. Un exemplaire de questionnaire vierge, ainsi que le traitement statistiques de l'ensemble des questionnaires est disponible en annexe.

LE TEMPS DE L'ÉPREUVE

Les observations en classe sont conduites sur plusieurs temps déterminés par l'ingénierie didactique mise en place : selon les classes, l'observation porte donc sur deux à six temps d'observation, puisque les enseignants sont libres de l'organisation temporelle du dispositif. Chaque évaluation comportant trois phases, il y a donc six phases au total, que l'enseignant peut choisir d'effectuer en deux à six temps.

L'observation porte à la fois sur les échanges verbaux et les interactions enseignant-élève(s) et élève(s)-élève(s), et sur la posture corporelle et gestuelle des sujets et leurs déplacements à l'intérieur de l'espace classe. Il s'agit de porter le regard sur la mise en place corporelle et verbale du cadre de l'ID mais aussi de porter l'attention sur des indices non-verbaux de la communication et de l'échange didactique. A ce titre, cette recherche interroge au même niveau de réflexion les indices verbaux et non-verbaux, le corps et la parole du sujet. L'enseignant incarne, dans sa posture, ses attitudes

physiques et le type d'interactions qu'il suscite dans la classe, sa position de Sujet Supposé Savoir. A ce titre, la façon dont il appuie corporellement son discours au moment de la situation évaluative, mais aussi la façon dont il se met « en je » corporellement dans cette même situation témoignent des enjeux de savoir de la situation, et ces indices sont autant de traces de manifestations de son désir.

Toutes les phases d'épreuve font l'objet de captations vidéos et, quand c'est possible d'observations directes de la part de la chercheuse. Cette observation porte sur le déroulement de la séance, mais aussi sur le discours corporel et postural des sujets, ainsi que leurs déplacements et les interactions entre les sujets. L'observation permet d'enrichir l'analyse des discours du Sujet observé, et de dégager des pistes de travail quant au signifiant, au discours.

La grille d'observation (présentée plus bas) est construite selon notre double focale de travail, et porte à la fois sur les éléments didactiques de la séance en cours et sur les traces de la subjectivité des sujets en jeu qui marquent l'expression de l'inconscient dans la classe.

Devereux a montré combien la méthode d'observation, en ce qu'elle met en jeu la « pulsion scopique » définie par Freud et Lacan, et même si elle peut présenter de nombreux biais, produit des données objectivables pour la science. Elle nécessite toutefois que le chercheur conscientise les enjeux de la situation d'observation, et prenne notamment en compte les filtres au travers desquels passent le regard (dans notre cas, le filtre technique de l'enregistrement vidéo par exemple). Le travail de recherche nécessite aussi de prendre en compte la perturbation induite par la présence de la chercheuse dans la classe, qui modifie la situation qui aurait existé en l'absence de la chercheuse, et induit chez les sujets observés des comportements et attitudes dont nul ne peut dire dans quelle mesure ils sont influencés par cette présence. Cet « effet chercheur » (Carnus, 2001) est pris en compte dans l'analyse comme une variable.

Nous avons donc choisi de proposer aux sujets enseignants que nous observons de choisir si les temps d'épreuves feraient l'objet d'une captation simple, ou doublée de notre présence. Cette négociation de la présence de la chercheuse sur le terrain d'observation fait partie des données de la recherche et les données de cette négociation seront examinées au même titre que les connaissances produites par

l'examen des autres données du corpus. En effet, il faut considérer que cette phase de négociation portée par le discours de l'enseignant, témoigne à la fois de son déjà-là intentionnel, mais aussi de son « impossible à supporter ». Dans cette négociation se trouvent les traces de ce que l'enseignant anticipe comme étant sa limite, et je fais ici l'hypothèse que c'est dans cet aspect là du discours, mais aussi dans les écarts entre ce qui aura été négocié et ce qui aura été observé, que les motivations les plus intimes peuvent se révéler.

La grille d'observation porte sur les éléments didactiques de la séance, et l'analyse des données fait intervenir à la fois des éléments didactiques et sur la recherche de traces de la subjectivité des sujets observés. Elle s'établit comme suit :

	Éléments observés
Organisation temporelle de la séance	<ul style="list-style-type: none"> * Place de l'épreuve dans le déroulement de la journée * Déroulement de l'épreuve : comparaison entre le prévu et le réalisé * Modifications éventuelles de la temporalité annoncée, et motifs éventuellement énoncés * Organisation de la temporalité : répartition des différentes phases de l'épreuve et répartition du temps entre les phases (analyse quantitative et qualitative)
Organisation spatiale de la classe	<ul style="list-style-type: none"> * Plan de la classe, place du bureau de l'enseignant, organisation des bureaux élèves * Organisation générale de la classe : présence de coins, répartition et rangement des outils pédagogiques collectifs, nature et disposition des affichages
Déplacements des sujets	<ul style="list-style-type: none"> * Règles de déplacements en vigueur dans la classe : respect, transgressions et réactions à la transgression * État et motifs énoncés ou apparents des déplacements adulte(s) et élèves
Étude des interactions	<ul style="list-style-type: none"> * Relevé et transcription des interactions langagières (dans la mesure de leur audibilité depuis la place de la chercheuse dans la classe)

Tableau 2 : Grille d'observation des séances filmées

LES ENTRETIENS

L'entretien est un moment fondamental de la recherche. Dans une approche clinique au sens de « être au chevet » du Sujet, le recueil de la parole est le fondement de la recherche, en tant que vecteur de la subjectivité. L'approche clinique en sciences humaines renvoie à un mode d'appréhension et de connaissances des phénomènes humains (Revault D'allonnes, 1999), qui vise à comprendre en profondeur le sens que revêt l'épreuve pour le Sujet, postulant que les conduites et les discours mettent en jeu « *des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes* » (Blanchard-Laville, 1999).

Au cours de l'entretien, il s'agit pour la chercheuse d'encourager l'enseignant-e à dérouler son propre discours singulier tout en gardant le fil de ses questionnements. Cette posture *a priori* paradoxale s'incarne dans un questionnement non intrusif, une posture d'écoute attentive et des relances limitées : il s'agit ici d'adopter une posture analytique, en vue de comprendre en détails les éléments de communication du discours, mais aussi une écoute bienveillante et empathique. L'entretien met en jeu des rapports sociaux et de représentations : la parole du sujet comme celle du chercheur doit donc être prise en compte dans le cadre d'un contexte social déterminé.

La scientificité de la recherche nécessite qu'une distance soit mise dans la relation qui lie momentanément le chercheur et son Sujet, d'autant plus en sciences de l'éducation, domaine où il est fréquent que le chercheur soit issu du même monde professionnel que le Sujet. La construction de cette distance nécessaire nécessite que la règle de confidentialité des entretiens soit clairement énoncée en début de travail . L'histoire de la relation et les affects réels et imaginaires ne doit pas intervenir dans le déroulement du travail, au risque de provoquer un effet de censure chez les Sujets.

Les sujets font l'objet d'entretiens *ante* et *post* épreuve. Il s'agit d'entretiens semi-dirigés conduits selon une posture clinique d'écoute bienveillante, mais à l'aide d'une grille d'entretien souple et les discours recueillis sont transcrits en respectant au maximum les silences, hésitations,...

Le langage, tout en véhiculant un contenu, vise à produire un effet sur son

interlocuteur. A ce titre, il est le résultat d'un processus complexe d'encodage qui fait intervenir à la fois l'histoire du Sujet, ses compétences culturelles et relationnelles, le contexte de l'énonciation, etc « *Un travail se fait, un sens s'élabore, des transformations s'opèrent* » nous dit Bardin (1991)

Une partie de la recherche consiste donc à repérer les marques de la présence du Sujet dans son discours : le travail se fonde sur une analyse de parole qui s'intéresse à la fois à la construction du discours et à ses significations implicites et latentes. « *Un énoncé n'a pas de sens en soi. Le sens n'existe que par rapport à, et pour un sujet disposant, pour l'extraire de l'énoncé, de tel ou tel ensemble de compétences ; en d'autres termes : le sens n'est pas un donné, mais une fonction à deux arguments, le signifiant d'une part, et les compétences de l'allocutaire de l'autre part* » (Bardin, 1977).

Le premier entretien semi-dirigé se situe dans le moment ante épreuve. Il interroge le déjà-là du sujet en termes de parcours scolaire et professionnel, de représentations en termes d'évaluation et de rapport aux disciplines (résolution de problèmes et production d'écrit). Il s'agit de préciser les données issues du questionnaire rempli par le sujet en phase exploratoire, mais aussi de faire émerger les premières traces du déjà-là du Sujet. Le cadre global est fixé par la chercheuse mais permet aussi au Sujet d'élaborer son propre cheminement. Cette liberté permet au sujet de construire ses propres associations et donne des traces de l'élaboration de sa logique singulière.

De(s) entretien(s) libre(s) peuvent intervenir au cours de la recherche dans le cadre des échanges sujet / chercheuse au cours du déroulement de la phase d'observation.

La négociation du script didactique est une phase importante du processus de recherche : c'est le lieu et le moment de confronter les intentions de la chercheuse au déjà-là du Sujet, mais aussi potentiellement de dégager des pistes de réflexion autour de l' « impossible à supporter » du Sujet, qui donnent des indices sur les mécaniques désirantes et les enjeux de savoir présents dans la situation.

Dans la phase d'après-coup a lieu un deuxième entretien semi-dirigé qui permet au Sujet de réélaborer sa propre vérité quant à l'épreuve. L'entretien post suit les thématiques définies par un guide d'entretien et vise à la fois à permettre au Sujet de remettre du sens sur la/les situation(s) observée(s) mais aussi de donner à la

chercheuse des pistes de réponse quant aux questions de la recherche. L'entretien *post* enrichit aussi les traces du déjà-là issues de l'analyse des premiers entretiens et des situations observées. En particulier, dans l'après-coup se dessinent les traces du rapport du sujet au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve qui viennent compléter les données issues de l'analyse du déjà-là et permettent de construire la vignette didactique clinique.

ÉTUDE DE DOCUMENTS

Lors de la phase exploratoire, la recherche documentaire a tenté d'inventorier l'ensemble des travaux produits en matière de rapport à l'évaluation, et ce dans le but d'effectuer une revue de littérature qui fasse état de l'avancement de la recherche dans ce domaine. Ce travail préparatoire a permis de définir le domaine spécifique étudié, ceux qui représentent encore des zones d'ombre dans certaines recherches docimologiques abordant les processus et dispositifs d'évaluation. Il a permis d'esquisser l'historicité de l'évolution des conceptions en matière d'évaluation, depuis les fondements de la notation chiffrée à l'évaluation par compétences. Ainsi, cette exploration a fait ressortir l'absence quasi-totale de travaux explorant la question du Sujet et de ses relations à l'activité évaluative. Elle légitime ainsi la problématique de cette recherche dans le champ de la didactique clinique et nous conduit à construire un dispositif méthodologique congruent avec nos options théoriques, conceptuelles et notionnelles.

I.4.2. Les variables d'analyse

C'est parce que nous pensons que la méthodologie d'ingénierie didactique, en ce qu'elle manipule la situation didactique pour faire émerger des manifestations des processus didactiques qui auraient pu nous échapper dans une situation du didactique ordinaire, est pertinente que nous avons choisi de fixer des variables de situations non négociables.

Nous nous référons ici à la définition de Brousseau (1983), qui pose que, concernant les variables didactiques, « *seules les modifications qui affectent la hiérarchie des*

stratégies sont à considérer variables pertinentes et parmi les variables pertinentes, celles que peut manipuler un professeur sont particulièrement intéressantes ». Considérant la variable didactique comme un élément dont la variation est susceptible de modifier le processus de résolution que les élèves vont adopter, nous choisissons ici de déterminer par avance un ensemble de variables de situations afin de confronter le sujet-enseignant à son déjà-là décisionnel en matière d'évaluation. Bien que nous ayons choisi de proposer une ingénierie souple et peu contraignante pour l'enseignant, nous agissons tout de même sur ces variables qui nous semblent pertinentes au regard de notre problématique et sont de deux ordres : relatives à l'organisation globale de l'ingénierie (macro-didactiques) ou concernant l'organisation spécifique de la séance (micro-didactique). En ce sens, j'utilise ici la classification proposée par Bru (1992), qui distingue les variations des conditions d'apprentissage, les variables relatives aux contenus et celles relatives aux processus pédagogiques

LE CONTRÔLE DU SENS

La méthodologie d'ingénierie didactique postule d'un mode de validation essentiellement interne. Dans ce cadre, la phase de conception, dont l'analyse a priori et la conception locale de l'ingénierie procèdent de ce processus de validation et constituent un processus de contrôle des rapports entre sens et situation. L'objectif de l'analyse *a priori* est donc de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens, en se fondant sur les hypothèses de recherche (Artigue, 1990). Il s'agit donc de manipuler les conditions de la situation d'évaluation afin d'étudier les manifestations du phénomène didactique, et de mettre en relief à la fois les enjeux de savoir de la situation, mais aussi le rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève et les éléments de construction de son rapport à l'évaluation.

L'analyse porte donc à la fois sur les choix effectués au niveau local et les caractéristiques de la situation qui en découlent, mais aussi sur les enjeux de la situation pour l'élève, en fonction des possibilités d'action dont il dispose.

LES VARIABLES MACRO-DIDACTIQUES

L'ingénierie proposée se veut délibérément assez souple, de manière à donner à l'enseignant une marge de négociation importante. Pourtant, elle comporte des variables de commande qui sont a priori non négociables, et consistent essentiellement en trois variables macro-didactiques : le choix de la situation évaluation sommative, les deux domaines d'évaluation imposés : production d'écrit et résolution de problèmes, la structuration du dispositif d'évaluation en trois phases.

➤ Le choix de l'évaluation sommative

Ce travail choisit de se positionner en bout de cycle, au moment où vient le temps pour l'enseignant de faire le bilan des notions et compétences acquises par les élèves. Il s'agit ici de se positionner « en bout de chaîne », sans considérer à proprement parler la séquence d'apprentissage, mais en se focalisant sur la séance d'évaluation sommative.

Cette variable « évaluation sommative » nous apparaît pertinente à plusieurs endroits : d'une part, en tant qu'évaluation – bilan, elle contraint l'enseignant à déterminer de façon précise, parmi les enjeux de savoirs qu'il estime avoir enseignés, ceux dont il estime l'acquisition par les élèves comme fondamentale. Il s'agit d'observer la situation didactique de bilan, à l'extrême bout de la chaîne des transpositions / conversions didactiques, lorsque le sujet élève comme le sujet enseignant est renvoyé à l'effet de son effort d'enseignement / apprentissage.

D'autre part, l'évaluation sommative est aussi intéressante de par sa forte valeur institutionnelle : dans nombre d'école, elle a valeur de sanction et de jugement scolaire, en ce qu'elle porte la valeur des notes ou commentaires qui seront portés sur les bulletins des élèves. Il y a donc un fort enjeu pour l'élève comme pour l'enseignant, porté par l'institutionnalisation des savoirs qu'elle implique, ainsi que par l'aspect public des résultats qui vont y être obtenus. Cette enjeu de tensions concerne à notre sens à la fois l'élève, en ce qu'elle impacte ses projections scolaires, mais aussi l'enseignant qui trouve ici, au temps de l'épreuve, le lieu et le moment de juger de sa professionnalité et de son efficience.

➤ Le choix de deux domaines spécifiques

Lorsque l'on travaille autour de l'évaluation se pose toujours la question de la discipline à laquelle rattacher notre travail. Je fais l'hypothèse que le rapport à l'évaluation pourrait être influencé par le rapport aux disciplines construit par l'enseignant et l'élève. Le contexte du premier degré est en effet particulier de ce point, puisque les enseignants y sont considérés comme polyvalents et interviennent donc dans de nombreux champs disciplinaires, et ce quelle que soit leur formation universitaire préalable. Il nous est donc apparu pertinent de travailler sur plusieurs champs disciplinaires, afin de pouvoir observer le rapport aux disciplines de l'enseignant. Pour des raisons d'organisation de la recherche, nous avons restreint notre approche à deux domaines, choisis parmi les disciplines les plus représentées dans les volumes horaires du primaire, le français et les mathématiques. Notre choix a été guidé par plusieurs critères :

- Choisir un domaine de travail suffisamment large pour que son étude puisse être observée dans tous les niveaux du cycle et à tout moment de l'année ;
- Choisir un domaine suffisamment complexe pour permettre l'observation, le questionnement et l'analyse à la fois des phénomènes de transposition / conversion didactique à l'œuvre dans la classe, mais aussi de la gestion par l'enseignant des procédures multiples de résolution du problème posé par l'évaluation par les élèves ;
- Choisir un domaine dans lequel les procédures d'évaluation ne sont pas stabilisées dans le premier degré, c'est à dire qui nous permette d'observer chez l'enseignant une marge de manœuvre et de créativité dans le choix et la mise en œuvre des critères et procédures d'évaluation.

La résolution de problèmes et la production d'écrit répondent à l'ensemble de ces critères.

➤ La structure de l'évaluation

C'est dans le cadre de la situation manipulée sur laquelle ce travail porte que notre

recherche pose comme variable macro-didactique la structure de l'épreuve d'évaluation. Étant donné que nous cherchons à percevoir les traces du désir d'enseigner et des enjeux de tensions avec lesquels l'enseignant est en prise dans l'épreuve d'évaluation, alors nous proposons une situation d'évaluation dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est éloignée de la pratique *a priori* ordinaire de l'enseignant (dans l'attente des contenus de la phase de négociation). Nous souhaitons ici créer une situation qui conduit l'enseignant à faire émerger ses représentations et son déjà-là décisionnel en matière d'évaluation.

Nous proposons donc une séance d'évaluation en plusieurs étapes :

– Dans un premier temps, nous demandons à l'enseignant de travailler avec son groupe-classe à l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée. Il s'agit de provoquer une situation du type socioconstructiviste dans laquelle nous faisons l'hypothèse que l'enseignant va devoir se retrouver en situation de co-construire avec ses élèves. En effet, l'enseignant ne peut s'absoudre de l'injonction institutionnelle qui lui est faite de manière plus ou moins implicite de conduire une évaluation conforme aux programmes et instructions officielles. Or, les élèves ne sont *a priori* pas au fait de cette injonction. Il est donc pertinent de supposer que trois logiques vont ici s'affronter, se confronter, et devoir construire ensemble : celle de l'élève, celle de l'enseignant et celle de l'institution.

– Dans une deuxième partie, l'enseignant est invité à conduire la séance d'évaluation telle qu'il l'a prévue. Il s'agit ici de ne pas non plus trop perturber le quotidien des élèves, afin de ne pas créer de stress supplémentaire, ou de fausser les rendus. Les productions sont ensuite remises à l'enseignant qui produit une première correction en fonction de la grille précédemment établie. Il s'agit à la fois d'observer comment l'enseignant adapte sa correction aux indicateurs précédemment définis, en quoi ces indicateurs modifient le contrat didactique et en quoi ces annotations peuvent être l'occasion pour l'enseignant de permettre à l'élève de continuer ses apprentissages. L'enseignant privilégie-t-il certains critères ? Quelles stratégies de correction développe-t-il, sachant que les élèves vont pouvoir ensuite revenir sur leur travail ? En résumé, quels sont les enjeux de savoir que l'enseignant privilégie dans cette phase ?

– Enfin, les copies sont rendues aux élèves et font l'objet d'une correction effectuée par l'élève en fonction des annotations de l'enseignant. Lorsqu'il estime avoir terminé, l'élève rend sa copie à l'enseignant qui produira alors une correction définitive, et une double évaluation : une version adaptée aux codifications ordinaires de la classe, et une version notée et pondérée. Notre observation porte ici sur les appréciations définitives portées par l'enseignant, et la façon dont sont prises en compte les corrections faites par l'élève.

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES VARIABLES MACRO-DIDACTIQUES

Nous récapitulons ici l'organisation des variables macro-didactiques de notre recherche :

Variable macro-didactique	Modalité
Nature de la séquence	Évaluation sommative
Compétences évaluées et domaine disciplinaire	Résolution de problèmes en mathématiques Production d'écrits en français
Structure temporelle de la séquence	Co-construction de la grille d'évaluation Épreuve d'évaluation Première correction de l'enseignant et relecture des élèves deuxième correction de l'enseignant et notation

2. Synthèse des variables macro-didactiques et des modalités retenues dans la recherche

LES VARIABLES MICRO-DIDACTIQUES

Considérant les variables didactiques comme autant de paramètres qui, provoquent des adaptations, des régulations et des changements de stratégie (Artigue, 1990), nous choisissons délibérément de poser comme négociables un certain nombre de variables de l'ingénierie . Cette négociation porte sur les variables micro-didactiques, c'est à dire relatives à l'organisation locale de l'enseignement. Nous définissons ici trois champs de variables : celles liées aux contenus, au processus et au dispositif global (Bru, 1992).

➤ Les variables d'organisation et de structuration des contenus

Nous considérons ici les variables renvoyant à l'organisation des contenus évalués, c'est à dire à la fois le retour sur les contenus enseignés et mis en jeu dans l'évaluation, mais aussi les critères et indicateurs utilisés/rendus publics pour l'évaluation. Notre recherche se situe dans le cadre d'une évaluation critériée. C'est le cadre du contrat passé avec l'enseignant. Les variables micro-didactiques se répartissent différemment selon les disciplines concernées :

➤ La composante cognitive :

Il s'agit ici des savoirs et connaissances disponibles et nécessaires qui constituent le milieu potentiel et le milieu activé. Nous considérons à la fois les savoirs explicitement mis en jeu par la situation, soit ceux qui ont fait l'objet d'une communication publique explicite, mais aussi ceux des savoirs qui, implicitement alimentent les enjeux de tensions cognitifs et participent du contrat en place.

➤ En production d'écrit, la modalité de variable « suite d'un récit » :

Il s'agit de proposer aux élèves de produire un écrit en référence à un écrit existant et commun. Nous souhaitons par là-même fixer un cadre commun à l'ensemble des élèves afin de pouvoir produire une analyse rapprochée des écrits. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'existence d'un socle commun à la production d'écrit de l'ensemble des élèves permet à l'enseignant de mettre en acte de façon plus rationnelle et analysable les critères définis en première partie de dispositif.

➤ En résolution de problèmes, la modalité de variable « problème complexe »

Par « problème complexe », nous entendons un problème dont la résolution nécessite plusieurs opérations. Nous souhaitons ici réer un contexte de recherche qui permette d'observer l'enseignant face à l'évaluation d'un chemin cognitif complexe. En effet, nous faisons l'hypothèse que, face à la nécessité d'évaluer un savoir complexe, grande est la tentation pour l'enseignant de proposer une situation qui ne conduise les élèves qu'à ré-utiliser des procédures apprises de façon systématiques et sans réelle

démarche réfléchie. Proposer une situation de résolution de problème complexe permettrait d'observer la façon dont l'enseignant repère et évalue les différentes stratégies de résolution de problèmes utilisées par ses élèves.

Ces variables ne sont pas sans lien entre elles, puisqu'elles sont de nature à engager les élèves dans des tâches (ou situations) complexes ! Nous l'avons déjà explicité plus haut, nous avons délibérément fait le choix de proposer une ingénierie didactique allégée et négociable, afin d'observer les domaines que l'enseignant souhaitera négocier, dans l'hypothèse que ces éléments de négociation pourront alimenter des pistes de réflexion et de recherche, en ce qu'elles seraient des traces du « déjà-là » décisionnel de l'enseignant et des tensions qui l'animent.

➤ Les variables processuelles

Cette catégorie de variables renvoie aux éléments qui agissent le fonctionnement du didactique, et renvoient aux « *principales variables qui directement et indirectement donnent forme et énergie aux processus par lesquels se réalise le fonctionnement du système enseignement-apprentissage* » (Bru, 1991, cité par Carnus, 2001). Nous retenons ici plusieurs variables :

➤ La variable « interaction didactique » dans sa modalité « interactions enseignant - élève »

Elle concerne le registre de la communication didactique perceptible et analysable à travers la retranscription des interactions didactiques.

Il s'agit d'interroger ici l'organisation et le contenu des interactions élèves / enseignant et élève / élève au cours de l'épreuve d'évaluation. Nous postulons de l'influence de ces interactions sur les ressentis des élèves au cours de l'évaluation, mais aussi sur les contenus de savoirs évalués et les dynamiques désirantes, en jeu dans ce moment,

Anticipant sur les modalités qui seront retenues par les enseignants dans la mesure où je n'en impose que quelques unes, je fais ici l'hypothèse que les interactions

didactiques en séance d'évaluation se répartiront en plusieurs catégories au regard des sujets concernés (élève(s) - enseignant). Cette anticipation sert ensuite de canevas pour construire les outils d'observation.

D'une part, les interactions enseignant / élèves s'organisent autour de trois temps :

– 1 - La co-élaboration de la grille d'évaluation. Nous proposons sur ce point un dispositif de co-construction qui ouvre la porte à une possible dévolution à l'élève de l'élaboration des critères qui vont présider à l'évaluation de sa propre production. Nous créons ici un dispositif didactique qui peut être déstabilisant pour l'enseignant, et de nature à repérer et/ou mettre à jour les dynamiques en jeu dans la situation d'évaluation à venir. Co-construire les critères d'évaluation permet à la fois de relever les déjà-là des élèves concernant l'acte évaluatif comme la discipline en jeu, mais aussi les déjà-là de l'enseignant quant à la tâche attendue des élèves. Pour l'enseignant, c'est aussi le lieu de construction des potentiels contrats différentiels qui seront ensuite mis en place. Cette co-élaboration permet aux élèves de se projeter dans la tâche à venir, tout en constituant une possibilité d'avoir prise sur les enjeux de l'évaluation. Elle est aussi l'occasion d'observer les déjà-là de l'enseignant.

– 2 - La formulation/ reformulation des consignes: les consignes sont un des lieux privilégiés où se noue le contrat didactique, et la compréhension de la consigne par l'élève constitue un problème didactique pour l'enseignant, d'autant plus lors de la situation d'évaluation, dont les résultats peuvent être grandement faussés par inattention, incompréhension ou lecture trop rapide de la consigne par l'élève. Il paraît donc légitime de faire l'hypothèse que l'enseignant va développer des stratégies singulières pour permettre à ses élèves d'accéder au sens de la consigne, afin de s'assurer qu'elle n'est pas un obstacle supplémentaire à la tâche d'évaluation. Il sera décisif d'analyser ces stratégies de l'enseignant dans le cadre d'une tentative de détermination des traces du déjà-là décisionnel.

– 3 - Les interactions à visée d'aide, d'assistance et de remédiation: la situation évaluative sommative est le lieu de la révélation des compétences, connaissances et savoirs des élèves. En tant que telle, elle est aussi par essence le lieu de la révélation de la difficulté de l'élève. Dans cette situation, il peut être pertinent de penser que l'enseignant risque d'être tenté d'aider l'élève en difficulté, de l'accompagner ou de lui

proposer des stratégies de remédiation à ses difficultés. A qui ces interactions sont-elles destinées ? Comment sont-elles formulées ? Par qui sont-elles audibles ? A qui sont-elles adressées ? De quelle manière ces interactions spécifiques impacte-t-elles les productions des élèves et influent-elles sur l'évaluation de ces productions par l'enseignant ? Il s'agit ici de déterminer dans quelle mesure ces interactions, leurs objets, leurs formulations, leurs récurrences,... donnent des indices des dynamiques désirantes en jeu dans la situation évaluative.

D'autre part, les interactions élèves / élèves : Nous postulons que les interactions élèves / élèves sont porteuses de sens, en particulier en matière de déjà – là conceptuel, intentionnel et expérientiel de l'élève vis-à-vis de l'évaluation, mais aussi de la discipline en jeu, et concernant son rapport au(x) savoir(s) et au scolaire. Ici aussi, nous avons déterminé plusieurs types d'interactions :

- 1 - Les registres de communication non-scolaires : « papotages », discussion diverses, règlement de situations interpersonnelles particulières, etc...
- 2 - Les registres de communication scolaires sans rapport avec la tâche d'évaluation ;
- 3 - Les registres de communication en rapport avec la tâche d'évaluation : nous prenons ici en compte à la fois les interactions rendues publiques (questions/réponses à la classe, distribution de matériel ou supports,...) et celles qui sont plus « discrètes » (recherche d'aide non validée par le maître, questions au camarades, etc...).

➤ La variable « entrée dans la tâche »

Lors des analyses préalables, nous avons vu combien la situation évaluative est génératrice de stress et d'émotions négatives voire bloquantes, chez les élèves comme chez les enseignants. Confronté à sa vérité, et conscient que cette vérité porte un poids institutionnel non négligeable qui pèsera sur son avenir, le sujet, qu'il soit enseignant ou élève, pris dans le didactique, est soumis à de nombreuses tensions, en particulier dans cette situation didactique spécifique. Le discours de l'enseignant sur

la tâche d'évaluation à venir est révélateur de ce système de tensions qui l'enserme. Il est aussi signifiant dans ce qu'il adresse aux élèves comme intentions, projections, représentations.

Nous observons donc comment l'enseignant engage ses élèves dans la tâche évaluative, de quelle façon il les mobilise et sollicite leur motivation et en particulier avec quels registres de langage et de discours (en lien avec la variable concernant le registre de la communication et des interactions). Reprenant ici la catégorisation de Bru (2006), il s'agira d'interroger le registre de choix de l'enseignant et de déterminer dans le contexte si l'élève est « agi », si l'enseignant est centré sur le sujet en train d'apprendre ou bien sur l'organisation des situations d'apprentissage. Ce discours participe du milieu didactique organisé par l'enseignant. De la variabilité du discours sur la tâche qui est ainsi posé par l'adulte nous extrayons des éléments liés à la mise en mots des enjeux de l'évaluation : j'étudie ici comment l'enseignant parle de l'évaluation aux élèves, car dans ce discours se nouent les enjeux du déjà-là conceptuel de l'enseignant à la fois par rapport à la situation de l'évaluation, mais aussi par rapport aux enjeux de savoirs disciplinaires. La façon dont l'enseignant met les élèves en projet vis-à-vis de l'évaluation, les outils symboliques et matériels (imaginons ici qu'il peut s'agir tout autant de rituels de langage que de matériel spécifique) qu'il utilise, sont autant de marqueurs de son intentionnalité, de son désir.

➤ Les variables relatives au cadre et au dispositif

Il s'agit ici des variables relatives à la gestion du temps, de l'espace et des groupes dans la classe (Bru, 1991).

La variable « aménagement matériel du milieu didactique »

Nous considérons ici le milieu didactique dans ses trois dimensions et nous considérons, en termes de milieu, l'ensemble des objets matériels et langagiers mis en jeu dans la situation (Brousseau, 1998) mais aussi les enjeux de savoirs induits.

L'organisation de l'espace de la classe témoigne des choix didactiques et des processus de transmission privilégiés par l'enseignant en situation ordinaire. Elle

donne des indications sur les modalités de circulation des savoirs , la place laissée à la dévolution et à la prise d'autonomie de l'élève.

La situation d'évaluation, nous l'avons vu, est une situation non-didactique particulière, notamment en ce qui concerne la circulation du savoir, puisqu'il s'agit pour les élèves de rendre compte un savoir acquis, et non pas d'être dans l'acquisition de savoir nouveau. L'organisation de la classe et l'aménagement du milieu en situation d'évaluation témoigne des choix décisionnels de l'enseignant en matière d'évaluation, et permet d'en saisir les enjeux pour l'enseignant.

La variable « gestion du groupe »

Cette variable témoigne de l'activité de l'enseignant en regard de la gestion du groupe – classe, c'est à dire en ce qui concerne les conditions et dispositifs mis en place par l'enseignant pour organiser la vie de la classe durant la situation évaluative. Cette variable renvoie à la dimension des interactions enseignant – élève(s), mais aussi à l'organisation du moment évaluatif, en terme de positionnement et de posture de l'enseignant, de règles spécifiques mises en place et de dispositif pédagogique.

La variable « gestion du temps »

Cette variable renvoie à la notion de chronogenèse (Sensévy,2001) et comprend deux dimensions structurelles.

1 - La dimension « organisation de la séance » correspond à la séance telle qu'elle est prévue dans le script négocié, à partir de la forme conçue par le chercheur (en l'occurrence, une séance en plusieurs phases), et par la liberté laissée à l'enseignant de choisir la durée de chacun des moments. L'organisation de la temporalité de la séance et les différences de temporalité choisies par l'enseignant témoignent de choix didactiques et des représentations de l'enseignant en matière de conduite didactique et rend compte de son déjà-là. Elles sont à la fois les marques de la professionnalité de l'enseignant, dans sa capacité à planifier son action et à anticiper sur les besoins temporels (évaluation du temps nécessaire à la réalisation par l'élève de la tâche, aménagement du temps pour les élèves plus lents ou en

situation de handicap par exemple) des élèves, mais aussi de ses conceptions en matière de temps nécessaire à la résolution de l'épreuve concernée. Elle porte aussi les marques du rapport construit à l'institution, dans le sens où le temps dédié à l'évaluation n'est pas *a priori* du temps d'apprentissage et témoigne donc des choix de l'enseignant. L'observation de la temporalité prévue pour la séance est aussi le moment de mesurer les écarts entre le prévisionnel et le réalisé de l'action de l'enseignant.

2 - La dimension « organisation de la gestion du temps » se rapporte à la gestion du temps telle qu'elle est prévue (ou pas) par l'enseignant. Qui décide du temps imparti? Cette information est-elle explicitement communiquée à l'ensemble de la classe ? Sous quelle forme ? Avec quels médias ? Quels moyens ?

Cette dimension témoigne de la place laissée à la dévolution dans la gestion du temps, mais aussi des capacités de négociation des éléments temporels de l'enseignant, pris dans la tension spécifique de la situation évaluative : au moment de l'évaluation, quelle marge de négociation temporelle l'enseignant se donne-t-il ? Les élèves seront-ils en mesure d'obtenir du temps supplémentaire ?

3. Tableau récapitulatif des variables micro-didactiques

Les variables d'organisation et de structuration des contenus (variables non-négociables)			
Composante cognitive			
Modalité de variable « suite d'un récit »			
Modalité de variable « problème complexe »			
Les variables processuelles			
Interactions didactiques dans sa modalité « interactions enseignant-élève(s) »	Co-élaboration de la grille d'évaluation		
	Formulation / reformulation des consignes	Fonction organisatrice	
		Fonction apprentissage	
	Aide et remédiation	Réponse à une question	
		Réponse à une demande d'aide	
		Intervention écrite sur la copie d'un élève	
Explication détaillé d'un contenu			
Interactions didactiques dans sa modalité « interactions élève(s)-élève(s) »	Communication non-scolaire	Communication par geste	
		Communication orale	
	Communication scolaire sans rapport avec l'évaluation	Communication par geste	
		Communication orale	
	Communication scolaire en rapport avec évaluation	Entrée dans la tâche	Interventions publiques
			Interventions cachées de l'enseignant
			Mise en mots des enjeux de la situation
			Motivation des élèves
	Les variables relatives au cadre et au dispositif		
	Aménagement matériel du milieu didactique	Organisation de l'espace	
Aménagements matériels			
Aménagements symboliques			
Gestion du groupe	Posture et positionnement de l'enseignant-e		
	Règles spécifiques		
	Dispositif pédagogique spécifique		
Gestion du temps	Organisation de la séance		
	Organisation de la gestion du temps		

L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE PROPOSÉE AUX ENSEIGNANTS

Nous proposons à l'enseignant-e deux ingénieries didactiques d'évaluation sommative, c'est à dire une dans chacun des domaines disciplinaires choisis, dans un modèle qui puisse être facilement adaptée au quotidien de la classe. C'est une ingénierie souple qui porte sur des variables macro et qui permet d'effectuer le rapprochement des cas.

La proposition¹¹, sous forme de scénario didactique, porte essentiellement sur une organisation temporelle du travail et le domaine disciplinaire concerné. Je choisis ainsi comme variable de commande la question de la temporalité du processus évaluatif : l'hypothèse est ici de proposer à l'enseignant trois temps de travail, chaque temps correspondant à une tâche différente proposée aux élèves. Chaque tâche met en jeu une conception spécifique du processus évaluatif. Avant le début de l'évaluation, demande est faite à l'enseignant de prévenir les élèves du déroulement global du dispositif.

- Phase 1 : co-construction de la grille d'évaluation avec les élèves : l'option sous-tendue par ce dispositif est de me permettre d'accéder aux déjà-là conceptuel et intentionnel de l'enseignant en matière d'évaluation, mais aussi en matière de contenus à évaluer. Les modalités de la co-construction ne sont pas détaillées, de façon à laisser à l'enseignant-e toute latitude pour organiser sa classe au plus près des conditions habituelles.

- Phase 2 : travail individuel des élèves : les élèves sont invités à travailler de façon individuelle sur un contenu d'évaluation qui a été fixé par l'enseignant-e au regard des avancées de la classe. L'individualité de la tâche n'est pas une contrainte, mais correspond à l'habitus le plus répandu de l'évaluation sommative dans le premier degré. Le choix de cette modalité correspond au désir de la chercheuse de ne proposer que des dispositifs pouvant s'intégrer au fonctionnement habituel de la classe. Dans le même objectif, l'ingénierie fixe des repères de contenus qui ne sont pas des contraintes, mais qui renvoient aux attendus des programmes du niveau concerné :

11 Documents supports disponibles en annexe

- En résolution de problèmes, demande est faite à l'enseignant-e de faire figurer dans l'épreuve au moins un problème à étapes : il s'agit d'anticiper sur un biais potentiel en s'assurant que la solution des problèmes donnés ne pourra pas être déduite sans mise en place de procédures de travail complexe. Le type de problème n'est pas indiqué et est laissé au libre choix de l'enseignant-e, et ce afin que l'évaluation puisse prendre place à n'importe quel moment du cycle et de l'année.

- En production d'écrit, demande est faite de concevoir une épreuve intégrant une partie d'un récit existant (écrire la fin, la suite ou le début d'une histoire connue des élèves ou fournie par l'enseignant-e). Là aussi, il s'agit d'anticiper un biais potentiel en intégrant la possibilité d'évaluer un critère commun : la capacité à structurer son texte en fonction d'un texte existant. Cette compétence est commune à toutes les années du cycle 3, et permet donc à l'ingénierie d'être conduite au moment du cycle et de l'année choisi par l'enseignant-e.

Ces productions d'élèves sont ensuite corrigées par l'enseignant-e, qui est invité-e ensuite, dans les deux cas, à remettre les copies aux élèves pour leur permettre de les corriger une première fois.

- *Phase 3 correction et évaluation finale* : Chaque élève se voit, dans chacun des deux domaines, rendre son travail annoté par l'enseignant-e. Il dispose de la grille d'évaluation construite en phase 1 et peut revenir sur son travail, le reprendre, le modifier, le corriger. Il s'agit ici d'apprécier les stratégies spécifiques que l'enseignant déploie pour obtenir de l'élève un résultat conforme à ses objectifs. En particulier, nous essayons ici de déterminer, par l'observation des remarques et annotations de l'enseignant, quels domaines de savoir il privilégie et comment il agit face à la difficulté e/ou la réussite de l'élève, avant la correction finale apportée par l'adulte et qui donnera lieu à une notation.

Dans cette phase, il s'agit de permettre à l'élève, qui a été prévenu en amont de l'existence de cette phase, de développer des stratégies de relecture et d'amélioration du travail. Pour la recherche, il est ici surtout question d'évaluer les critères plus ou moins implicites et les indicateurs utilisés par l'enseignant-e : sa correction portera-t-elle sur les critères définis par la grille ? Ou sur d'autres ? Comment va-t-il/elle prendre en compte le premier rendu et les améliorations apportées par l'élève dans sa

notation ? Dans quelle mesure considérera-t-il /elle les compétences comme atteintes selon qu'elles sont atteintes lors de la première ou de la deuxième phase de travail ? Je réfère ici aux questionnements de cette recherche relatifs aux enjeux de savoir de la situation évaluative, ainsi qu'au rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève.

Les travaux sont ensuite rendus définitivement, et il est demandé à l'enseignant-e de porter une notation sur chaque copie. Cette demande correspond délibérément à une manipulation de la situation, puisqu'elle ne prend pas en compte les pratiques habituelles des classes concernées, c'est à dire qu'elle existe en dehors de toute interrogation de l'enseignant quant à ses pratiques habituelles d'évaluation, pratiques dont nous avons vu précédemment qu'elles vont, dans le premier degré, de plus en plus vers une évaluation non chiffrée. Il s'agit ici d'observer le rapport de l'enseignant-e à la notation, dans un contexte où il a à évaluer une compétence, c'est à dire à évaluer la complexité : je fais ici l'hypothèse que la demande du recours à la notation chiffrée va permettre de mettre de relief les tensions avec lesquelles l'enseignant-e est aux prises en matière d'évaluation. Face à la « nécessité » de porter une appréciation chiffrée dans une situation qui met en jeu des savoirs et des connaissances multiples, quels sont ceux que l'enseignant-e va privilégier ? Comment va-t-il / elle ou pas prendre en compte les difficultés et / ou facilités de l'élève ? Et surtout, que pourra-t-il / elle dire des « causes » de ses choix lors de l'entretien post ?

1.5 La phase de mise à l'épreuve

Elle comporte la proposition d'une ingénierie didactique à l'enseignant, la négociation de cette ingénierie, et la captation vidéo des séances correspondant à cette séance.

1.5.1. De l'intérêt de négocier

Les variables sont conçues pour fixer un cadre qui permette à la fois d'assurer la comparabilité des situations, tout en permettant l'expression de la singularité didactique de l'enseignant, et c'est pourquoi certaines variables sont laissées à la libre appréciation de l'enseignant : c'est en ce sens que cette ingénierie est « souple » et qu'elle permet d'accéder au déjà-là des enseignants. Je cherche ici à mettre en place

les conditions d'émergence du déjà-là décisionnel de l'enseignant.

Dans ce cadre, les éléments que l'enseignant apporte lors de la négociation du script sont fondamentaux. Ils participent de l'observation de l'accès au déjà-là décisionnel de l'enseignant, et permettent aussi de poser les bases d'une réflexion sur l'analyse des écarts entre les positionnements de l'enseignant et les hypothèses portées par l'ingénierie. C'est cette distance entre les options du chercheur et celles de l'enseignant qui peut entraîner quelques effets de biais dans la phase de mise à l'épreuve mais qui témoigne d'une position singulière en matière d'évaluation.

De même, je suis attentive aux éléments négociés par l'enseignant en situation, de façon explicite ou implicite voire inconsciente, en ce qu'ils ont de révélateurs des points de rupture, d'achoppement, de tensions, de conflits et d'« impossible à supporter » du sujet-enseignant.

Enfin, je fais l'hypothèse que certaines modalités de variables ne seront pas mises en place comme annoncées, et qu'une partie des modalités ne sera pas anticipée par l'enseignant. Nous postulons que la manipulation de la séance ne suffit pas à la mise en évidence de la totalité des processus en jeu dans la prise de décisions de l'enseignant, et croyons que l'observation « en creux » de la situation manipulée, c'est à dire dans une focale axée sur les éléments non-négociés, non-élaborés dans la discussion voire insus, est le complément indispensable à l'analyse des dynamiques en jeu dans la situation évaluative.

La négociation de l'ingénierie a lieu après l'entretien « ante » : l'objectif est ici à la fois pour l'enseignant-e de prendre connaissance de l'ingénierie que je lui propose, mais aussi pour la chercheuse d'observer les points d'achoppement qui peuvent pointer des tensions au cœur du déjà-là des sujets

Pour l'enseignant-e, c'est une anticipation du premier contact avec l'épreuve, le moment de se projeter, se faire une représentation de la demande de la chercheuse, et il est intéressant ici d'observer à la fois les modalités de négociation mises en œuvre par l'enseignant-e, mais aussi les variables impactées par cette négociation : sur quels points l'enseignant-e achoppe-t-il/elle ? Les variables de commande sont-elles remises en question ? Dans quelle mesure la négociation est-elle possible, et que

demande-t-elle comme concession de chaque partie ? C'est ici aussi que les références de l'enseignant-e, son déjà-là se révèle à son insu. Pour la chercheure, c'est aussi le lieu et le moment de repérer les premières traces d'un éventuel « impossible à supporter » de l'enseignant-e ou du moins de tensions ou de doutes, les « *points d'achoppement potentiels à l'origine de décisions en rupture avec les options de l'ingénierie* » (Carnus, 2001).

I.5.2. Enjeux et limites de la captation vidéo

Les différentes phases de l'ingénierie sont filmées en classe. En amont, toutes les démarches ont été effectuées auprès de la direction de l'école, de l'inspection dont elle dépend et des parents d'élèves afin de s'assurer de la conformité du travail avec les règles du droit à l'image. Le dispositif est léger, comportant un seul point de captation, sous forme d'un mini-caméscope posé sur pied de façon à ouvrir un champ de prise de vue correspondant à l'ensemble de la classe. Ce dispositif minimum est connu des élèves, puisque la phase de captation des phases 1, 2 et 3 est précédée de plusieurs visites de la chercheure en classe, de façon plus informelle : une première pour se présenter, expliquer le contenu de son travail, répondre aux questions, et observer la tenue ordinaire de la classe. Cette visite est suivie quelques semaines plus tard d'une ou plusieurs (selon les contraintes de l'enseignant-e) visite(s) sur un temps de mathématiques et / ou de production d'écrit, et qui comprend aussi des entretiens avec les enfants volontaires, autour de leur rapport au travail et à l'évaluation. Cette visite et ces entretiens font l'objet de captations filmées. Ces données ne sont pas utilisées dans ce travail, mais pourront servir à un complément ultérieur à la thèse, et ont pour objectif principal de rendre la présence de la chercheure et du caméscope habituelles pour les élèves et l'enseignant-e, afin que les séances d'évaluation ne bénéficient pas d'un effet-pression supplémentaire.

Le recueil de données est effectué selon la démarche clinique, sur la base d'une situation manipulée l'aide d'une ingénierie didactique. Plusieurs outils (questionnaires, entretiens, captations vidéos) sont utilisés au service d'un travail qui articule la temporalité didactique clinique et trois des quatre phases de la M.I.D.

Le traitement des données, qui va être maintenant détaillé, relève lui aussi de l'ingénierie didactique clinique et procède d'analyses croisées.

II Le traitement des données : analyse *a posteriori* et validation interne

II.1 Organisation des analyses a posteriori

Les analyses *a posteriori* comportent deux phases.

Dans un premier temps, l'analyse intervient au niveau didactique et porte sur les contenus évalués dans les séances observées, dans un comparatif avec l'ingénierie proposée et les éléments issus de la négociation préalables. Elle met en jeu les différentes variables détaillées dans la partie théorique et tente de mettre en relief les écarts observés entre les savoirs déclarés comme enseignés lors de l'entretien post, les savoirs à évaluer, les savoirs évalués (à la fois du point de vue de la chercheuse et de celui de l'enseignante). Cette analyse est détaillée et exposée dans la partie « résultats » de ce travail.

Le second niveau d'analyse propose un travail en deux phases, qui comprend une analyse intra-site et une analyse inter-site. L'analyse intra-site a pour objet de mettre en exergue la singularité du cas, et se présente sous la forme de la rédaction d'une vignette didactique clinique. Cette vignette tend à présenter les éléments saillants du cas qui déterminent les choix didactiques du sujet, à partir de l'analyse du déjà-là, de l'épreuve et de l'après-coup du sujet. Chaque enseignant est caractérisé par un élément signifiant de son discours, sous la forme d'une « formule », et l'ensemble de cette démarche est décrite de façon détaillée plus bas.

L'analyse inter-site vise à rapprocher des éléments signifiants afin d'extraire des régularités permettant de tenter d'apporter des réponses aux questions de recherche.

L'ensemble du corpus est constitué de données issues d'entretiens, d'observations *in situ* et de lecture de captations vidéos, de questionnaires, de documents de production-élève. L'analyse de l'ensemble de ce corpus s'inspire du dispositif méthodologique que nous empruntons à « *L'approche phénoménologique en recherche* » de Deschamps et qui est complété d'une « analyse de parole ».

II.2 Options de traitement des données

II.2.1. L'approche phénoménologique de Deschamps

Initiée par Husserl au début du XX^{ème} siècle, la phénoménologie est une tentative de dépasser les limites de l'approche scientifique traditionnelle pour prendre en compte la primauté de la conscience. Elle permet de comprendre la signification des phénomènes subjectifs à partir des discours, tout en contextualisant la recherche.

La phénoménologie a pour objectif de décrire le sens accordé par un sujet à un phénomène à partir du discours du sujet. Le chercheur est ici partie prenante du travail, en tant que la recherche existe dans la relation inter-personnelle et intersubjective entre le chercheur et le sujet observé, qui se développe dans le dialogue (Deschamps, 1993).

Ce qui prévaut dans cette approche est la signification tirée des données recueillies par l'expression libre.

Dans cette recherche, cette approche est mise en travail en plusieurs temps :

LA DÉTERMINATION DES UNITÉS DE SENS

L'analyse de discours repose sur la détermination des unités de sens significatives pour la recherche en regard des questions posées. A partir de ces hypothèses, un travail thématique est conduit, pour déterminer des unités d'analyse. Le travail

d'échantillonnage est basé sur la valeur thématique attribuée aux passages. Dans un deuxième temps, les extraits thématiques sont découpés en unités de sens ensuite regroupées en catégories d'analyse. Ici, l'outillage thématique s'organise autour des « rapports à » : nous considérons comme opérationnelles les thématiques suivantes : rapport au(x) savoir(s), rapport à l'évaluation, rapport à l'épreuve, rapport à l'institution.

Le corpus est annoté selon un code couleur qui permet de mettre en évidence les thématiques principales. Les échantillons sont ensuite retranscrits et font l'objet d'un rangement dans une matrice d'analyse qui regroupe à la fois les thématiques et les catégories, et permet de déterminer quelles sont les variables pertinentes, ainsi que les relations entre ses variables (les matrices d'analyse sont jointes en annexe).

Cette analyse est conduite en lien avec les catégories déjà explicitées relatives au déjà-là et donne lieu à la production de matrices du déjà-là qui sont présentées en annexe.

En ce qui concerne le sens général, il s'agit ici de procéder à une lecture flottante de l'ensemble du verbatim (Bardin, 1991). Cette lecture flottante permet au chercheur de s'imprégner du contenu du discours de manière libre. Cette première lecture, « intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses, en une sorte de « *brain-storming* individuel » est très proche de la posture de l'analyste laissant venir à lui les impressions. Cette lecture permet au chercheur de s'imprégner du matériau et d'essayer de le faire résonner de l'intérieur dans un rapprochement avec les questionnements de recherche. Bien évidemment, la richesse de l'analyse issue de la lecture flottante des données dépend essentiellement du chercheur, puisque cette forme d'analyse heuristique comporte deux phases (Van Der Maren, 2003, p.164) : la première de construction du cadre, et la deuxième d'interprétation. La première phase de construction du cadre d'analyse nécessite de la part du chercheur la connaissance et la prise en compte des phénomènes de contre-transfert inhérents à l'intersubjectivité. Lors de la phase d'interprétation, le chercheur peut choisir de construire, à partir de son cadre de référence, une grille d'analyse. Je fais quant à moi le deuxième choix, qui me semble aussi celui de la prudence et du respect de la parole livrée : après une ou deux lectures flottantes, je recense les analogies et informations qui me semblent importantes. Ce n'est que dans un deuxième temps que je cherche,

par tâtonnement, à proposer une organisation des informations extraites, afin de construire un scénario en lien avec les intuitions et questions de recherche. Le traitement des informations participe de la construction du cas explicitée en deuxième partie.

Dans un premier temps, nous procédons donc à une lecture flottante, à l'écoute de ce qui émerge pour nous en termes de questions et de liens avec nos questionnements de recherche. Ces informations émergentes sont notées au fur et à mesure sous forme de mots-clefs, de remarques et de questions. Cette lecture peut être conduite en plusieurs temps, en particulier pour contrer les effets de pertes de concentration éventuelles dus à la longueur des verbatim étudiés. À l'issue de ces deux lectures, et après relecture des notes prises, une synthèse est rédigée qui présente une première organisation des informations retenues, informations qui peuvent alors être complétées par des mentions d'extraits du verbatim (ces documents sont présentés en annexe).

Dans un deuxième temps, le corpus est relu à l'aune d'une « lecture filtrante » qui s'intéresse en particulier à la mise en relief du « déjà-là » du sujet. Il s'agit de repérer de manière systématique les unités de sens dans le discours qui renvoient aux différents déjà-là du sujet, de les relever de manière exhaustive, et de les organiser en unités de significations afin de repérer les composantes du déjà-là décisionnel.

Nous nous attachons donc à repérer dans les verbatim des entretiens ante et post les traces de ces déjà-là, et à les ré-agencer de façon pertinente dans le cadre de notre recherche, à partir de la rédaction d'une matrice de déjà-là, comme illustré dans l'extrait ci-joint de la matrice correspondant à l'entretien *ante* de Karine.

Structure du déjà-là		Données issues de l'entretien
Déjà-là expérientiel	Age, situation familiale	40 ans – en couple – 2 enfants
	Formation initiale	Bac A2 – études de lettres -
	Expérience professionnelle	15 ans environ essentiellement en cycle 3 et en classes uniques rurales – j'ai tout changé – ça me permet de porter un autre regard sur les enfants
	Rapport à l'évaluation	<i>Moments plus vaporeux – il fallait que je prévois des notes, que ça tombe sur 20</i>
	Rapport au travail	<i>Ils font ou ils font pas – j'avais mis les fichiers de lecture PEMF, et en fait ils les faisaient jamais</i>
	Rapport au français	<i>le premier trimestre, je n'en parle pas forcément (...) ça vient vers la fin ... - écris la fin de l'histoire (...)</i>
	Rapport aux maths	<i>Je ne leur apprends pas à présenter la résolution de problèmes - je vais faire venir l'enfant et lui faire expliquer comment il a fait</i>
Déjà-là conceptuel	Conception de la production d'écrit	<i>Quand tu fais de la littérature, de te dire (..) pourquoi l'auteur a choisi cette orientation</i>
	Conception des mathématiques	<i>Pour moi c'est de la pure technique opératoire – je pense que ce n'est pas suffisamment travaillé –</i>
	Conception du travail	<i>Le problème il est pas notionnel – y'a pas de problème d'acquisition des notions au niveau du primaire</i>
	Conception de l'évaluation	<i>J'essaye de faire un truc (...)raisonnable par rapport à ce que je perçois de lui ou d'elle</i>
Déjà-là intentionnel	Projet en mathématiques	<i>Ce que j'essaie de faire (...) c'est de chercher ensemble –</i>
	Projet en évaluation	<i>J'essaye de cerner ce qu'il sait vraiment ou pas – j'essaye de voir qui est cet individu en face de moi -</i>
	Projet relatif au travail	<i>Ils ont compris ce que ça veut dire que aider quelqu'un –</i>

4. Karine : Extrait de la matrice de déjà-là- Entretien ante

MÉTHODOLOGIE DE L' »ANALYSE DE PAROLE »

L'analyse de discours étudie ce que Louis Althusser appelle les « formations imaginaires ». Ce sont les marques de subjectivité du locuteur, les figures rhétoriques (conscientes ou inconscientes), la grammaire et ses formes diverses. Elle étudie aussi ce que Mikhaïl Bakhtine appelle l'"intertextualité", c'est-à-dire la relation entre les textes ou la manière dont les textes réagissent entre eux. À l'instar de Michel Foucault, l'analyse du discours postule le discours oral ou écrit comme un univers dans lequel s'expriment des contraintes. Le chercheur doit faire émerger, à l'intérieur du discours, les traces de contraintes, les oppositions et les résistances. Dans la perspective de Jacques Lacan (version de David Pavón Cuéllar), ces traces constituent des *rappports* "symboliques", entre des représentants, des signifiants comme le sujet de l'énoncé.

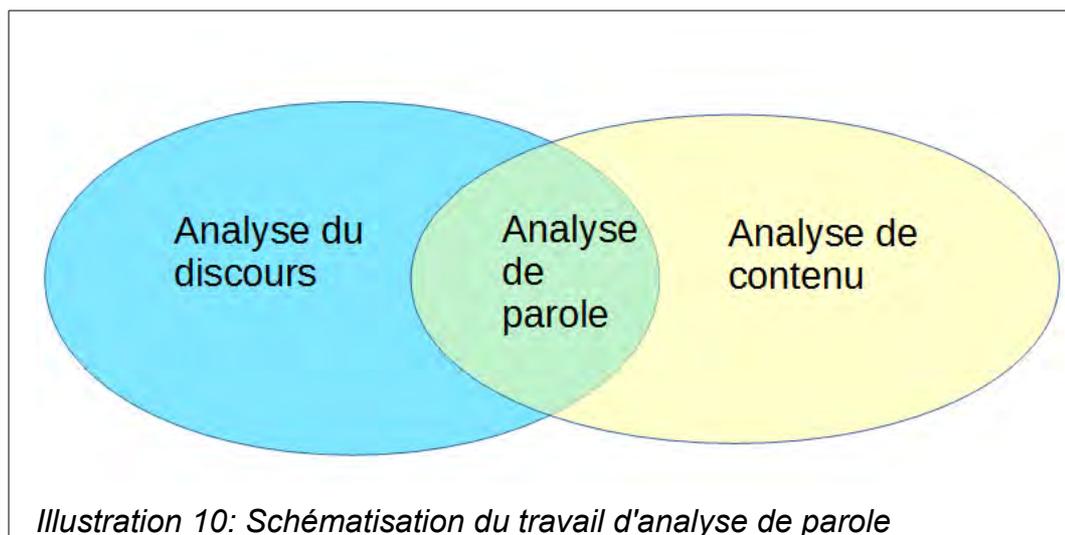
La position du locuteur peut se présenter sous plusieurs formes selon le rapport que l'énoncé établit entre cette position et ce qui est énoncé. Il s'agit pour le chercheur de déterminer la position subjective du locuteur, prenant en compte les potentielles tensions qui peuvent apparaître lorsque le contenu associé à la position est contraire à celui envers lequel le locuteur apparaît comme engagé. Ainsi en serait-il par exemple du discours porté dans l'après-coup par l'enseignant qui, en entretien ante, aurait eu un discours fort sur la nécessité pour l'élève d'être face à lui-même au moment de l'évaluation, et aurait développé des stratégies multiples d'aide auprès des élèves en difficulté au moment de la situation évaluative.

Nous agissons ici dans le cadre d'un « recueil de parole », posant l'hypothèse avec Sauret (2002) que la parole est un acte : « il n'y a de fait que de discours » rappelle Lacan.

Selon Saussure (1916), la langue est le résultat d'une convention sociale transmise par la société à l'individu et sur laquelle ce dernier n'a qu'un rôle accessoire. *A contrario*, la parole est l'utilisation personnelle de la langue (toutes les variantes personnelles possibles : style, rythme, syntaxe, prononciation, etc.). Le langage réfère à des facultés psychologiques permettant de communiquer à l'aide d'un système de communication quelconque, il est *inné*. Historiquement, le fait de parole précède toujours le fait de langue, alors que sur le plan théorique c'est le fait de langue qui

prime. Pour Saussure (1916) la langue résulte d'une sorte de cristallisation sociale : selon lui, la pratique du circuit de la parole déposerait dans le cerveau de tous les sujets des empreintes à peu près identiques, constituées par l'association de concepts et d'images acoustiques.

J'entends ici travailler à l'analyse de la parole du sujet (Fig. 10), au sens de Sauret, c'est à dire l'acte de langage que pose un sujet, qui ne va pas sans un autre à qui il



s'adresse, et un autre qui garantirait la vérité de ce qui s'échange. Avec Lacan et lui, je pense que le sujet, à « être comme dit » rencontre dans le langage le manque du « réel » de son être.

Dans le cadre de cette recherche en didactique clinique, je fais l'hypothèse que cette approche est porteuse de sens et que le croisement des différences permettra de prendre en compte les phénomènes interprétatifs liés au contre-transfert et à la subjectivité du chercheur, tout en les référant à une conception rationalisée du texte comme ensemble de données organisées. Je crois que le travail sur la parole du sujet, porte à la fois analyse du contenant (le discours) et analyse du contenu. Il ne s'agit pas ici d'essayer d'assurer l'objectivité de l'analyse par la fourniture d'éléments quantitatifs, mais bien plutôt de relever les éventuels biais cognitifs et culturels pour intégrer davantage à la recherche la question de la subjectivité et de la singularité du sujet.

TRAITEMENT DES DONNÉES DES CAPTATIONS VIDÉOS

Les données issues des captations vidéos sont de deux types, puisqu'elles sont composées à la fois des interactions orales, consultables sous forme de verbatim en annexe, et qui font l'objet du même traitement que les entretiens, et de données d'observation issue des images, qui font l'objet d'un traitement sous forme descriptive en regard des indicateurs dont j'ai fait état plus haut. Il s'agit ici d'observer la situation évaluative par la focale de l'espace, en tant que concept à trois dimensions : L'espace sonore est celui des interactions orales, quelles soient à visées didactiques ou pas, et recouvre les paroles et bruitages émis par les acteurs, tout comme leur organisation. L'espace géographique est celui de la salle de classe¹², qui est marquée par l'enseignant puisque celui-ci en décide la disposition. L'espace symbolique enfin est celui des rôles assumés / assignés.

II.2.2. Le croisement de données qualitatives et quantitatives

Ce travail qualitatif, bénéficie toutefois de l'apport de données quantitatives qui pondèrent et nuancent les données qualitatives.

L'approche qualitative constitue l'essentiel du travail de compréhension des mécanismes en jeu dans la situation évaluative. De plus, dans la mesure où je m'inscris dans un travail en didactique clinique, je travaille ici à la constitution de vignettes didactiques cliniques, à partir de l'étude du cas dans sa singularité. L'objectif n'est pas de comparer les pratiques mais de rapprocher les cas en tentant d'extraire – au-delà de leur singularité – des éléments de régularité permettant de donner des éléments de réponse aux questions de recherche

L'approche quantitative comprend l'analyse des données issues des questionnaires-élèves et porte essentiellement sur les groupes d'élèves observés dans leur ensemble. Elle permet d'interroger le profil du groupe à partir de données quantifiées d'ordre objectif (répartition par âge et sexe) et subjectif (expression des ressentis vis-à-vis de l'école, des disciplines et de l'évaluation).

Les questionnaires distribués aux enseignants dans la phase de travail préalable

¹² Le plan de classe est consultable en annexe

interrogent à la fois les représentations et l'expérience des enseignants en matière d'évaluation, mais aussi de résolution de problème et de production d'écrit, et de difficulté des élèves dans ces disciplines. Ils fournissent des données quant à l'âge des enseignant-es et leur niveau d'études. Les questions sont ouvertes et permettent des réponses rédigées de la part des enquêtés. Les données sont donc dans un premier temps compilées par thématiques de questions, puis classées thématiquement selon les réponses apportées, afin de déterminer des points de convergence et de divergences dans chacun des domaines (sur les difficultés rencontrées dans l'évaluation de la résolution de problème par exemple). Le traitement des questionnaires est extensivement présenté en annexe.

Les données issues des questionnaires font l'objet d'un double traitement de type quantitatif et qualitatif, le quantitatif venant pondérer et nuancer le qualitatif qui reste dominant. Les réponses des sujets sont dans un premier temps compilées dans leur version intégrale, puis classées thématiquement en fonction des questions de recherche. Mesure est faite du type de réponses apportées, et l'on recherche ici à mettre en relief les différences et les points de convergence dans les réponses. Ces données sont ensuite croisées avec les données quantitatives (ancienneté dans la profession et dans le cycle, genre des enseignant-es) et donnent lieu à la production de résultats croisés sur lesquels s'appuie en partie le travail de conception. Il s'agit de conduire une analyse de contenu à travers une catégorisation a posteriori des données qualitatives qui sont ensuite traitées de manière statistiques et descriptives (sous forme de pourcentage) afin de dégager des tendances générales qui permettront de situer les sujets étudiés dans le cas par cas.

Les captations vidéos fournissent des données relatives à l'organisation de la classe et à la conduite et au déroulement de la séquence didactique, mais aussi concernant les positions assumées par les sujets. Elles sont, à ce titre, fondamentales pour la recherche, en ce qu'elles permettent au chercheur de mesurer l'écart entre le discours du sujet et ce qu'il fait, et ainsi de permettre une reconstruction plus fine dans l'après-coup. Il ne s'agit pas ici de procéder à un travail comparatiste en vue d'établir une vérité, mais bien de mettre en exergue la singularité et les tensions du Sujet en vue de

poser des énoncés interprétatifs plus pertinents quant à ses impossibles et en relation aux questions de recherche. En ce sens, l'utilisation de la vidéo permet de revenir *ad libitum* sur la séance pour affiner les observations, sans les limitations habituelles de l'œil et de la prise de note *in situ*. Le rapport analogique à la situation que permet l'enregistrement vidéo permet de repérer des comportements trop insignifiants ou trop courts pour être observables en direct, et permet la conservation des enregistrements pour un traitement en différé (De Ketele et Rogeiers (2009).

Les captations vidéo font l'objet dans un premier temps d'une ou plusieurs observations flottantes, avant que les verbatim ne soient intégralement retranscrits. Ces verbatim font ensuite l'objet du même traitement que les verbatims d'entretien.

Une grille d'observation est ensuite constituée. Elle permet d'organiser une observation critériée en fonction du travail entrepris. Cette grille comprend l'observation, pour les élèves comme pour l'enseignant, des interactions verbales, gestuelles, des déplacements, de la proxémie. Nous utilisons ici un dispositif qui reprend les variables préalablement définies et exposées plus haut.

Les captations vidéos sont un moyen supplémentaire d'accéder au point de vue de l'acteur, c'est à dire de constituer une deuxième couche de données : l'intégralité des captations vidéo est ainsi fournie à l'enseignant avant l'entretien post, et il est libre de les regarder à sa guise. Il est invité, lors de l'entretien, à exprimer librement ses ressentis concernant le contenu des vidéos, mais aussi sur le fait d'avoir été en position de les visionner. Pour le chercheur, il s'agit ici d'interroger, dans l'après-coup, la façon dont le sujet reconstruit sa vérité et ainsi d'accéder à son point de vue singulier.

Les documents élèves sont constitués des documents d'évaluation fournis par l'enseignant-e, et annotés puis notés au cours des séances du dispositif. Ces documents font l'objet d'une double analyse. D'une part, en terme de contenu didactique : il s'agit de faire le point sur les contenus évalués et le type de tâche demandée à l'élève. Les contenus proposés sont analysés en fonction des attentes du cycle, des programmes officiels, des déclaratifs de l'enseignant-e en terme de progression de classe. D'autre part, l'analyse s'étend également sur les annotations de

l'enseignant-e : le domaine d'évaluation sur lequel elles portent, leur objectif et le type de formulation utilisée.

II.3 Les données produites

Ce travail exploratoire nous permet de construire notre cadre conceptuel et méthodologiques, et de formuler nos première hypothèses de travail , et ce à partir de différentes données . Les données produites par la recherche et qui servent de base à notre analyse proviennent de sources différentes et sont de trois types, classées en fonction de leur mode d'obtention (Van Der Maren, 1995) : les données invoquées, antérieures ou extérieures à la recherche, les données provoquées produites par des appareillages spécifiquement construits et les données suscitées, c'est à dire obtenues dans une situation d'interaction .

Les données invoquées renvoient aux données issues du travail exploratoire et de la recherche documentaire. Elles renvoient à la construction du cadre conceptuel et méthodologique, et situent la recherche et son originalité dans l'ensemble des travaux déjà produits dans le domaine. Elles permettent de mettre en relief la nécessité d'une inscription en didactique clinique pour explorer la question de la relation du sujet à la situation évaluative, c'est à dire qui prenne en compte le Sujet dans sa dimension psychanalytique, et fondent la pertinence de notre approche à partir de la théorie du sujet pris dans le didactique.

Les données provoquées correspondent aux données issues du dispositif de recherche que nous avons mis en place dans le cadre d'une méthodologie d'ingénierie didactique. Elles proviennent des différentes méthodes d'investigation que nous avons mis en place : questionnaires, entretien libres, dirigés et semi-dirigés, et observations directes ou indirectes (captations vidéos). Le format et le traitement de ces données est défini à l'avance par le chercheur et constitue une forme de contrainte exercée sur le sujet, puisqu'il s'agit d'une situation naturelle manipulée. Il conviendra lors de la phase de synthèse et d'analyse de prendre en compte cet état de fait et de s'interroger sur l'effet du dispositif sur le sujet et les données recueillies, et ce afin de considérer dans l'analyse ce qui sera tenu pour un constituant de l'« effet-recherche ».

Les données suscitées, quant à elle, sont relatives aux interactions entre le chercheur et le sujet observé. Devereux (1980), s'appuyant sur Freud, a montré combien la relation chercheur – sujet observé n'est pas neutre et joue un rôle dans la qualité des données obtenues. Ainsi, comme en analyse, des « réciprocitys » existent entre le chercheur et le sujet observé, et des phénomènes de transfert et de contre-transfert sont à l'œuvre dans les interactions, en tant que la rencontre chercheur – sujet observé est avant tout la rencontre de deux inconscients dans une « hypercommunication » qui peut générer de l'angoisse et donc des mécanismes de défense qui doivent être pris en compte dans le travail du chercheur.

Les données suscitées proviennent du regard porté sur les données de l'interaction, tant en ce qui concerne l'élaboration du sens par le sujet observé que par rapport aux stratégies mises en place par le chercheur pour élaborer ses interprétations et construire le cas. Ces données, en ce qu'elles sont porteuses d'une grande part de subjectivité, doivent faire l'objet d'une attention particulière et d'un traitement adapté, en tant que ressource contrôlée mais essentielle du processus de recherche. Elles nécessitent aussi un travail préliminaire au moment des entretiens, visant à ne pas laisser le sujet prendre des chemins trop éloignés de l'objet de l'entretien.

La diversité et la profusion des données, qui peuvent être un obstacle à l'expression d'une pensée claire et cohérente, constituent cependant la force de ce travail qui, en croisant trois types de données issues de trois sources différentes sur trois moments distincts de la recherche permet un travail croisé produisant une connaissance des phénomènes en jeu. Il est question ici de travailler à partir de triangulations, c'est à dire en référence à l'usage croisé de techniques de traitement de données. Cette approche vise la validité des savoirs produits par la recherche. Elle consiste en la superposition et la combinaison de plusieurs perspectives, soit ici des triangulations théoriques et méthodologiques essentiellement.

II.4 **Un travail en construction du cas**

II.4.1. Le sujet comme objet d'étude

La construction du cas clinique procède à rebours. Elle part de la description des effets pour aller vers des suggestions sur les causalités. Chemin faisant, elle passe par le travail fondamental d'analyse, ordonné par la démarche hypothético-déductive. Cette étape charnière, qui, dans sa méthode, échafaude des articulations subtiles entre la clinique et la théorie, est celle qui permet d'entrevoir, *in fine*, une relation entre les effets et les causes, c'est-à-dire d'induire un lien de cause à effet qui, comme tout produit de l'élaboration clinique, reste sujet à discussion. Cette construction se fait à partir des théories d'appartenance du chercheur. Construire un cas, c'est avant tout le transmettre, le communiquer, témoigner, même si c'est du point de vue du chercheur. La présentation du cas correspond à une forme d'épure, qui se présente ici sous la forme d'une vignette didactique clinique qui doit transmettre l'organisation de la construction. Cette construction vise moins à rendre le cas en toute exactitude qu'à traduire la recherche du fil de la vérité dont il témoigne. La « construction du cas » (Bertaux, 1997) de chaque enseignant qui constitue le corpus de cette étude constitue l'aboutissement des analyses de cette recherche, et vise à proposer une construction qui témoigne au plus proche de la problématique de chaque sujet. Nous travaillons ici au « cas par cas » (Terrisse, 2000), dans une perspective non comparatiste, puisque chaque cas est singulier, et qu'il ne s'agit que de rapprochement.

La construction de chaque cas qui est présenté en deuxième partie de ce travail correspond à l'étape ultime du travail. Elle consiste en reprendre l'ensemble des éléments issus des précédentes étapes de l'analyse afin d'en dégager la logique propre du sujet. Cette logique est ici présentée en deux étapes :

D'une part, une étape diachronique qui présente une synthèse des éléments relatifs au déjà-là, et à l'après-coup du sujet, ainsi que l'analyse des éléments issus de l'épreuve observée et commentée par le sujet. Le traitement croisé des données issues des entretiens et de l'observation des séances d'évaluation permet ici de dégager les traces du déjà-là et de l'après-coup du sujet, et de construire des pistes

compréhensives des choix didactiques de l'enseignant. Il s'agit pour la chercheuse de mettre en balance le discours intentionnel de l'enseignant, ce qu'il fait et dit lors des séances observées, et l'analyse qu'il produit de ses propres actes dans l'après-coup, afin de déterminer les problématiques propres à chaque cas.

Dans un second temps, une approche synchronique étudie la structuration du rapport à l'évaluation de l'enseignant, au travers de trois dimensions : son rapport au(x) savoir(s), son rapport à l'épreuve et son rapport à l'institution. Ces deux formes d'analyse organisent à la fois des éléments extraits du discours de l'enseignant et des éléments de réflexion de la chercheuse, ces derniers étant construits en résonance avec les premiers, à partir des entretiens conduits selon la démarche clinique d'analyse thématique de contenu (Poussin, 2003).

La réorganisation de ces éléments constitue une approche à visée de synthèse qui cherche à décrire la cohérence de l'organisation interne du cas et est présentée sous la forme d'une articulation entre les principales problématiques qui le définissent en tant que sujet didactique. L'objectif de ce travail est double, en ce qu'il vise à permettre de proposer une représentation de la structure du rapport à l'évaluation de trois cas d'enseignants singuliers et met en exergue les dimensions du rapport au(x) savoir(s), à l'épreuve et à l'institution qui structurent l'action didactique. Il vise aussi à permettre de déceler en quoi l'expérience personnelle de l'enseignant influe sur son rapport à l'évaluation et envisage de dégager concomitamment des pistes à explorer dans une visée formative. Il s'agit ici d'une analyse interprétative des problématiques de chaque enseignant pour identifier ce qui les détermine, en regard de la problématique propre de la recherche. Elle renvoie à un niveau supérieur d'analyse, relatif aux « causes » qui constitue les objectifs de la recherche, dégagées à partir de cadres interprétatifs de la didactique clinique (Terrisse, 2009).

Le rapport au(x) savoir(s) fait l'objet d'une étude analytique en deux phases, portant sur les savoirs disciplinaires d'une part, et le savoir-enseigner en lien avec le savoir-évaluer d'autre part. L'étude du rapport à l'institution du sujet s'appuie sur l'analyse du discours relatif au contexte d'exercice, à l'histoire familiale, à l'injonction institutionnelle en terme de programmes d'apprentissage, et sur l'observation de la

posture adoptée par l'enseignant au moment de l'évaluation. Le rapport à l'épreuve est abordé à partir des dimensions dégagées par Brossais, Jourdan et Savournin (2013, 2016) : le Sujet Supposé Savoir, l'impossible à supporter et la mise en scène du savoir.

Une analyse complémentaire est proposée à partir des dimensions décrites par Carnus¹³ et synthétisée dans le tableau ci-dessous. Ces dimensions exprimées sous forme d'échelle permettent d'envisager les « rapports à » dans une perspective dynamique d'évolution du sujet. Dans ce cadre, elles donnent lieu à une synthèse sous forme de représentation schématique en fin de vignette.

5. Dimensions constitutives des éléments de structuration du rapport à l'évaluation

« Rapport à »	Dimensions retenues
Rapport au savoir	Distance – Proximité (Expertise, maîtrise, appropriation, incorporation)
	Nouveauté – Ancienneté de la rencontre
	Répulsion - Attirance
Rapport à l'institution	Soumission- Émancipation
	Exclusion - Inclusion
	Risque - Sécurité
Rapport à l'épreuve	Étrangeté – Familiarité (question de l'expérience)
	Inhibition -Excitation
	Souffrance- Plaisir (question de l'ambivalence)

L'intention globale est ici d'identifier les enjeux subjectifs qui animent les enseignants et d'essayer de déterminer dans quelle mesure ces enjeux subjectifs organisent la situation évaluative sommative. Pris dans le didactique, le sujet est soumis à un faisceau de tensions qui déterminent son agir didactique en matière d'évaluation. Nous postulons que ces tensions dépassent le strict cadre didactique et renseignent sur la place que souhaite occuper le sujet dans le didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, Lestel, 2008).

13 Communication orale lors du congrès de l'ARIS, Hammamet 2016

II.4.2. La formule donne des éléments sur la position du sujet

Pour rendre compte de la position assumée par le sujet, la construction du cas présentée sous forme de vignette didactique clinique est un outil qui permet de rendre compte des tensions qui agissent le sujet pris dans le didactique. Cette construction s'appuie sur la citation d'extraits de verbatim, administré comme « preuves » de la position du sujet. Dans ce cadre, la formule, énoncée par le sujet, « clôt l'étude de cas et constitue l'administration de la preuve » (Carnus & Terrisse, 2013, p.128). Elle est la partie de discours, généralement sous forme d'un groupe de mots ou d'une courte phrase qui, au terme du travail d' « extraction » (Freud, 1937, cité par Carnus & Terrisse, 2013) rend compte de la position du sujet dans le didactique. Cette formule est retenue pour son universalité, dans la mesure où elle décrit le cas, mais peut s'appliquer à d'autres et constitue ainsi un élément incontournable de la démarche.

II.4.3. Présentation des cas présentés dans cette étude

Cette recherche est fondée sur trois études de cas contrastés / rapprochés. Il s'agit ici d'un choix délibéré qui vise à travailler en tentant de dégager les régularités et différences existantes entre les différents cas à fins de déterminer des pistes de réponses aux questions de la recherche.

Les sujets de cette recherche sont tous des enseignants volontaires ayant à la fois accepté de répondre au questionnaire préalable, mais aussi de se soumettre à l'entièreté du processus. Ces deux facteurs expliquent notamment pourquoi ils ne sont pas à parité, impliquant que nous ne porterons pas d'analyse genrée.

Pour des raisons de confidentialité des données et de préservation de l'espace intime des enseignants qui ont collaboré à ce travail, toutes les données de type prénom, appellations et lieux cités ont été anonymisés, et les prénoms utilisés pour renvoyer aux cas ont été choisis par la chercheuse.

Jean, Karine et Solange, les trois enseignants concernés, présentent des profils contrastés qui font la richesse de ce travail.

Jean est un jeune enseignant dans sa première année d'enseignement au début de la recherche. Titulaire du concours exceptionnel, il enseigne en CE2 dans une école de centre ville à la très bonne réputation. De formation scientifique, il a été un élève brillant et s'est tourné vers le professorat après un premier court essai de travail dans le génie civil.

Karine est une enseignante expérimentée d'une quarantaine d'année, qui exerce depuis une dizaine d'année dans la même école de RPI, en milieu rural, dans une classe de cycle 3 à effectif réduit. Après des études littéraires et un concours d'entrée à l'école de journalisme manqué, elle s'est tournée vers le professorat qu'elle a toujours exercé en zone rurale.

Solange, enfin, bien qu'elle se soit présentée dans un premier temps comme débutante, enseigne depuis une dizaine d'années après une première carrière dans l'informatique. Elle exerce depuis deux ans dans une école de la périphérie toulousaine, en deuxième couronne, dans une classe de CE2-CM1.

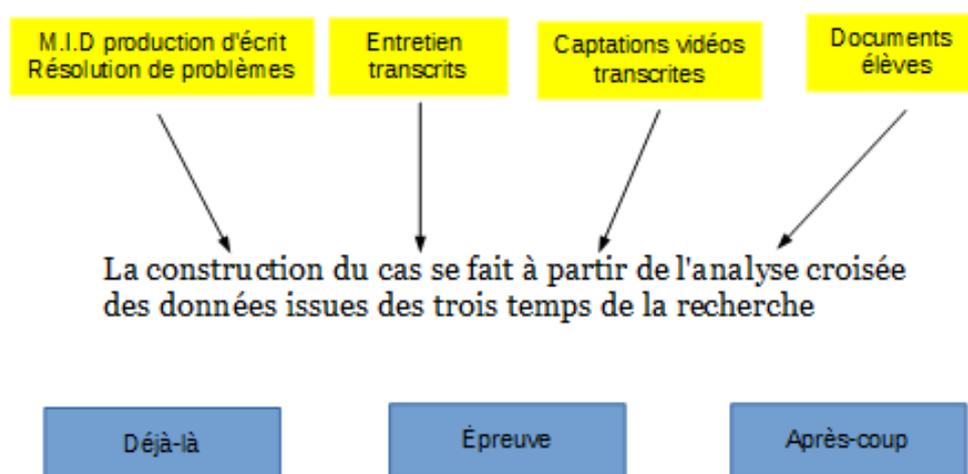
Le choix du travail en cas contrasté permet de repérer des effets de contexte et des effets « sujets » et d'accéder ainsi à une analyse plus nuancée. Les contrastes interviennent à deux niveaux principaux :

- Le contexte d'exercice : il s'agit à la fois de l'environnement social et géographique dans lequel l'école de l'enseignant-e est positionnée, mais aussi du regard porté par l'enseignant-e sur son contexte d'exercice, incluant donc une entrée subjective qui prend en compte l'aspect matériel du quotidien scolaire, comme les relations avec les collègues et l'administration, les relations avec les parents, le rapport au groupe d'élèves, etc. L'appréciation du contexte par le sujet enseignant est un des déterminant de ses décisions (Carnus, 2001)

- L'expérience d'enseignement : Nous postulons ici avec Touboul que le différentiel d'expérience d'enseignement, mais aussi de pratique dans le cycle désigné influe sur les références de l'enseignant et notamment son déjà-là, et est de nature à influencer ses pratiques évaluatives. C'est pourquoi ce facteur intervient de manière importante dans le choix des cas que nous étudions ici.

Le traitement des données issues des réponses aux questionnaires, de l'analyse des entretiens et des captations vidéos, ainsi que de celle des documents-élèves permet de travailler à la construction des trois cas contrastés qui fondent cette étude. Cette construction constitue l'aboutissement du travail en analyse croisée et est présentée ici de façon schématique (fig. 11).

Illustration 11: Représentation schématique du travail de construction du cas



Nous présentons maintenant une brève synthèse des options méthodologiques de ce travail.

III Synthèse de la méthodologie

Le croisement de la temporalité de la méthodologie didactique clinique (les trois temps) et de la MID (quatre temps) au regard des questions de recherche conduit à élaborer la temporalité de la recherche et à s'instrumenter en conséquence. La synthèse méthodologique est ici présentée en deux schémas, l'un concernant l'instrumentation de la recherche, et l'autre le traitement des données.

III.1 **Synthèse du recueil de données**

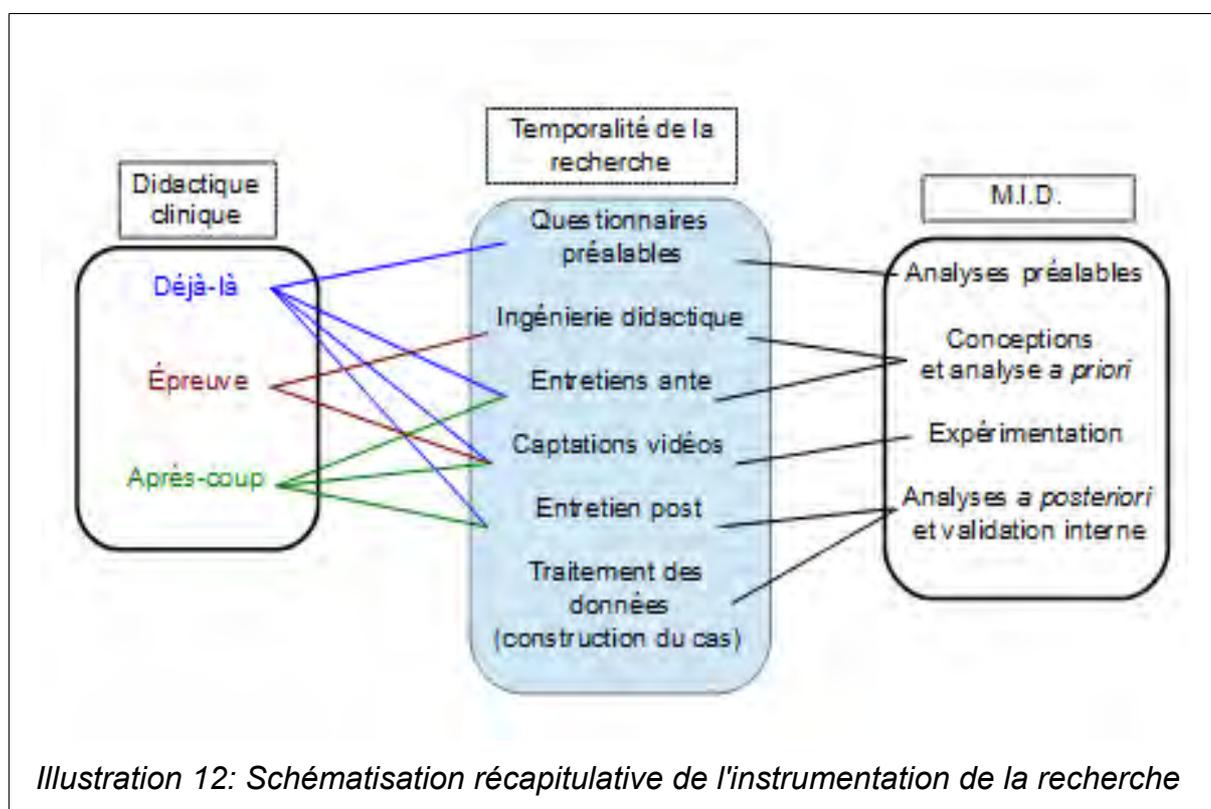
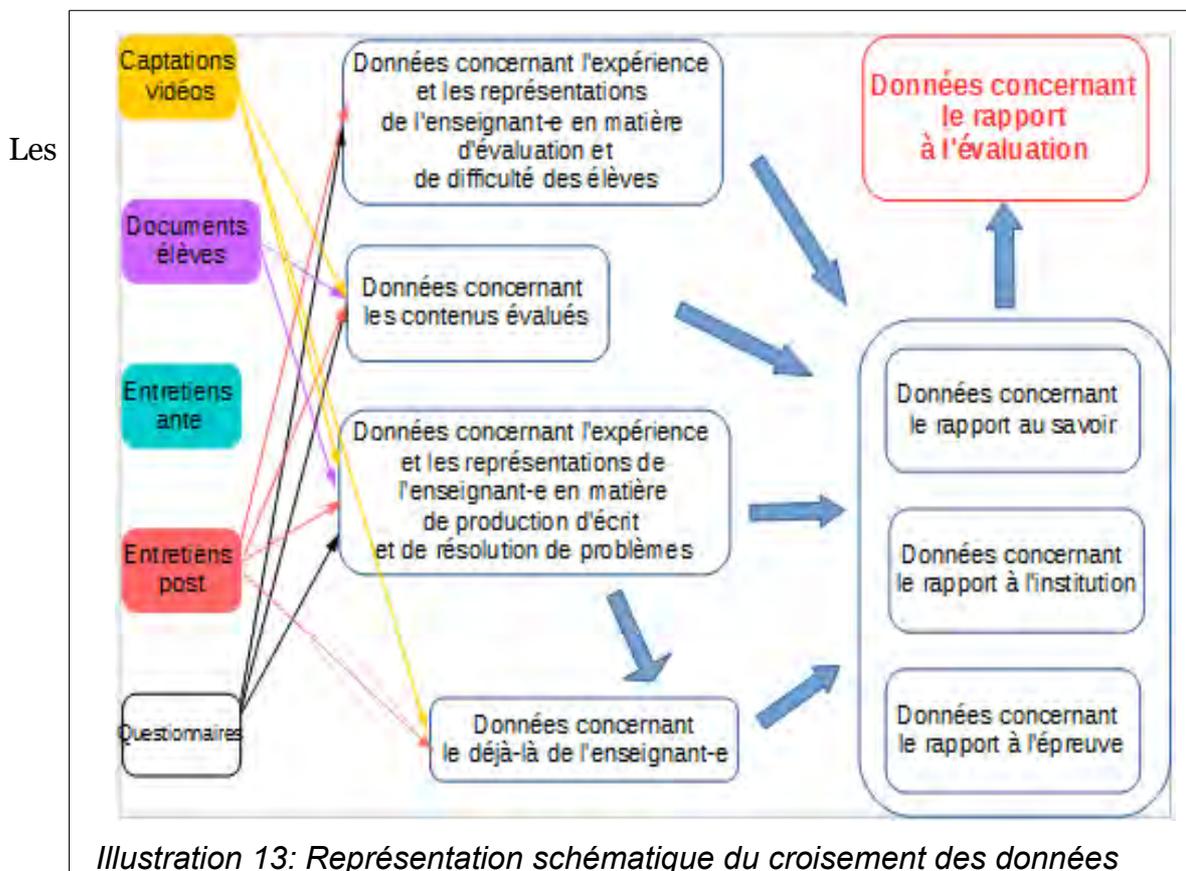


Illustration 12: Schématisation récapitulative de l'instrumentation de la recherche

L'instrumentation de la recherche, qui s'organise selon les quatre moments de la méthodologie d'ingénierie didactique comprend à la fois des outils matériels de recueil de données (questionnaires, entretiens, captations vidéos), et des outils symboliques qui permettent la construction du cas, à partir des trois temps de la didactique clinique (déjà-là, épreuve et après-coup).

III.2 Traitement des données



données issues des entretiens, des captations et des questionnaires sont traitées thématiquement afin d'obtenir des données relatives à l'expérience et aux représentations de l'enseignant-e en matière d'évaluation, de contenus disciplinaires, aux contenus évalués, et au déjà-là de l'enseignant-e. Ces données sont ensuite compilées pour fournir des pistes compréhensives relatives aux « rapports à » constitutifs du rapport à l'évaluation de l'enseignant-e.

Dans cette première partie, nous avons vu en quoi interroger la question de l'évaluation dans le premier degré est pertinente en regard de la place centrale qu'occupe l'évaluation dans l'organisation du système scolaire. Nous avons aussi explicité nos choix conceptuels en détaillant en quoi prendre en compte la position du sujet pris dans le didactique pour réfléchir l'évaluation pouvait, à notre sens, constituer une ouverture pour la recherche dans le domaine. Enfin, nous avons fait le point sur une des originalités de cette étude : le travail en analyses croisées à fins de construction de cas à partir de la méthodologie d'ingénierie didactique clinique.

Dans la deuxième partie de ce travail, nous exposons les trois constructions de cas qui constituent l'armature de ce travail : Jean, Karine et Solange. Chaque cas est présenté de façon symétrique, avec une première partie diachronique et une seconde synchronique. Les détails de construction sont présentés en introduction de partie.

Deuxième partie

Vignettes
didactiques
cliniques

Chaque cas est ici présenté sous forme de vignette didactique clinique, selon la méthodologie de construction du cas que j'ai exposé plus haut. Le travail effectué sur chaque cas présenté est ici dans une structuration symétrique pour les trois cas, de façon à faciliter la lecture.

Après un passage introductif qui resitue les conditions de recueil de données relatives à chacun des enseignants participant la recherche, je propose une analyse diachronique du cas, fondée sur la temporalité de la recherche en didactique clinique. J'expose ainsi de façon descriptive les éléments du corpus relatifs au déjà-là du sujet, à l'épreuve et à son après-coup.

Dans un deuxième temps, ces éléments font l'objet d'une analyse synchronique compréhensive plus dynamique, qui s'organise autour des trois « rapports à » structurants du rapport à l'évaluation et propose une vision plus interprétative des données. Pour l'analyse de ces « rapports à », j'utilise ici un cadre de réflexion encore en construction et théorisé par Carnus (2016), et qui situe chacun des « rapport à » dans un repère de trois dimensions, permettant ainsi l'expression du mouvement et de la dynamique des changements de positionnement du sujet.

En fin de chapitre une première synthèse de l'analyse est proposée, dans laquelle la formule du cas est exposée et explicitée.

Chapitre un : Jean « Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui m'applique pas »

Le travail de recueil de données auprès de Jean s'est étendu sur deux ans¹⁴. L'entretien *ante*, qui est enregistré et transcrit en intégralité a duré près de deux heures (transcription disponible en annexe). Il est suivi et complété par un court entretien de négociation qui est aussi retranscrit. Je suis allée l'observer en classe ensuite en fin d'année, et ce à plusieurs reprises : une première visite « informelle en octobre a permis de prendre contact avec les élèves. Cette visite est suivie de 5 séances filmées entre avril et juin 2014. Ces visites ont aussi données lieu à des conversations informelles « à chaud » qui n'ont été ni enregistrées ni transcrites, mais ont donné lieu à une prise de notes effectuée dans l'après-coup.

Dans l'intervalle, Jean a soumis le questionnaire à ses élèves et je l'ai traité, ainsi que les photocopies de copies d'évaluation qui m'ont été transmises au fur et à mesure de la passation des étapes.

L'entretien *post* s'est déroulé en novembre 2015, deux ans après notre première rencontre, alors que Jean a changé d'école, et est de nouveau en CE2, mais dans une école REP+.¹⁵

Comme convenu, Jean a été destinataire au préalable des vidéos des séances filmées dans sa classe, en intégralité et sans coupe. L'entretien a duré près de deux heures et a permis de revenir sur tous les points que je souhaitais aborder, quoique je n'ai eu que peu de relances à effectuer, Jean abordant en toute liberté d'association les domaines dont je souhaitais l'entretenir.

Je propose ici une analyse croisée de l'ensemble de ces données dans une organisation reconstruite par mes soins. Dans ce travail en didactique clinique, je ne prétends pas d'une objectivité de la recherche, et présente chaque vignette didactique clinique de la manière qui me paraît la plus pertinente au regard de la problématique

14 Rencontré en 2013 dans le cadre du travail exploratoire préalable, c'est en juin 2014 que se déroule le premier entretien avec Jean

15 Réseau d'Éducation Prioritaire. Pour plus de précision, consulter <http://www.education.gouv.fr/cid78780/refondation-education-prioritaire-rencontre-avec-les-102-reseaux-rep-prefigureurs.html>

et des questions de cette recherche : dans un premier temps, les résultats sont présentés sous forme descriptive, dans la chronologie de la temporalité didactique clinique (déjà-là, épreuve et après-coup). Cette approche diachronique sera suivie d'un travail synchronique qui rendra compte, au regard des « rapports à » que j'ai identifiés comme structurants du rapport à l'évaluation, de premiers énoncés interprétatifs.

.

I Un jeune enseignant dans un contexte favorable

I.1 Éléments biographiques

Jean est un jeune enseignant débutant. Il se dit lui-même bon élève, et fait état d'études brillantes dans une filière scientifique, suivies d'une formation supérieure en génie civil, qu'il a complété par une courte expérience professionnelle dans le bâtiment. Cette expérience lui a suffi pour se rendre compte qu'il n'était pas fait pour travailler dans ce secteur du génie civil. Il dit s'être ré-orienté, sur les conseils de sa mère, vers une formation en sciences de l'éducation, puis vers le professorat des écoles.

Après avoir assuré un complément de temps partiel dans une école privée durant son année de master 2, il a passé et réussi le concours. Il fait partie de la génération d'enseignant qui, titulaire du concours exceptionnel¹⁶ n'a pas bénéficié de la formation professionnelle et théorique en IUFM. Il a donc été affecté, dès le mois de septembre suivant les résultats du concours, dans une classe, avec charge d'exercice à plein temps. Il est, lors de notre visite dans sa classe, stagiaire en phase de titularisation, c'est à dire qu'il est responsable de classe, et visité régulièrement au cours de l'année par un conseiller pédagogique et un maître-formateur, qui l'observent en situation de classe, lui font des retours et lui prodiguent des conseils d'amélioration de sa pratique. Conformément aux textes, il bénéficie d'un poste « protégé », c'est à dire qu'il est censé exercer dans une école et sur un poste ne présentant pas de difficulté particulière.

¹⁶ Pour pallier à un déficit d'enseignants, un concours exceptionnel supplémentaire a été organisé en juin 2013 / juin 2014. Les admis ont été affectés en poste à la rentrée 2014

Jean travaille donc en CE2 dans une école de centre-ville, connue pour la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, et par le haut niveau général d'origine socio-culturelle des familles qui la fréquentent. Sa classe compte 26 élèves, plus deux enfants accueillis en inclusion partielle dans le cadre du projet avec la classe CLIN¹⁷ de l'école.

Au-delà de ces informations issues des entretiens, attardons nous un instant sur l'appréciation que Jean porte à son contexte d'exercice, en ce que c'est son point de vue singulier qui nous paraît le plus pertinent pour apprécier la situation. Il décrit sa classe et son école comme un contexte de travail très favorable.

1.2 Contexte d'exercice : ce qu'en dit Jean

Lors de notre première rencontre, dont la transcription intégrale est disponible en annexe, Jean fait un portrait assez précis du profil de sa classe :

« J'ai un CE2, ils sont 26 (...) ils ont un bon niveau général, j'en ai 4 (...) qui sont un peu en difficulté, un peu en retard par rapport aux autres, et j'ai un élève qui a été beaucoup beaucoup absent en période (...) du coup il est vachement en retard (...) sinon (...) ils sont plutôt calmes (...) enfin non, ils sont très calmes (...) y'a plus de garçons, je ne me souviens plus de la proportion, mais il y a plus de garçons (...) c'est 2/3 – 1/3 je crois (...) j'accueille deux gamins de CLIN en ce moment (...) que en maths, en musique et en sport pour l'instant (...) les gamins vivent dans des conditions très confortables, donc ils sont assez (...) disciplinés, ils sont (...) généralement il y a les parents qui suivent vachement et qui ont un niveau socioprofessionnel assez élevé, donc il y a une certaine culture (...) il y a une ambiance de travail (...) les gamins sont très travailleurs, ils sont là pour bosser, ils le savent (...) ».(Entretien ante, Jean)

Il confirmera cette première description lors de l'entretien post¹⁸, en comparant avec

17 CLIN : classe d'intégration – classe particulière au sein d'un établissement, accueillant des enfants non francophones pour un apprentissage de la langue, avant intégration dans leur niveau de classe d'âge

18 Consultable en annexes

sa classe actuelle :

« (...) pour le coup je prêche pas des convertis. Parce que je regardais les vidéos, la classe de F., ils sont au travail, pas besoin de leur gueuler dessus, pas besoin de leur expliquer des mots de la vie courante qu'ils ne connaissent pas, pas besoin de leurs expliquer des trucs ... ils savent ce que l'on attend d'eux (...) ».

Le contexte semble donc globalement positif pour Jean, même si certains élèves présentent, selon lui, quelques difficultés :

« (...) une partie en échec, avec Th, Ad., Cl., qui étaient dyslexiques, dyscalculiques, qui avaient un wagon derrière elles, ... donc ... elles elles galéraient pas mal donc voilà c'était assez ça, j'avais vraiment quelques-uns très très en avance, un gros paquet qui bossait bien au milieu et quelques-uns très très à la ramasse, j'avais L. aussi qui était passée par la CLIN et qui était redoublante enfin.. avec la CLIN en général, ils peuvent perdre un an voilà ... et elle aussi sur la logique elle était très très en difficulté (...) »

Nous notons que Jean semble avoir intégré sans la questionner, la règle des « trois tiers », ce qu'Antibi nomme « la constante macabre » comme une répartition « normale » des profils d'élèves. Dans quelle mesure cette répartition correspond-elle à la réalité ou est-elle une marque de la résignation ou de la soumission de Jean ? En tout cas, elle sera démentie par les résultats des évaluations auxquelles nous avons assisté, qui présentent seulement deux copies non réussies.

L'entretien ante ayant lieu au mois de décembre, on pourrait considérer que Jean a trop peu d'expérience dans le métier pour pouvoir appuyer réellement son discours sur des exemples précis. Pourtant il se montre désireux de faire part de son expérience et de ses pratiques en matière d'évaluation, mais aussi vis-à-vis du regard qu'il porte sur ses élèves et ses conditions de travail.

Ainsi, en matière d'expérience, Jean fait état de son appréciation très favorable du contexte dans lequel il travaille, tant en ce qui concerne les élèves : *« il y a une ambiance de travail ... les gamins sont très travailleurs, ils sont là pour bosser, ils le savent »*, que la relation enseignant/élève : *« le prof est assez au-dessus et les gamins obéissent au doigt et à l'œil. Après l'ambiance est assez saine, il y a peu de violence je remarque dans l'ensemble de l'école. »*, ou la relation aux parents *« Ça se*

« passe bien ».

Lorsque nous abordons le domaine de l'évaluation, il fait état à la fois :

- de ses pratiques d'enseignement :

« Ça prend une séance, on fait un rappel de tout ce qui a été vu avec un exercice type et après on passe une évaluation bilan, donc ça c'est corrigé et c'est rendu aux élèves dans le livret, donc je leur dis regardez ce que vous avez fait un petit peu mais ça on le recorrige pas, on revient pas dessus c'est vraiment une évaluation du type contrôle » (entretien ante)

- comme de ses hésitations en termes de dispositif d'évaluation :

« Les évaluations de fin de période 1, j'avais fait un espèce de truc condensé de tout ce qu'on avait vu pendant la période avec des exercices condensés des notions, avec un petit tableau qui résumaient les compétences travaillées et quand les compétences étaient pas bien acquises, « en cours d'acquisition » ou « non acquis », ils avaient... on revenait dessus et ils avaient une fiche avec un bout de la leçon, la règle de français par exemple qui était reformulée et un petit exercice d'application pour essayer de retravailler le truc qui était pas bien compris.. donc j'ai essayé une fois qu'ils ont passé l'évaluation, qu'ils la relisent, ils voient les erreurs qu'ils ont et en fonction de ça ils retravaillent là où ils ont pêché un peuEn fait, j'ai fait l'évaluation et en fonction de chaque notion, j'ai fait une fiche en plus avec la partie de la leçon qui était importante et un ou deux exercices d'application, quoi en gros et le gamin, en fonction de...des appréciations que j'avais mises dans le petit tableau au début, si j'avais mis "en cours d'acquisition", le gamin devait rendre la fiche qui correspond. Y'avait un numéro pour chaque compétence et y'avait marqué « je retravaille la compétence numéro .. » et c'était un moment où je pouvais tourner et où je pouvais réexpliquer certaines choses et j'avais pris en particulier 2 ou 3 gamins où c'était « non acquis » vraiment et je sentais qu'ils avaient rien compris et c'était la même fiche mais j'étais vraiment avec eux et c'était un petit groupe de soutien . Voilà j'ai fait ça sur une semaine. Bon j'ai pas pris le temps ou pas eu le temps. Je l'ai pas fait pour la période 2 mais je pense que c'était pas mal comme type d'évaluation mais évidemment ça prend énormément de temps alors ... ».
(entretien ante)

Jean fait aussi état d'un certain regard critique sur son école d'exercice, arguant que, dans cette école où « Ça a l'air assez à l'ancienne quand même », il « essaie de tester des choses différentes », et de profiter « des conditions favorables pour faire des ateliers qui changent un peu de la forme scolaire ».

D'une manière générale, Jean juge son contexte d'exercice très favorable, tant en ce qui concerne les élèves (leur niveau comme leur comportement en classe), que vis-à-vis de ses collègues et des relations avec les parents.

II Analyse diachronique

II.1 Déjà-là

II.1.1. Des principes forts qui marquent le déjà-là conceptuel

Le discours de Jean est émaillé des principes qui semblent guider son action professionnelle. Ainsi en est-il de sa motivation à choisir le métier d'enseignant, guidée par la volonté d'« améliorer la société, les gens, faire profiter du fait que je sois relativement privilégié (...) une sorte de participation à la société (...) il y a toujours de l'espoir ». Cette haute conception du métier, mais aussi de sa propre position de « privilégié » se relit aussi dans la façon dont il présente certains des parents d'élèves de sa classe, auprès de qui « il faut mettre la pression à fond », puisque « le problème, c'est (...) que les parents ne parlent pas français », contrairement à la majorité des familles, dont « les gamins vivent dans des conditions très confortables, donc ils sont assez ... disciplinés, ils sont (...) généralement il y a les parents qui suivent vachement et qui ont un niveau socioprofessionnel assez élevé, donc il y a une certaine culture ».

« Je pense qu'il faut qu'il y ait un accomplissement aux apprentissages » nous dit-il en lorsque nous abordons la question de l'évaluation, pour cet enseignant qui se dit « travaillé » par « la question du sens ». Dans le discours de Jean, c'est l'évaluation qui donne sens aux apprentissages, pour l'élève qui y trouve ici le moment de réaliser ses acquis et ses progrès, et d'en être fier : « l'évaluation, ça passe par la production de quelque chose qui fait réaliser à l'élève que (...) arrivé à sortir quelque chose de ce

qu'il a appris, et qui lui fasse dire, voilà c'est moi qui ai fait ça, ça c'est mon truc, c'est moi qui l'ai fait tout seul, d'après ce que j'ai appris, je savais pas le faire avant, et voilà, ça fait sens, ça fait partie de moi quoi ».

Malgré son peu d'expérience professionnelle, Jean semble avoir une vision assez claire de la place des disciplines scolaires dans la construction de la vie de l'enfant. Ainsi, la production d'écrit « *a énormément d'utilités dans la vie en général, c'est pour ça que je trouve que c'est fondamental et que ça doit être traité dans l'école* », et les mathématiques, « *c'est un outil intellectuel assez central dans la société ou dans la vie* ». Au-delà de l'affirmation de l'importance des deux disciplines fondamentales de l'enseignement, qui peut sembler naturelle à un enseignant débutant très assujéti à l'institution, Jean fait ici preuve d'une réflexion singulière, puisque son argumentation semble reposer sur une vision particulièrement utilitariste de ces disciplines. Ainsi, « *la production d'écrit, ça a rapport à l'évaluation, c'est quelque chose qui est visible pour le prof et pour les élèves sur ce que le gamin est capable d'exprimer à travers le principe de l'écrit, à travers le langage écrit, c'est aussi l'utilisation de ce qu'on appelle le vocabulaire actif* », et les programmes de mathématiques sont « *assez cohérent, parce que les notions qui sont abordées permettent de les réinvestir concrètement* ».

Interrogé sur sa conception du métier d'enseignant, Jean propose une description de pratiques très marquée par la référence institutionnelle : il se réfère de lui-même et fréquemment aux contenus des programmes, et indique travailler les mathématiques en suivant un manuel conseillé par l'IUFM « *c'est sur le modèle de « cap maths ¹⁹* », parce que « *cap maths* », ils ont ce qu'on appelle trois unités par période et à chaque fin d'unité, ils font un petit bilan, donc dans une unité, il y a 3 ou 4 notions, et à chaque fin d'unité, je fais le bilan. Donc ça prend une séance, on fait un rappel de tout ce qui a été vu avec un exercice type et après on passe une évaluation bilan, donc ça c'est corrigé et c'est rendu aux élèves dans le livret, donc je leur dis regardez ce que vous avez fait un petit peu mais ça on le recorrige pas, on revient pas dessus c'est vraiment une évaluation du type contrôles. ». Cette pratique a d'ailleurs une limite, puisque, malgré tout, des élèves restent en difficulté, et laissent Jean un peu démuni : « *Pour les gamins qui ratent, j'ai pas vraiment de solution faite* ».

19 Manuel de mathématiques à l'usage de l'enseignement primaire, particulièrement recommandé à l'IUFM de Toulouse

Lorsque l'entretien s'oriente vers la question de l'évaluation, il l'aborde par les différentes formes d'évaluations enseignées en formation de maîtres, et décrit une pratique très empreinte des progressions conseillées (évaluation formative en début d'année puis en début de séance, évaluation sommative en fin de séance et/ou de période, et propositions de dispositifs de remédiation)..

Jean est un enseignant débutant, qui applique ce qui lui a été enseigné lors de sa formation au concours. Il ne semble pas remettre en question cette formation, dont il dit pourtant par ailleurs qu'elle lui fait défaut, ni le cadre institutionnel. Son discours est marqué par la prédominance du pronom « je » et l'utilisation généralisée du présent, qui marquent une certaine assurance et une légitimité ressentie à exercer tel qu'il le fait. Il y a peu d'hésitations, peu de silences dans son discours et Jean semble très à l'aise pour mettre en cohérence des principes pédagogiques qui semblent le porter fortement, et l'injonction institutionnelle, qui semblent marquée par un contexte d'école assez élitiste. En terme de champ lexical, il utilise spontanément et à plusieurs reprises les termes de « compétence », « connaissances », « niveau », « leçon ».

Pour l'évaluation, nous l'avons vu plus haut, Jean propose un modèle de fonctionnement cohérent avec celui conseillé par l'institution. On le sent toutefois en questionnement sur les modalités d'évaluations concrètes, puisqu'il explique qu'il a essayé deux dispositifs différents au cours des deux périodes écoulées avant notre entretien, et ignore encore quel dispositif il va mettre en place pour la période à venir. Sur la question de l'évaluation en tant qu'acte didactique, Jean se positionne avec assurance : il s'agit d'un acte fondamental de sa pratique, qui lui permet à la fois de déterminer où en sont les élèves dans les apprentissages, leur niveau de difficulté, et de lui donner les indices d'une éventuelle réorientation de son action didactique. Il explique aussi que l'évaluation est le moment pour l'élève de faire le bilan de son évolution, le point de ses connaissances, de se retrouver en quelque sorte face à lui-même.

Il semble y avoir ici la volonté de faire naître chez l'enfant un regard réflexif sur son travail et sa progression qui évoque, chez Jean, la question plus globale du désir de faire bien.

II.1.2. Au cœur du déjà-là intentionnel : le désir de faire bien et d'être utile

Le premier entretien avec Jean est marqué par l'expression maintes fois renouvelée de son désir de bien faire. A plusieurs reprises, lors de nos rencontres, il fera mention de son perfectionnisme « *naturel* » et tendra à nous montrer combien il souhaite faire au mieux pour ses élèves, mais aussi pour se conformer au cadre institutionnel. Il regrette son manque de formation, qu'il rappelle à plusieurs reprises, comme un alibi pour expliquer ses hésitations et manques de professionnalité : « *je sais que je suis en train d'apprendre, donc je fais des erreurs,* », ou encore « *je peux pas trop comparer* », qui fait état de son manque d'expérience, et l'on sent bien dans ses propos une volonté de faire mieux et d'acquérir des réflexes professionnels plus efficaces : « *j'ai du mal à voir si c'est parce que l'évaluation est terminée, ou bien sous une forme qui leur allait ou si c'est juste parce qu'ils sont élèves, ils sont disciplinés et tu peux leur donner n'importe quoi et ça fonctionne* ».

Son discours est toutefois dominé par la volonté affichée de faire au mieux, et en particulier d'être efficace dans le repérage de la difficulté et l'aide à la progression des élèves : « *je peux identifier très directement les obstacles (...) avoir un œil sur le niveau des élèves (...) faire un truc qui leur serve à eux* » .

Pour pallier ce manque d'expérience, Jean, n'ayant pas bénéficié de la formation en IUFM, au cours de cette année de stage en responsabilité, appuie son enseignement sur les manuels en usage dans son école pour organiser ses progressions et l'évaluation de ses élèves : « *c'est sur le modèle de « cap maths²⁰»*. L'intention didactique semble ici relever d'une forme de réassurance : s'assurer par l'utilisation systématique du manuel de l'acquisition par ses élèves des compétences définies par les programmes officiels, dans l'ordre prévu.

II.1.3. Déjà-là expérientiel : du vécu scolaire au déficit de formation

De quelle expérience Jean, enseignant débutant, peut-il faire état ? Et en quoi cette expérience fait-elle de lui, au moins partiellement l'enseignant qu'il est ? Nous

20 Manuel de mathématiques à l'usage de l'enseignement primaire, particulièrement recommandé à l'IUFM de Toulouse

remontons ici le fil du vécu de Jean avec l'école, chronologiquement, en commençant par son vécu scolaire en tant qu'élève avant de considérer son expérience professionnelle, à partir des données issues des entretiens ante et post.

Comme beaucoup d'enseignants, Jean a été un élève en réussite, qui n'a pas vécu l'école de façon négative : « (...) *j'étais relativement à l'aise dans les apprentissages, mais je ne me foulais pas non plus, avec une moyenne plutôt bonne, en terme de notes* ». Son rapport aux disciplines scolaires est singulier : « (...) *J'étais pas un gros bosseur non plus et c'est un peu pour ça que j'ai pris S aussi, ...bon déjà parce qu'on m'expliquait que ça m'offrait plus d'opportunités, tout ça, donc forcément j'ai pris ça, et que les maths c'était justement le domaine où il y avait pas .. où il y avait le moins besoin de bosser, dans le sens où y'avait moins de trucs à apprendre par cœur, c'était plus du raisonnement logique et cognitif ... voilà donc ... ça m'allait bien, parce que j'arrivais en maths, et les matières où il fallait apprendre par cœur comme l'histoire-géo, je galérais.. ou la bio.. ouais un peu de problème avec la mémoire* ». Ainsi, Jean différencie les matières qui nécessitent de travailler, c'est à dire de mettre en jeu sa mémoire pour engranger des connaissances, et celles où il n'y a pas besoin de « se fouler », c'est à dire où l'on peut réussir en mettant en jeu ses compétences logiques.

Son parcours scolaire est plutôt scientifique: après avoir choisi une filière scientifique au lycée, il s'est retrouvé en terminale sans projet précis d'orientation, et c'est aidé par sa mère qu'il opte pour la filière du bâtiment, son père ne prenant que peu part à l'éducation de son fils (d'après les dires de Jean lors de l'entretien post). Cette filière correspond à certaines de ses aspirations, en particulier « *j'aimais bien aussi le principe de la construction et du bâtiment (...) de participer à la société, de construire des choses, de fabriquer des habitations...des ponts* ». Même si on retrouve ici la volonté d'être utile, pourtant, cette filière ne lui conviendra pas : « *la réalité du terrain, ça m'a un peu ... ça m'a pas plu. Parce que je trouvais ça très centré sur l'argent et la rentabilité etc., et je voyais pas mal d'ouvriers qui avaient beaucoup de compétences et de savoir-faire et qui pouvaient pas le mettre en œuvre parce qu'on leur demandait de faire les choses de façon rentable et efficace, et que ... enfin j'aimais pas l'ambiance qu'il y avait* ». Il choisira de se réorienter dans un domaine qui, sans l'attirer particulièrement, ne lui déplaisait *a priori* pas non plus :

l'éducation : *« comme beaucoup de profs, je crois que c'est les expériences scolaires qui ont fait que je me disais que c'est chouette d'enseigner (...) quelques profs qui m'ont ... ou plutôt quelques moments qui m'ont plus....(...) mais après, l'école en soi, c'était pas forcément le truc qui m'épanouissait....mais après... ».*

Avant d'être affecté dans le CE2 dans lequel je le rencontre en début de recherche, Jean a effectué un premier remplacement à temps partiel en tant que contractuel sur un service à quart temps, au cours duquel il a eu en charge les apprentissages géométriques, certains apprentissages de conjugaison et l'E.P.S. dans une classe de CM1-CM2.

En matière d'évaluation, on sent une volonté de favoriser une vision positive de l'élève et du travail réalisé : *« j'essaie de mettre un commentaire qui soit un peu constructif (...) des commentaires sur les difficultés, en essayant d'être positif quand même »*, qui développe un regard valorisant : *« la production de quelque chose qui fasse dire à l'élève (...) voilà c'est moi qui ait fait ça »*. De même, il se montre capable de présenter avec précision le niveau de ses élèves, et le dispositif qu'il a mis en place lors de ses évaluations de fin de période 1 dénote une prise en compte méticuleuse des recommandations officielles concernant la prise en charge de la difficulté et la différenciation des enseignements : *« j'ai fait l'évaluation et en fonction de chaque notion, j'ai fait une fiche en plus avec la partie de la leçon qui était importante et un ou deux exercices d'application, quoi en gros et le gamin, en fonction de... des appréciations que j'avais mises dans le petit tableau au début, si j'avais mis "en cours d'acquisition", le gamin devait rendre la fiche qui correspond. Y'avait un numéro pour chaque compétence et y'avait marqué « je retravaille la compétence numéro ... » et c'était un moment où je pouvais tourner et où je pouvais réexpliquer certaines choses et j'avais pris en particulier 2 ou 3 gamins où c'était « non acquis » vraiment et je sentais qu'ils avaient rien compris et c'était la même fiche mais j'étais vraiment avec eux et c'était un petit groupe de soutien ».*

II.2 Comment Jean se positionne dans la situation évaluative

Les données présentées ici sont issues de l'analyse des captations vidéos effectuées lors des séances d'évaluation observées. Elles se centrent sur la posture de Jean

durant les séances d'évaluation, à partir des indicateurs précédemment définis dans la partie théorique : contenus des interactions, attitude corporelle et positionnement dans la classe, proxémie.

Dans le cadre de cette recherche, rappelons que nous proposons à Jean de mettre en œuvre une situation d'évaluation sommative organisée en 3 temps :

- Une phase de co-construction de la grille d'évaluation avec les élèves
- Une première phase de travail individuel des élèves, sans contrainte d'organisation matérielle ou temporelle. Les productions sont ensuite corrigées par l'enseignant en suivant la grille prédéfinie et rendues aux élèves.
- Une deuxième phase de travail individuel où l'élève est invité à modifier son rendu en fonction des annotations de l'enseignant. La production définitive est ensuite corrigée par l'enseignant qui lui attribue une notation. Jean conduit le processus proposé dans son entièreté, nous observons donc deux séances dans chaque domaine disciplinaire.

II.2.1. Description des séances d'évaluation

	Production d'écrit	Résolution de problèmes
Organisation temporelle		
S1	Total séance : 53 mn Explication de la démarche globale et contextualisation : 4mn Repérage de la structuration et des caractéristiques du texte : 4 mn Construction de la grille d'évaluation : 7 mn Travail individuel : 33 mn	Total séance : 48 mn Rappel du travail effectué précédemment : 4 mn Construction de la grille d'évaluation et conseils : 7 mn Travail individuel : 34 mn
S2	Total séance : 35mn Mise en activité et consignes : 9 mn Travail individuel : 26 mn	Total séance : 39 mn Mise en activité et consignes : 10 mn Travail individuel : 29 mn
Contenus de l'évaluation		
Déclarés	Écrire la suite d'un récit en respectant le temps, les personnages, la structure de l'histoire. Écrire au moins 10 lignes dans le respect des règles d'orthographe	Respecter la démarche de résolution de problèmes travaillée en classe
Observés	Structure du récit, correction de la langue et présentation de la copie. L'enseignant intervient trop pour que l'on soit sûr que la production de l'élève soit bien celle de l'élève	Démarche de résolution de problèmes, Maîtrise des techniques opératoires, pertinence des réponses, recul réflexif sur le travail effectué.

Consignes		
Types de consignes écrites	<i>Structurelles</i> : imaginer péripéties et suite de l'histoire	<i>Contextuelles</i> : induites par les questions du problème
Types de consignes orales	<i>Contextuelles et prescriptives</i> : écrire au passé et à la première personne du singulier, utiliser les questions comme guides	<i>Structurelles et prescriptives</i> : qualité du rendu attendu, méthode de résolution à employer
Déplacements et interventions de l'enseignant		
S1	14 élèves accompagnés en individuel, dont 3 élèves 2 fois, 1 élève 3 fois et 1 élève 6 fois total = 24 interventions	8 élèves accompagnés en individuel, dont 2 élèves 2 fois total = 10 interventions
S2	16 élèves accompagnés en individuel, dont 6 élèves 2 fois, 2 élèves 3 fois et 1 élève 4 fois total = 29 interventions	9 élèves accompagnés en individuel, dont 2 élèves 3 fois et 1 élève 4 fois total = 16 interventions
total	53 interventions	26 interventions

6. Jean : Déroulement des séances d'évaluation

Ce tableau permet de présenter de manière synthétique une observation comparée des deux séances d'évaluations observées. Il en ressort que Jean ne traite pas les deux séances de la même manière : si l'organisation temporelle est globalement équivalente, les types de consignes formulées à l'écrit et à l'oral sont différentes en français et en mathématiques, avec notamment à l'écrit une attention portée sur les consignes structurelles en français et contextuelles en mathématiques. Enfin, les interventions et déplacements de Jean sont beaucoup plus importants en production d'écrit qu'en résolution de problèmes. On retrouve ici à la fois l'insécurité de Jean en matière de production d'écrit, et son rapport difficile à la contingence, en même temps que l'occupation de l'espace traduit son intentionnel didactique et son désir de maîtrise.

JEAN ET L'OCCUPATION DES ESPACES DE LA CLASSE

Concernant l'espace sonore, il apparaît que Jean, non seulement occupe dans les faits la quasi-totalité de l'espace sonore de l'échange avec la classe, ne laissant que peu de possibilité d'expression à ses élèves, tant quantitativement que qualitativement, mais de plus rappelle constamment ses élèves au silence. La quasi-totalité des interventions de régulation de Jean que nous avons observées lors de nos 3 visites et au visionnage des 4 captations effectuées concerne des appels au silence et au calme, assortis parfois de menaces de sanctions, dans un contexte, rappelons-le, que Jean juge comme très favorable, notamment car ses élèves lui semblent très coopératifs.

« (...) Pl! tu arrêtes de jouer et tu es avec nous, là. Faut que je te confisque tes stylos et que je te les redonne un par un ? Tu ranges ça ! (...) Ok le prochain ou la prochaine que j'entends parler, c'est gêneur tout de suite ! » (verbatim Résolution de problème S1) *« (...) Pl. Tu arrêtes de crier, merci, Pl. dernière fois après je te note »* (Verbatim production d'écrit S1) »

La classe dans laquelle exerce Jean est grande et lumineuse. Les tables des élèves sont disposés « en épis ». Ce qui marque, c'est la présence de deux bureaux du maître. En effet, Jean dispose à la fois d'un bureau en fond de classe qui semble être

historiquement celui alloué par la mairie aux enseignants (plus grand que ceux des élèves, avec un grand tiroir central et trois tiroirs latéraux), mais il utilise aussi une table d'élève qui lui est réservée en front de classe, près du tableau, où sont rangés à la fois du matériel d'écriture, mais aussi des manuels et des supports de travail non encore utilisés. Enfin, un troisième bureau (de taille élève) est disposé en milieu de classe et supporte le vidéoprojecteur, le lecteur CD et d'autres supports de travail. Ce bureau, auquel Jean ne peut s'asseoir au vu de sa disposition, lui est pourtant réservé, les élèves n'ayant pas le droit de toucher les objets qui y sont disposés.

Au niveau symbolique, Jean n'est pas dans la dévolution, et résiste malgré l'incitation que propose l'ingénierie. Ici aussi, Jean assume une position dominante, par la convocation de principes généraux pour justifier son action, comme par l'utilisation réitérée du pronom « je ». Car Jean se met constamment au centre de son discours, que ce soit en entretien avec moi, comme lorsqu'il présente la travail à ses élèves : *« c'est les choses auxquelles il va falloir faire attention pour écrire le texte, ça va être les choses sur lesquelles moi je vais vous relire et je vais vous corriger.. d'accord ? Comment je vais évaluer votre travail d'écriture, comment est ce que je vais savoir si vous avez bien écrit la suite de l'histoire ou pas »* .

Jean se déplace constamment dans la classe. Il le fait de manière organisée, se déplaçant d'élève en élève selon les sollicitations dans un premier temps, puis au gré de sa propre appréciation des difficultés de l'élève ensuite. Les schémas ci-joint présentent une représentation des déplacements de Jean durant les deux épreuves de résolution de problème et de production d'écrit.

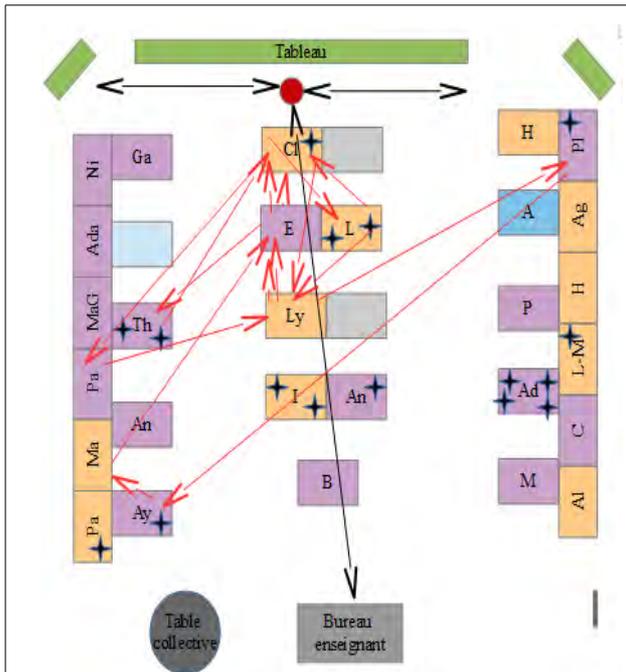


Illustration 14: Représentation schématique déplacements de Jean - Résolution de problèmes S2

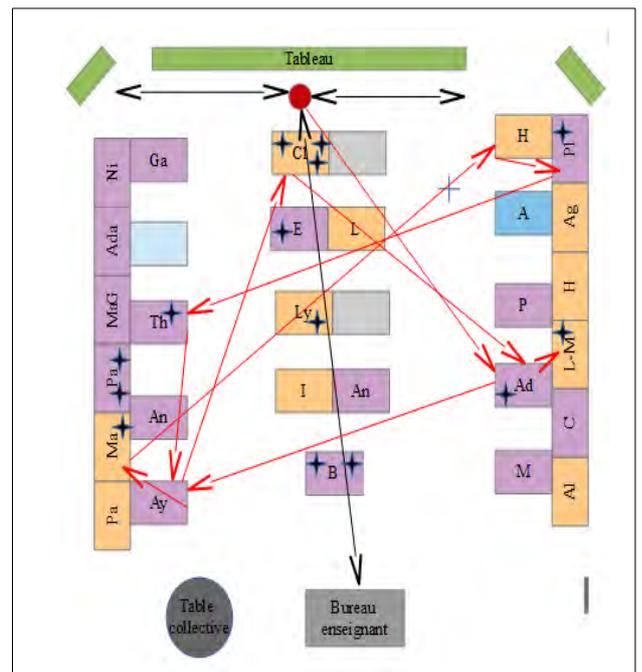


Illustration 15: Représentation schématique déplacements de Jean - Résolution de problèmes S1

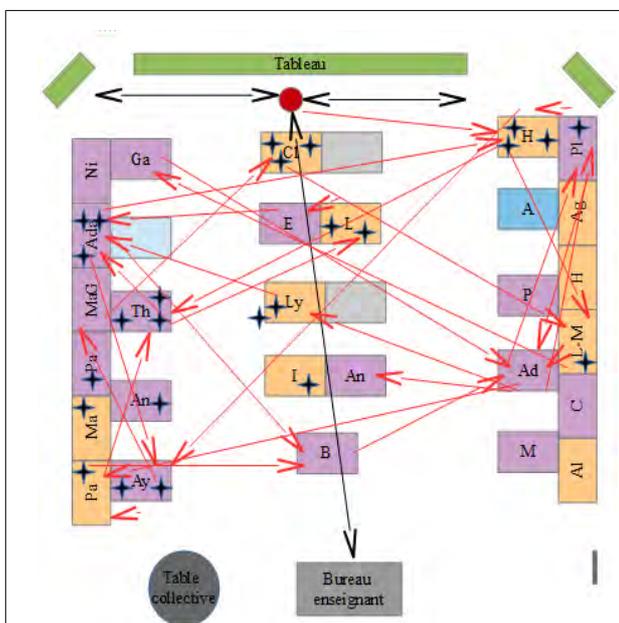


Illustration 16: Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S2

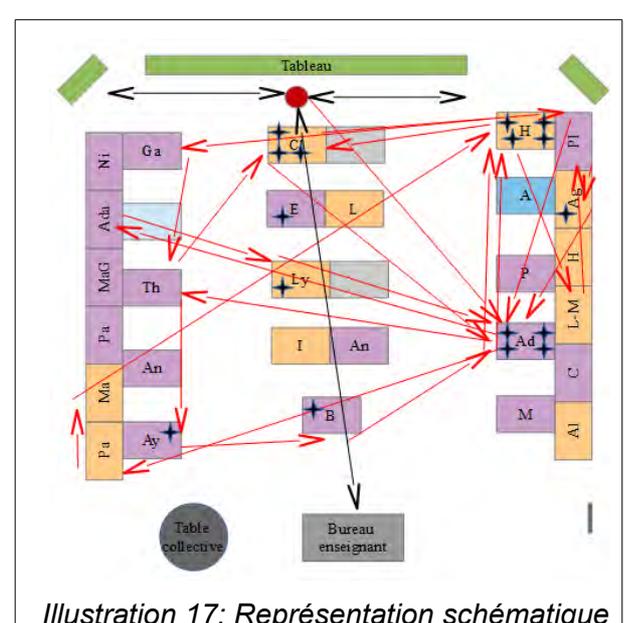


Illustration 17: Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S1

L'observation de ces schématisations rend compte de divergences remarquables : d'une part, les déplacements sont plus fréquents lors de la séance de résolution de problème, d'autre part, dans les deux épreuves, les déplacements de Jean sont plus importants lors de la deuxième séance, c'est à dire celle durant laquelle les élèves relisent et corrigent leurs copies.

Sur chacun des schémas, les étoiles représentent les demandes d'intervention faites par les élèves (par appel sonore ou en levant le doigt). Cette schématisation permet de se rendre compte que Jean ne répond pas seulement à la sollicitation de l'élève, mais intervient aussi en dehors de toute sollicitation, en général en s'arrêtant sur son chemin vers un élève sollicitant. Il permet aussi de dégager une piste explicative du différentiel de déplacements entre la S1 et la S2, puisque les sollicitations des élèves en S2 sont plus importantes, toutes proportions gardées, dans les deux domaines disciplinaires.

Le fait que, à aucun moment, ses élèves ne puissent travailler véritablement seuls, puisque non seulement il exprime clairement le fait qu'il est disponible pour répondre à toute question, mais en plus fournit des indications de travail, et se permet des commentaires et corrections sur des travaux pour lesquels les élèves n'ont pas demandé d'intervention, renforce notre impression que Jean ne veut rien concéder. Face à ses élèves, il est le Maître au sens premier, celui qui maîtrise, celui que Lacan définissait comme le « sujet supposé savoir ».

PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION AUX ÉLÈVES EN PRODUCTION D'ÉCRIT ...

Observons le discours de Jean lorsqu'il introduit l'épreuve à venir auprès des élèves : « *oui c'est une évaluation... ce sera donc pour voir (...) comment vous vous en sortez en écriture, c'est à dire quelle difficulté vous avez* » dit-il lors de la séance de production d'écrit, alors que l'évaluation de mathématiques est mise en perspective par « *il faut que vous montriez que vous avez bien compris ce que vous cherchez, que vous avez bien compris les données que vous avez du problème* ».

D'entrée, Jean suppose que l'évaluation de production d'écrit va être difficile pour les élèves, alors que celle de résolution de problème va pouvoir leur permettre de se

montrer en réussite. Même si, face à la réaction désemparée des élèves, il régule son intervention et précise la commande relative à l'évaluation : « *Et surtout ce que vous savez, qu'est-ce que vous savez faire et comment vous savez le faire* », Jean fait beaucoup d'efforts pour faciliter la tâche de ses élèves. Ainsi, il renonce rapidement au projet de faire lire le texte par un élève : il le lit lui-même, et fait le commentaire détaillé de la présentation du document élève (titre, œuvres d'où vient l'extrait, auteur...), mais aussi du texte « *ce qu'on va faire avant que vous écriviez la suite, on va parler un petit peu du texte ... comment il est fabriqué et à quoi il faut faire attention pour bien écrire la suite* ». Il indique ensuite aux élèves comment faire pour réussir l'évaluation : « *quand vous allez raconter les choses, vous allez dire ce qu'a fait le petit garçon avec les bonshommes dans le frigidaire ...* », juste avant de détailler quelles formes grammaticales sont à employer dans l'écriture (le passé et la première personne du singulier). Ainsi, Jean utilise des pratiques ostensives pour mettre en place le dispositif d'évaluation et ne dévolue pas la situation à l'élève : il lit le texte, s'assurant ainsi qu'il est bien compris, ou du moins entendu et que d'éventuelles difficultés de lecture ne viennent pas faire obstacle à la tâche, indique clairement comment structurer le texte et s'assurer de sa pertinence grammaticale, sans doute pour pallier la potentielle difficulté de lecture et/ ou de compréhension des consignes, comme on donnerait une recette de réussite. Enfin, Jean minimise la difficulté de la tâche (« *c'est pas énorme...* »).

... ET EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES

On retrouve un cheminement similaire lors de l'évaluation de mathématiques quant à l'explicitation de la tâche, et à la démarche à effectuer : « *c'est plutôt un conseil, de lire plusieurs fois en entier l'énoncé et attention, il y a deux étapes sur ce problème, d'accord, il y a l'énoncé, une question A et une question B... donc lisez tout au moins deux fois avant de commencer pour que vous ayez bien tout en tête et que vous soyez sûrs d'avoir compris la situation...* » même si des différences peuvent être observées : ainsi, Jean s'exprime ici en utilisant le « je » (« *comment j'ai la réponse ? est-ce que j'ai juste copié sur le voisin ou est-ce que j'ai vraiment la réponse ? (...) je cherche répondre bien à ce qu'on me demande (...) Qu'est-ce que je vais devoir faire dans ce problème -là ... à quoi moi, je vais faire attention ?* »), alors qu'il employait le « vous » lors de l'évaluation de français. D'autre part si, comme en français, Jean

explicite et détaille le chemin à effectuer vers une réussite de l'évaluation, il insiste ici sur le sens des étapes à franchir et des opérations à effectuer : « *quand on calcule, c'est quand on justifie ce qu'on a fait, comment j'ai la réponse ? (...) La dernière étape réponds à la première étape il faut qu'il y ait la même chose entre les deux, c'est à dire que ce que je cherche réponde bien à ce qu'on me demande..* ». Ici, alors que Jean est dans l'ostension plus ou moins déguisée en français, en mathématiques, Jean organise la dévolution.

II.2.2. Retours sur le contenu didactique des séances observées

Dans les deux séances que nous avons observées, les contenus proposés à l'évaluation (résoudre un problème impliquant des conversions de mesure de longueur dans un cas, et imaginer une suite à une nouvelle dans l'autre) sont en adéquation avec le programme du cycle 3.

SAVOIRS À ÉVALUER ET SAVOIRS ÉVALUÉS

Jean choisit les sujets en fonction de son déjà-là « (...) *y'avait un truc qui me plaisait moi déjà personnellement, donc je me dis « moi je pourrais écrire sur ça déjà. Enfin, c'est un truc qui me plaît et voilà, et le sujet leur parle je pense (...)* » ou encore « (...) *je voulais un truc (...) qui ait une cohérence dans la réalité quand même, un truc réel, quoi . (...) j'ai pris la grande rue St Michel parce que c'est le parcours que je faisais moi-même et du coup. En fait, je pense que je me sentais plus capable de leur faire prendre conscience que c'était une vraie situation en leur disant que c'était moi, que le professeur c'était moi, que je parcourais vraiment 500 m sur une petite route et vraiment 3 km sur la grande rue St Michel, et que du coup c'était un vrai trajet* ».

C'est aussi pour leur simplicité que Jean fait ces choix : « (...) *je crois que c'est une notion où je les voyais plutôt en réussite (...) peut-être que je les sentais plus à l'aise là-dessus et que je me suis dit que j'allais prendre des notions mathématiques assez simples* ».

On retrouve ici la stratégie d'évitement de Jean à s'affronter, durant notre recherche, à la difficulté de ses élèves, et ses efforts à les faire réussir, tant il semble qu'il y ait ici un « impossible à supporter » pour lui dans le fait de voir ses élèves en difficulté. Toutefois, à l'écouter, on se demande si c'est de la souffrance de l'élève en difficulté qu'il s'agit ici : « (...) *beaucoup d'enfants se seraient sentis en échec en avance et se seraient découragés (...)* » ; ou du sien (« (...) *personnellement, ça me scandalise (...)* »).

Reste que les contenus observés durant les séances d'évaluation sont particuliers :

- En production d'écrit, ce n'est pas une partie de nouvelle qui a été fournie aux élèves, mais bien l'entièreté de la nouvelle : il s'est donc agi pour l'élève de produire un écrit d'invention intitulé « suite » à un texte qui est présenté entier. Les élèves sont ainsi face à un obstacle didactique dont Jean ne semble absolument pas conscient..
- En résolution de problèmes, c'est le récit du trajet de l'enseignant qui sert de support au problème présenté aux élèves.

➤ Critères d'évaluation

Sur la question des critères, dont Jean se dit être satisfait, il est à noter qu'ils sont essentiellement centrés

- En mathématiques sur le processus de travail à engager pour répondre à la demande du maître. Le résultat au problème posé n'est pas mentionné dans les critères, même si l'observation des séances et des documents - élèves montre qu'il est un critère important pour Jean
- En production d'écrit, sur la correction morphosyntaxique du texte

Une fois de plus, il semble qu'il s'agit pour Jean d'inscrire le savoir dans une matérialité, d'utiliser des exemples issus du concret comme base de travail mais aussi sur la méthodologie, le comment faire pour réussir. L'analyse détaillée des critères proposés tend cependant à renseigner sur le rapport aux disciplines de Jean, comme nous le montrons dans le tableau synthétique ci-dessous :

Modalités de présentation aux élèves	Inscrit sur le paper-board de référence ou sur le <u>document-élève</u>		Issu des consignes données à l'oral	
Production d'écrit	Critères d'évaluation	Indicateurs	Critères d'évaluation	Indicateurs
	Respecter le temps de l'histoire	aucun	aucun	Écrire au passé.
	Respecter les personnages	aucun		Écrire à la première personne du singulier
	Respecter le squelette de l'histoire	Imagine quelques péripéties et la suite de l'histoire		aucun
	Écrire au moins 10 lignes	aucun		
	Respecter l'orthographe et la grammaire			
	Respecter la présentation			
Résolution de problèmes	Critères d'évaluation	Indicateurs		Critères d'évaluation
	Comment je calcule	aucun	aucun	aucun
	Comment je réponds			Mettre le numéro des étapes
La présentation		aucun		

7. Jean : Tableau synthétique des critères d'évaluation proposés aux élèves.

Cette présentation synthétique de ce que Jean définit comme les critères de ses évaluations permet de mettre en relief l'absence d'indicateurs, mais aussi le déficit de

formation de Jean dans ce domaine, puisque certains items qu'il inscrit sur le tableau de référence des élèves en tant que critères ne peuvent être considérés comme tel. Ainsi en est-il, en résolution de problème, des items « Ce que je cherche » et « Ce que j'ai comme données ».

L'item « Comment je vérifie », quant à lui, est inutilisable, les élèves étant autorisés à utiliser leurs cahiers de brouillon, qui ne fait pas partie des documents rendus à l'enseignant en fin de travail.

II.2.3. Activité de Jean pendant l'évaluation

Jean assume donc lors des deux évaluations une position très interventionniste, accompagnant le travail des élèves, assurant un soutien et une présence constante, physique autant que sonore tout au long de la séance, ce qui va dans le sens des travaux faisant mention de l'évaluation comme révélatrice des « difficultés et contradictions » (Carnus, Terrisse, 2006) de l'enseignant. Cependant, le tableau récapitulatif des types d'interventions de Jean ci-dessus permet de mettre en relief des différences selon les disciplines. Ainsi, lors de la phase 1, en résolution de problème, Jean intervient principalement à la demande des élèves, alors qu'en production d'écrit, il s'autorise des commentaires gestuels et oraux sans sollicitation élève, ainsi que des interventions de son propre chef : lors de la phase 2, il corrige de lui-même des copies durant la séance, et ce à la place des élèves. Cependant, il n'y a qu'en résolution de problème qu'il intervient en collectif pour faire un rappel didactique (en l'occurrence sur la technique opératoire de l'addition des unités de longueurs).

Que dit cette attitude des tensions qui habitent Jean ? Nos observations nous autorisent à supposer que Jean a du mal à assumer à la fois la difficulté de certains de ses élèves, mais aussi la posture de retrait inhérente au travail en autonomie de l'élève en évaluation : il y a ici quelque chose de l'impossible pour Jean à supporter de laisser ses élèves seuls et de leur faire confiance pour réussir ou échouer sans lui : une fois de plus, c'est la question du désir d'emprise et du besoin de pouvoir de Jean qui s'incarne dans le didactique.

« (...) tu vois, pendant l'évaluation, en général j'allais voir les élèves parce qu'ils levaient la main ou alors ce que j'allais voir, c'est ceux qui étaient vraiment en difficulté, par exemple, près de la caméra y'avait un gamin qui venait de CLIN (...) je savais que lui d'office, il fallait que je l'aide pour peut être comprendre des mots, chercher .. (...) après y'a A., sa difficulté à lui, c'est qu'il parlait mal français (...) parce que ces gamins, souvent ils sont tellement à la ramasse qu'ils savent même pas quoi me demander au final souvent c'est ce qui arrive. Et donc voilà eux j'allais les voir d'office et après j'allais voir les élèves pour répondre à des questions du style « si j'écris ça est ce que ça va », expliquer des mots (...) et je leur disais « attention il faut au moins 10 lignes » ou bien il avait fait une chute et je leur disais « ben est ce que c'est suffisant, est ce qu'il y a des péripéties ou pas ? », j'essayais de leur faire revoir les critères en les identifiant, soit en leur faisant identifier mais en général je pense que je les identifiais moi – même pour aller plus vite, les critères qui allaient pas et après j'avais un élève qui était pas mal en difficulté, je crois qu'il avait redoublé,(...), j'essayais de le débloquent en lui faisant chercher des idées ».

Cet après-coup permet à Jean de reconstruire le sens de ses pratiques évaluatives en français, tout en se justifiant auprès de la chercheuse.

Or, nous l'avons vu, de l'analyse des déplacements de Jean, il ressort que Jean ne se déplace pas en suivant les sollicitations des élèves, mais de son fait propre, et pas seulement vers les élèves en difficulté particulière dont il nous parle. De nos observations comme de l'analyse du contenu du discours, il ressort que Jean assume la position du Maître, au sens de celui qui gère, qui maîtrise, qui organise, et sur qui repose la responsabilité de la réussite ou de l'échec de la situation. A ce titre, Jean investit la dimension professorale dans tout ce qu'elle a de magistral : il soigne sa tenue et recherche la maîtrise de la situation, en occupant notamment l'espace des interactions. Je fais ici l'hypothèse ici qu'il peut chercher à compenser le défaut de maîtrise qu'il subit en français par une stratégie de supervision singulière qu'il construit de manière inconsciente.

Devant cette situation, il nous semble logique et pertinent d'interroger le contenu véritable de la situation : Jean est-il en train d'évaluer ses élèves ? De s'évaluer lui-

même ? Ou bien s'assure-t-il de la réussite « à tout prix » de ses élèves ? et dans quel but ? Autrement dit, Jean, mis face à la difficulté de l'élève et donc de la preuve de son inefficacité professionnelle, se trouve-t-il confronté à un autre « impossible à supporter » ?

Cette attitude interventionniste de Jean se répète durant les deux phases 1 d'évaluation, ainsi que, à moindre mesure, lors de la phase 2, comme le montre la schématisation jointe plus haut (Fig. 14 à 16), et porte les traces de son désir, ou du moins des tensions qui agissent son désir d'enseignant. D'autre part, les différentiels mis ici en exergue entre les deux disciplines, et en particulier le fait que l'interventionnisme de Jean soit plus développé en production d'écrit qu'en mathématiques tend à démontrer que les enjeux de savoir de ces deux situations évaluatives ne sont pas du même niveau pour Jean. De plus, ses interventions orales lors de l'épreuve de résolution de problèmes, dont j'ai repris un extrait dans le tableau ci-dessous, témoigne d'un investissement personnel de Jean bien plus important dans les mathématiques qu'en production d'écrit.

Type de séquence	Points communs entre l'épreuve en production d'écrit et celle en résolution de problèmes	Différences entre l'épreuve en production d'écrit et celle en résolution de problèmes
Phase 1	Déplacements constants dans la classe. Interventions auprès des élèves qui le demandent, réponse aux questions.	En production d'écrit, demande à un élève de lire son texte à haute voix. Lecture des textes des élèves par-dessus leur épaule, même s'ils ne l'ont pas sollicité. Fait des mimiques (grimaces, rires, ...). Pointe des choses à revoir. Corrige un brouillon. Fait des allers-retours avec la table du fond de classe pour noter à quels élèves il vient en aide. En fin de séance, conseille à plusieurs élèves de se relire avant de rendre leurs copies. Deux interventions orales en direction du groupe : une pour indiquer la nécessité de garder de la place au verso de la feuille pour ses corrections, l'autre pour indiquer qu'il reste 2 mn et conseiller aux élèves de « relire ce que vous avez écrit après avoir fait attention à toutes ces choses-là .. relisez ne faisant attention aux 6 choses qu'on a vu avant d'écrire » (injonction répétée encore à 2 reprises ensuite). En mathématiques, régulations collectives
Phase 2	En production d'écrit, interventions diverses auprès des élèves qui le demandent, essentiellement pour répondre à leurs questions sur les raisons de ses corrections. En mathématiques, Jean intervient auprès de plusieurs élèves en demande.	En production d'écrit, Jean effectue des déplacements constants dans la classe, alors qu'en mathématiques, Jean annonce dès le début de la phase 2 qu'il viendra voir les élèves qui ont des « questions particulières ». En production d'écrit, Jean sollicite les élèves qui semblent se déconcentrer de la tâche en leur demandant s'ils ont besoin d'aide, et corrige certaines copies directement. En résolution de problèmes, il interrompt le travail pour une intervention collective : explique au tableau comment faire une addition. « <i>vous avez il me semble oublié comment on pose des additions</i> ». Intervient auprès d'élèves pour qu'ils améliorent leur travail : « <i>Mais t'as rien compris (...) c'est quoi que tu calcules, là</i> » et produisent un rendu non-conforme à ses attentes : « <i>t'as terminé, là ? C'est une réponse, ça ? Est-ce que tu as l'impression que c'est une réponse ? Non ! On fait une phrase !</i> »

8. Jean : Analyse comparée des deux séances d'évaluation

DE LA DIFFICULTÉ À CO-CONSTRUIRE LA GRILLE D'ÉVALUATION

➤ En production d'écrit

La séance dure 50 mn, dont 16 mn de construction de la grille d'évaluation et environ 34 mn de travail individuel. Elle a lieu en juin, lors des évaluations de troisième trimestre.

En cette phase 1 de l'ingénierie, il s'agissait pour moi de permettre à l'enseignant, mais aussi à moi-même, d'évaluer la façon dont les élèves se représentent la tâche évaluative, en interrogeant le déjà-là des élèves en matière d'évaluation. Elle permet aussi d'explicitier le contrat d'évaluation.

Or, que se passe-t-il lors de la séance que nous observons ? Jean n'interroge pas les élèves sur leurs représentations ni leurs attentes : ils leur demandent de citer « *les choses sur lesquelles moi je vais vous relire et je vais vous corriger (...) comment je vais évaluer votre travail d'écriture, comment est-ce que je vais savoir si vous avez bien écrit la suite de l'histoire ou pas ?* », c'est à dire qu'il leur demande d'entrée de se positionner dans le cadre d'une évaluation – sanction, au sein d'une relation verticale évalué – évaluateur.

Il mène alors la séance d'élaboration de la grille d'évaluation, telle qu'il l'a comprise de notre ingénierie.

« Jean : « à quoi est ce qu'il faut faire attention quand on écrit le suite, L-M ?

LM : au temps de l'histoire

Jean : Très bien « je fais attention à respecter le temps de l'histoire » (il écrit au paper board) ... OK ensuite ? Euh.. E ?

E : Le.. les (...) je fais attention.. aux (...) à je ne sais plus comment le dire ..

Jean : Alors essaye de retrouver le mot .. E ?

E : En fait , on doit dire, toujours dire, les bonnes personnes..

Jean : Très bien, « respecter les personnages »

E: Et aussi comment elle est

Jean : Respecter les personnages, et aussi le squelette, c'est ça ?

E : Oui

Jean : Ok « respecter le squelette de l'histoire », donc ça on l'a bien vu ensemble »

On le voit, on est semble-t-il loin de la prise en compte des représentations des élèves : je fais l'hypothèse que Jean a préparé sa séance et choisi en amont ses critères d'évaluation, probablement en fonction du travail qui a été fait auparavant : l'interrogation orale s'apparente ici plutôt à une dictée qui lui permet de dégager une grille d'évaluation correspondant à ses attentes.

De même, les critères et indicateurs

(Fig. 18) retenus ici par Jean pour l'évaluation de production d'écrit laissent apparaître une conception très « technique » de la production d'écrit, centrée sur les compétences lexicales et syntaxiques, et sur la structuration du texte, sans considération pour les compétences créatives et la qualité stylistique de l'écriture.

➤ En résolution de problème

Cette logique de « co-construction » de la grille d'évaluation se reproduit lors de la séance d'évaluation en résolution de problème, avec une petite modification, puisque Jean rappelle aux élèves qu'ils ont déjà « rencontré » la grille :

« Jean : Alors on avait la méthode, comme en écriture, on avait fait la méthode pour bien résoudre les problèmes . Pour bien résoudre les problèmes (il écrit au paper board) je fais attention à quoi ? C'est parti je vous écoute, à quoi je fais attention pour bien résoudre mon problème ... M ?

M : Il faut faire attention à ce qu'on cherche

Jean : A ... ce que je cherche.. ensuite (il note en même temps sur le paper

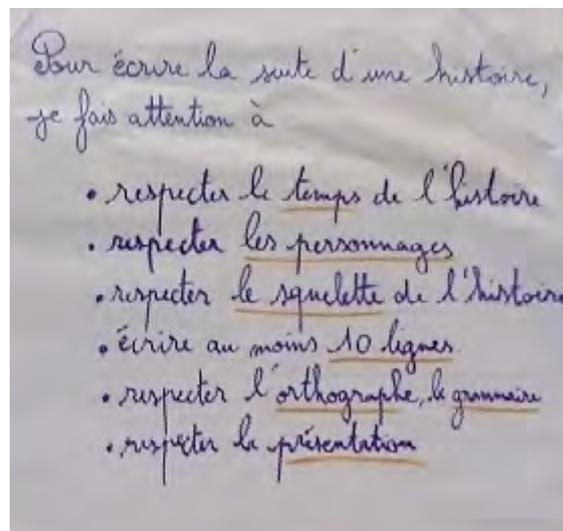


Illustration 18: Critères d'évaluation retenus par Jean pour l'évaluation en production d'écrit

board)

El : Ce que j'ai comme données

Jean : A ce que j'ai comme données.. E.

El : Comment je calcule

Jean : Je fais attention à comment je calcule.. ensuite

El : Comment je vérifie

Jean : Je fais attention à comment je vérifie...et dernière chose ,M ?

El : Comment je réponds

Jean : Comment je réponds. OK. Donc, comme on l'a fait ensemble avec les problèmes, il va falloir répondre à toutes ces questions-là, pour bien résoudre le problème. »

Jean semble ici réagir à la contrainte liée à la recherche (réaliser l'ingénierie telle que prévue) : on peut supposer qu'il a accepté peut-être un peu vite un dispositif qu'il ne s'est pas senti capable de mettre en œuvre par la suite du moins tel que je l'avais pensé, mais s'en est-il rendu compte ? Ou sommes nous ici en face d'un « impossible à supporter » pour lui ? Par exemple, celui de ne plus maîtriser la situation ? En tout état de cause, il met en œuvre l'ingénierie à sa façon, et c'est dans cette mise en

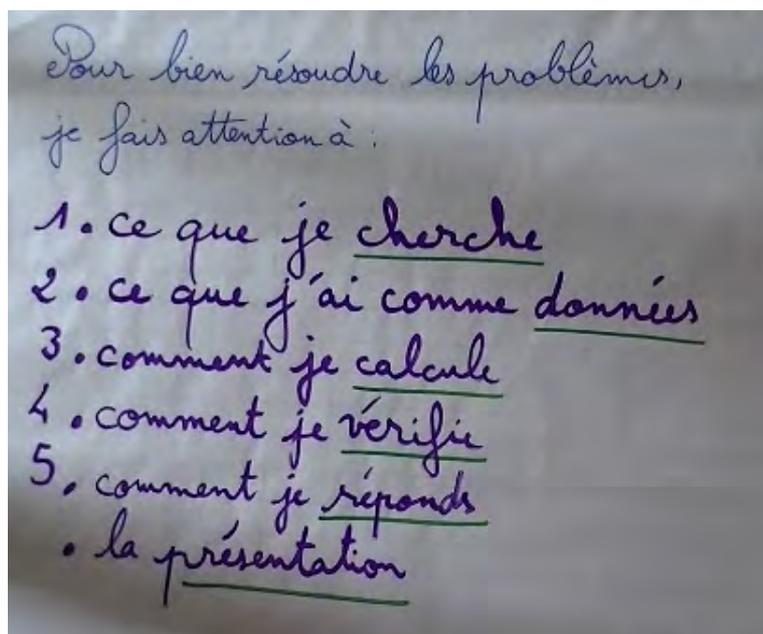


Illustration 19: Critères d'évaluation retenus par Jean pour l'évaluation de résolution de problèmes

œuvre singulière que se révèle les tensions qui agissent Jean. Ainsi, les critères et indicateurs retenus par Jean en matière de résolution de problèmes (Fig. 19) témoignent de sa volonté d'aider les élèves à réussir. Il ne s'agit pas ici de déterminer

sur quels critères évaluer la production de l'élève, mais bien plutôt de décrire le cheminement nécessaire à l'élève pour résoudre le problème : la procédure pour réussir. Le tout, toujours dans la dynamique de « bien faire » qui anime Jean et qu'il renvoie à ses élèves : « pour bien résoudre le problème ».

LA PLACE DONNÉE AUX CONSIGNES

Dans les deux séquences observées, les consignes données aux enfants sont à la fois des consignes inscrites sur le document d'évaluation, sur le référentiel de critères évaluatifs et des consignes orales.

Dans les deux cas, les consignes portent à la fois sur la démarche cognitive demandée aux élèves, et la qualité esthétique et organisationnelle des rendus attendus. Le tableau ci-joint récapitule, à partir de la lecture des verbatims des captations vidéos, les indicateurs utilisés par Jean pour définir les critères organisateurs de l'évaluation.

	Indicateurs pour la production d'écrit	Indicateurs pour la résolution de problèmes
Démarche cognitive	Faire attention à la conjugaison des verbes Soigner la grammaire Faire attention au sens de l'histoire : écrire seulement les péripéties et la chute Respecter la structure narrative et les personnages	Effectuer deux calculs
Attendus en terme de qualité esthétique	Soigner la présentation Soigner l'orthographe Écrire au moins 10 lignes Écrire la première personne	Soigner la présentation Soigner l'orthographe
Attendus en terme de qualité organisationnelle	Garder de l'espace à l'arrière de la feuille et ne pas faire de dessin (« on est en écriture ») Utiliser le brouillon pour répondre aux questions préparatoires	Faire un schéma de la situation Numéroter les étapes Justifier les réponses

9. Jean : Indicateurs d'évaluation pour les deux séances

De même, dans les deux séquences, Jean occupe la majorité de l'espace de parole pour expliciter, reformuler les consignes de travail, et développer la description des procédures attendues des élèves pour réussir : il ne dévolue rien aux élèves et tente de contrôler l'entièreté de la situation évaluative.

« Donc on a une situation avec un trajet qui se fait sur deux distances différentes , on calcule la distance totale pour chaque jour, essayez de bien vous représenter la situation, d'accord ?(...)et deuxième question, la distance qu'il aura parcourue en 5 jours (...) il y a 2 calculs différents à faire dans les deux questions »

Cependant, les consignes orales de la situation en mathématiques sont légèrement différentes : en effet, Jean conseille à ses élèves de numéroter « les étapes » de résolution du problème :

« Jean : Comment on avait fait quand on a résolu le problème comment on avait ...

Elève : On avait mis 1 et

Jean : Le numéro des étapes, donc vous les mettez ici (...) pour bien savoir où vous en êtes (...) 1 2 3 4 5 les 5 étapes qu'on a décidé (...) donc faites apparaître les numéros pour dire où vous en êtes de la résolution du problème. »

Cependant, non seulement l'expression « on a décidé » me semble un peu exagérée pour aborder une construction qu'il a entièrement préparé seul, mais de plus le problème (Fig. 20) présenté dans l'évaluation ne nécessite pas forcément de numéroter les étapes, puisqu'il est organisé autour de deux questions qui suffisent à la structuration de la réponse. A quoi fait donc allusion Jean ? « *Comment on avait fait quand on a résolu le problème* » dit-il. C'est à dire que Jean rejoue ici une scène déjà connue des élèves : il a visiblement « répété » l'évaluation la semaine précédente, ce qui ne semble pas être le cas avec l'évaluation de français.

PENDANT QUE LES ÉLÈVES COMPOSENT...

➤ En production d'écrit

Le support distribué aux élèves a pour titre « on fait le bilan en écriture » et la

mention de l'origine de l'extrait (Les histoires pressées de B. Friot, extrait « frigidaire »), qui est imprimé dans un cadre sous lequel est inscrite la consigne : « Imagine quelques péripéties et la chute de cette histoire ». Ainsi que des conseils d'écriture :

« Pour t'aider, réponds à ces questions :

- Qu'a fait le petit garçon avec les bonshommes de neige dans le frigidaire ?

- Pourquoi le lit du petit garçon est-il mouillé s'il n'a pas fait pipi au lit ? »

Le sujet, imprimé sur une feuille blanche, est collé par les élèves en haut d'une feuille quadrillée utilisée pour produire l'écrit et consultable en annexe.

L'enseignant introduit la séance d'évaluation *«on va passer au bilan d'écriture .. donc.. oui c'est une évaluation... ce sera donc pour voir »*, puis distribue le texte support . Il rappelle aux élèves qu'ils sont familiers avec le recueil de textes dont est issu l'extrait, et le lit. En effet, le texte choisit est extrait d'un recueil de nouvelles²¹ de B. Friot, dont Jean a déjà lu plusieurs nouvelles aux élèves, et dont plusieurs textes ont été étudiés par la classe précédemment.

Il indique ensuite que les élève ne doivent pas répondre aux questions mentionnées sur le support, mais écrire la suite de l'histoire en se servant de ces questions comme guides d'écriture.

« Vous allez écrire la suite de l'histoire (...) donc les questions, y'a marqué ces questions là(...) mais les réponses, elles seront dans la suite de votre histoire, quand vous allez raconter les choses, vous allez dire ce qu'a fait le petit garçon avec les bonshommes dans le frigidaire, ça va vous servir d'aide pour bien écrire la suite, vous pouvez y répondre, mais à côté sur le cahier de brouillon pour vous aider » .

Un temps est ensuite consacré à une analyse de l'organisation de l'extrait, de sa construction, des étapes clés du récit (« situation initiale, élément perturbateur, chute »). La grille d'évaluation est notée au paper board. Les élèves se mettent ensuite au travail, interrompu après 14mn par Jean qui indique que le travail n'inclut pas de faire un dessin, et que les élèves qui le souhaitent peuvent écrire au verso de la feuille.

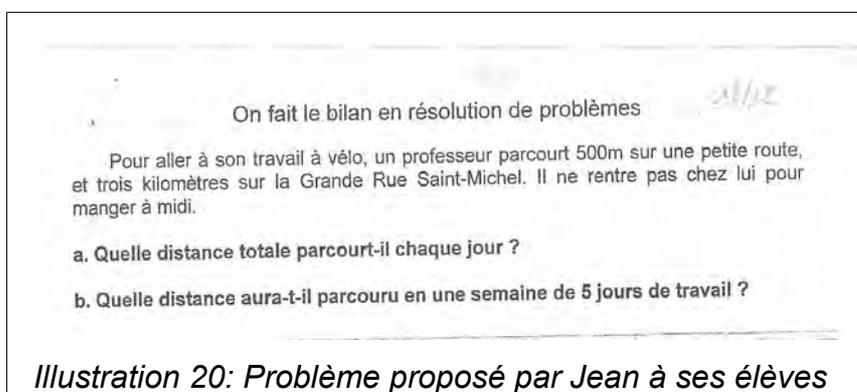
21 FRIOT, B. (2007) *Les histoires pressées* – Paris,éd. Milan junior

Durant la séance d'évaluation, Jean se déplace d'élèves en élèves, intervenant 24 fois pour répondre à des questions, remettre au travail, effectuer des corrections, etc...auprès de 14 élèves²². Dans ce moment, Jean intervient à la fois auprès d'élèves qui le sollicitent, mais aussi auprès d'autres qui ne le sollicitent pas, mais dont il vérifie (et au besoin corrige) le travail « au passage ».

➤ En résolution de problème

La séance dure 29mn, et débute par une lecture par un élève de l'énoncé du problème à résoudre (Fig. 20). Cette lecture est reprise par Jean, qui reformule le problème en soulignant les éléments-clefs :

« On le lit ensemble pour être sûrs qu'on soit tous. L tu nous lis la situation ? » (L lit le problème).
Donc on a une



situation avec un trajet qui se fait sur deux distances différentes, on calcule la distance totale pour chaque jour, essayez de bien vous représenter la situation, d'accord ? et deuxième question, la distance qu'il aura parcourue en 5 jours. Il y a 2 calculs différents à faire dans les deux questions, d'accord ? Vous avez bien sûr le droit de prendre votre cahier de brouillon pour y faire les calculs, pour ne pas faire directement sur la copie » (...) « (en réponse à un élève) chaque jour, pour un jour. Dans un jour, combien de distance parcourt-il ? »
Maintenant on est silencieux (à un élève) en une journée combien de distance parcourt-il, c'est pour ça que les données sont importantes. »

Durant les 25 mn qui suivent et durant lesquelles les élèves sont incités à travailler en silence, Jean intervient auprès de 8 élèves, dont certains à plusieurs reprises, pour un total de 10 interventions d'une durée comprise entre 30s et 1 mn, afin d'apporter une

²² Pour le détail des interventions de Jean, se reporter à l'annexe consacrée à la transcription de la captation vidéo

aide, d'expliciter un point, d'éclaircir une consigne..

PENDANT QUE LES ÉLÈVES RELISENT LEURS COPIES

➤ En production d'écrit

La séance commence par un rappel des critères et indicateurs de la grille d'évaluation, qui sont relus par un élève à partir de l'affichage collectif du paper-board. Jean intervient ensuite longuement pour expliquer le type d'annotation qu'il utilise sur la copie, ainsi que les modalités de corrections qu'il propose aux élèves (c'est à dire celles prévues par l'ingénierie). La phase de travail individuel dure ensuite 25mn, au cours desquelles Jean intervient auprès de 16 élèves, qu'ils le sollicitent ou pas, pour un total de 29 interventions.

➤ En résolution de problèmes

La séance commence par un rappel du contexte du problème proposé à la résolution, et présenté en annexe. Jean intervient ensuite pour indiquer à quel endroit de la copie il a fait ses commentaires, et comment les élèves doivent s'y prendre pour corriger :

« (...) Et.. c'est important, il ne rentre pas à midi, donc il faut bien imaginer la situation pour bien résoudre le problème. Au dos de la feuille, exactement comme pour les textes, comme pour l'écriture, j'ai mis des commentaires en fonction de ce qu'on avait vu ici (...) donc je vous avais demandé de passer par chaque étape pour résoudre le problème (...) c'est très important, s'il n'y a que les calculs, ce n'est pas bon, ce n'est pas la réponse à la question, donc cette étape elle est importante.. et au final, la présentation générale (...) s'il y a la bonne réponse mais qu'elle est mal indiquée, je vous ai demandé de refaire ... de refaire certaines étapes pour que la résolution soit compréhensible, qu'on puisse avoir sous les yeux quelque chose de clair, soit visuellement agréable à regarder non pas forcément agréable à regarder mais en tout cas compréhensible . Donc à chaque fois en haut de la feuille, je vous dit de faire attention à une, deux ou trois choses différentes OK ? Et comme pour l'écriture, vous allez, sur une feuille séparée, (...),

relire d'abord les commentaires que j'ai fait pour essayer de les reprendre pour les améliorer »

Là aussi il occupe quasiment l'entièreté de l'espace sonore de la discussion. Les élèves ont ensuite 15 mn pour corriger leur travail (temps annoncé par Jean).

Après 13 mn, Jean interrompt la classe après avoir consulté une copie d'élève, pour faire un rappel sur la technique opératoire de l'addition, et en particulier la question de l'alignement des nombres dans l'addition posée. La séance de travail individuel dure finalement 35 mn, au cours desquelles Jean intervient 16 fois auprès d'élèves.

II.3 L'après-coup révèle les tensions qui agissent Jean

L'entretien *post* de Jean est conduit en décembre 2015, dans un lieu public qu'il a choisit. L'entretien se déroule selon les mêmes modalités et posture que l'entretien *ante*, mais j'ai auparavant préparé quelques questions spécifiques²³ qui renvoient à des points d'achoppement ou plus obscurs issus de l'analyse du corpus . Ces questions sont relatives à quatre domaines :

- D'une part, un retour sur les enjeux de savoir de la situation d'évaluation, dont les questions portent sur ce que dit Jean des contenus évalués lors de chaque séance, des critères d'évaluation et de notation choisis, de ses déplacements et de la posture qu'il assume lors des séances enregistrées, ainsi que de l'activité de ses élèves.
- Le deuxième domaine a trait au rapport de Jean à la difficulté de l'élève et interroge Jean sur le profil de la classe, ce qu'il dit de son rapport à la difficulté, en particulier avec deux ans de recul et d'expérience supplémentaires.
- J'interroge aussi Jean sur la façon dont il a vécu la recherche, l'a présenté aux élèves, ce qu'il en retire et ce qui a éventuellement changé depuis dans ses pratiques évaluatives.
- Enfin, deux questions annexes m'occupent : à la fois inciter Jean à revenir sur le déficit de formation dont il faisait état en début de recherche pour évaluer dans quelle mesure ses conceptions ont évoluées depuis, mais aussi essayer de revenir sur l'histoire familiale de Jean. En effet, il me semblait que ce point n'avait été que très peu abordé lors de notre premier entretien.

Je n'aurais toutefois pas besoin de dérouler l'ensemble de ce guide d'entretien, Jean

²³ Le guide d'entretien est disponible en annexe

abondant de lui-même la majorité des items, et plus encore, et notre dialogue ne nécessitant que peu de relances de ma part.

II.3.1. Un positionnement professionnel en mouvement

Lorsque nous le rencontrons pour l'entretien post, Jean a enseigné dans trois contextes différents : une première année (lorsque nous l'avons observé) en CE2 dans une école de centre-ville, une année en maternelle en REP, et une année qu'il vient de commencer en CE2 dans une école REP +. De ces expériences diversifiées, Jean établit des comparaisons, notamment entre ses élèves de la première année « *qui savaient pour le coup ce qu'on attendait d'eux* », et ceux de cette troisième année, avec qui il « *a un rythme très lent* » et qu'il « *n'arrive pas à les poser* ». Il envisage aussi les adaptations possibles à certaines de ses démarches d'enseignement, au regard du profil de sa classe actuelle « *je ne changerais pas (les critères) mais j'en mettrais moins et je pense que sur la sévérité de la notation, enfin de l'appréciation, ce ne serai pas la même* ».

Jean semble confronté à un dilemme fondamental : d'une part, il perçoit que le dispositif travaillé lors de la recherche est inadapté au niveau de compétences de sa classe actuelle : « *(...) donc je ne les changerais pas mais je pense que j'en mettrais moins.. et je pense que sur la sévérité (...) de l'appréciation, ce ne serait pas la même..sur l'orthographe, la grammaire, ça n'a rien à voir .. mais après sur présentation longueur, cohérence ... cohérence je pense que là y'a aussi vachement de boulot mais voilà, là j'ai pas encore travaillé la production d'écrit avec mes élèves comme je l'avais fait là, là ils connaissaient la situation initiale, l'élément perturbateur .. là je pense que je vais le travailler aussi avec ma classe là mais je mais je le voyais comme je le percevais comme quelque chose de difficilement appréhendable... appréhendable .. que la réalité qui se pose derrière dans un texte, elle est floue .. d'identifier bien la situation initiale, l'élément perturbateur, et la chute, de façon à soi-même pouvoir reproduire un écrit qui respecte ces contraintes- là déjà d'identifier dans un texte la situation initiale et l'élément perturbateur ça ça me paraît complexe déjà et après construire à partir de ... un texte ... donc c'est cet élément là je le trouvais dur quand même mais bon c'est une question de niveau de classe (...)* »

Mais pourtant des traces subsistent de son assujettissement à l'institution : « (...) je ne changerais pas les critères parce que a priori c'est les critères qui correspondent au programme, donc je ne les changerai pas (...) ».

Comment Jean résout-il ce paradoxe entre sa contrainte interne à faire comme il pense que l'institution le lui demande, et les contraintes externes inhérentes à son contexte effectif d'exercice ? Il semble que sa réflexion soit encore en cours, mais que la conscience que la situation est la même pour l'ensemble de ses collègues le déculpabilise quelque peu, ou en tout cas, lui permette de produire un discours de la justification, voire du renoncement :

« (...) là je perds énormément de temps à ça, pour expliquer des questions de syntaxe, de vocabulaire (...), mais vu que les parents parlent très mal français pour la grande majorité, donc voilà, j'ai un rythme très lent avec cette classe. Enfin au niveau de la progression de ce qu'on me demande des programmes du moins, mais bon je préfère faire ça plutôt que speeder et qu'ils apprennent rien. Avec les collègues, on fait avec ce qu'il y a pour l'instant, mais ça fait partie des trucs qu'ils faut discuter : qu'est ce qu'on arrive à enseigner à nos élèves, et à partir de quand on travaille».

Pour autant, il semble qu'il y ait chez Jean un mouvement d'émancipation vis-à-vis de l'institution qui pourrait être une réponse à cette situation paradoxale :

« (...) Je suis un peu coincé, enfin embêté par l'inspection. Je sais pas quand c'est mais ça risque de tomber en janvier et du coup j'ai envie de faire des choses comme le travail individualisé et comment dire, plus de choses, en autonomie enfin bon, je ne sais pas exactement c'est encore un peu flou dans ma tête, et ça j'appréhende sur l'inspection, j'ai peur que vu que j'ai pas assez je l'ai pas assez faire, et je suis pas assez revenu sur ma pratique pour voir ce que je fais, (...) donc là j'ai envie de faire ça mais je sais que je vais pas le faire donc je vais préparer des trucs plus traditionnels, plus dans les programmes et dans les clous pour l'inspection et voilà une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre parce que ça peut vraiment être riche et là je ne l'exploite pas du tout comme je devrai, pour créer une vraie culture de classe , un vrai (...) des vrais échanges

sur le texte, une vraie correction pas seulement orthographique, mais vraiment dans la construction de l'histoire, les idées qui sont cherchés, les références (...). »

II.3.2. Un après-coup qui porte les traces d'une évolution

Dans l'après-coup, nous pouvons revenir avec l'enseignant sur les écarts observés au cours de la recherche, par exemple entre le dit et le fait, avec en tête les énoncés hypothétiques relatifs aux questions de la recherche. Lors de l'entretien post de Jean, nous avons interrogé Jean sur son évolution en matière d'évaluation, postulant que la modification de son statut (de stagiaire à titulaire) et l'acquisition de deux années d'expérience supplémentaires auraient certainement influés sur ses conceptions évaluatives.

Les questions portent donc sur les modalités mises en place ou souhaitées par Jean, et sur les modifications qu'il souhaite leur apporter après la recherche. Notons toutefois que ces modifications restent soumises dans son discours à l'injonction des programmes : *« (...) je ne changerais pas les critères parce que à priori c'est les critères qui correspondent au programme, donc je ne les changerai pas (...) »*.

Il est toutefois à noter que Jean, lors de ce dernier entretien, semble évoluer vers une posture plus émancipée, ou plutôt plus négociée avec l'injonction institutionnelle, arguant de sa volonté de pratiquer plus de « textes libres », mais sans le montrer officiellement : *« (...) j'ai envie de faire ça mais je sais que je vais pas le faire donc je vais préparer des trucs plus traditionnels, plus dans les programmes et dans les clous pour l'inspection et voilà une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre (...) »*.

En conclusion, le déjà-là de Jean se structure autour de trois dimensions singulières. D'une part, un déjà-là conceptuel qui conduit à penser le métier d'enseignant à partir de valeurs ancrées dans la certitude de sa valeur et la volonté de faire bien et d'être utile. D'autre part, un déjà-là expérientiel déficitaire en matière d'expérience professionnelle, même si son expérience d'élève témoigne d'un rapport aux disciplines singuliers avec une proximité plus grande pour le domaine scientifique. Enfin, le déjà-là intentionnel de Jean témoigne de sa volonté de venir en aide et d'être utile à ses élèves, et renvoie à son déjà-là conceptuel.

L'épreuve montre Jean dans une situation singulière, mis en difficulté par la phase de co-construction de la grille d'évaluation, et continuant d'enseigner au moment d'évaluation.

Dans l'après-coup, Jean se révèle en pleine mutation, questionnant son rapport à l'institution et semblant sur le point de modifier sa posture professionnelle.

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Jean

Comme je l'ai précédemment développé dans la première partie de ce travail, je considère ici le rapport à l'évaluation comme situé à l'articulation des rapports au savoir, à l'épreuve et à l'institution de l'enseignant. Chacune de ces dimensions est donc étudiée de façon autonome de façon à produire des éléments qui pourront ensuite être agencés en vue de mieux comprendre le rapport de Jean à l'évaluation.

Jean propose une évaluation de type « traditionnel », c'est à dire portant sur des contenus disciplinaires et transdisciplinaires (savoirs et compétences), de nature individuelle, non individualisée dans le support, sous forme écrite, avec aide possible par l'enseignant.

En tant qu'enseignant débutant, Jean est encore, au moment où nous travaillons ensemble en phase de construction de ce que Blanchard-Laville, Bossard et Verdier (2014) définissent comme le *Je enseignant* ou le *Je professionnel*, c'est à dire comme une construction psychique qui se poursuit tout au long de la carrière, prend consistance au moment de la première mise en situation effective, et se transforme au fil des rencontres successives. Cette construction semble s'effectuer selon plusieurs phases, et Jean semble ici dans ce que Bossard (2009, cité dans opus) identifie comme l'« adolescence professionnelle » au cours de laquelle ils peuvent vivre une crise identitaire qui peut être source d'angoisses existentielles. Il me semble que c'est en pleine connaissance de ce contexte qu'il faut examiner la structuration du rapport à l'évaluation de Jean à partir de trois dimensions en pleine évolution.

III.1 Jean et l'institution

III.1.1. Un rapport en construction

Jean est soumis à une injonction institutionnelle qui le met dans une position paradoxale : d'une part, titulaire du CAPE, il est en position d'enseignant reconnu par l'institution, aux yeux de ses collègues comme de ses parents. Il se doit ainsi d'assumer la responsabilité de la classe. Pourtant, Jean appartient à la génération d'enseignant qui a été recruté « *en urgence* », et affecté après leur réussite au concours directement en poste, sans formation. Or, comment construire une légitimité professionnelle ancrée dans le réel lorsque l'on appartient à ceux que certains appellent la « génération sacrifiée », ceux qui peuvent penser qu'ils ont été intégrés dans l'Éducation Nationale, pour répondre à une demande politique, de manière non-progressive et sans alternance ?

Jean semble assumer la position de « sujet supposé savoir », au sens où l'entend la psychanalyse, c'est à dire comme pivot du transfert comme processus grâce auquel l'analysant va aller chercher cet objet qui lui manque et dont il croit que l'autre le recèle, mais aussi, par extension, comme celui qui se doit de détenir le savoir et de savoir comment le transmettre : « (...) *je perds énormément de temps à ça, pour expliquer des questions de syntaxe, de vocabulaire (...), mais vu que les parents*

parlent très mal français pour la grande majorité (...) j'allais les aider enfin j'allais les aider, je veux dire, j'allais les voir pour essayer de débloquer des trucs (...) j'ai envie qu'ils réussissent à écrire des textes à la fois créatifs et personnels, et qu'ils écrivent bien (...) Parce que cette année, je fais beaucoup de vocabulaire forcément, parce qu'ils sont assez peu de mots dans leur vocabulaire, dans leur lexique »
(Entretien post)

Pourtant, conscient du déficit de formation dont il doit accepter les conséquences, Jean pourrait se supposer inapte à assumer cette posture dans laquelle le met l'institution, et en même temps, on pourrait faire l'hypothèse que Jean en ait construit du ressentiment vis-à-vis de l'institution. Ceci pourrait permettre de mieux comprendre le glissement de posture qui semble s'amorcer chez Jean en fin de recherche. Dans un premier temps, assujetti à l'institution et soumis à l'inspection, Jean a adapté sa pratique à ce qu'il pensait devoir être fait, même si cela ne correspond pas à ses attentes didactiques. Ce qui peut être lu comme une stratégie de recherche de sécurité et de réassurance s'inscrit dans le contexte de conflit de loyauté qui est celui de Jean au début de la recherche, et ce alors qu'il est encore un stagiaire débutant. Il semble toutefois que le besoin de reconnaissance de Jean ne se satisfait pas de ses conditions actuelles et cherche à s'exprimer par d'autres biais : projet de mise en place de dispositifs pédagogiques de type « pédagogie Freinet », rééquilibrage de l'occupation du temps personnel, déplacement du discours envers les représentants de l'institution (de la demande d'être visité en début de recherche, au choix de manipuler la situation didactique pendant la visite de l'inspecteur) :

« (...) une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre parce que ça peut vraiment être riche et là je ne l'exploite pas du tout comme je devrais, pour créer une vraie culture de classe, un vrai (...) des vrais échanges sur le texte, une vraie correction pas seulement orthographique, mais vraiment dans la construction de l'histoire, les idées qui sont cherchées, les références ... un tas de trucs que j'ai envie de faire sur le texte libre qui me paraissent hyper riches mais que je ne me sens pas capable de faire pour l'instant. »(entretien post)

III.1.2. Synthèse du positionnement de Jean au regard de l'institution

Je reprends ici les dimensions du rapport à l'institution que j'ai déjà évoqué en première partie, et qui sont issues des travaux de Carnus (2016). Ces dimensions feront l'objet d'une représentation schématique en fin de travail, dans la partie de synthèse générale. Elles sont ici pertinentes car elles permettent de rendre compte des effets de mouvement du positionnement de Jean.

DE LA SOUMISSION À L'ÉMANCIPATION

Jean, lorsque je le rencontre pour la première fois, est un jeune enseignant très assujéti à l'institution. Cet assujettissement s'exprime notamment dans son rapport aux programmes officiels, s'incarnant dans un discours fourni en vocabulaire institutionnel (compétences, typologie de l'évaluation, etc...) et dans une pratique fondée sur les progressions des manuels conseillés par l'institution. Deux ans plus tard, lors de l'entretien post, des traces d'un processus d'émancipation en cours apparaissent dans le discours de Jean, qui fait état de sa réflexion quant à la mise en place de stratégies de contournement de l'injonction institutionnelle, ainsi que d'une évolution de sa pratique vers des dispositifs plus dévoluants.

DE L'EXCLUSION À L'INCLUSION (SUITE À SA TITULARISATION)

Cette évolution accompagne l'évolution du statut institutionnel de Jean. Ainsi, en début de recherche, Jean est-il encore un professeur des écoles stagiaires en voie de titularisation, dont le statut est donc encore précaire, et dépendant de l'évaluation portée sur sa pratique par les enseignants qui le visiteront toute l'année. Titulaire du concours exceptionnel, c'est à dire intégrant un poste en responsabilité sans être passé par le cursus IUFM traditionnel, Jean assume, en début de recherche, et avec difficulté, ce déficit de formation alors que, lors de l'entretien *post*, il a été titularisé et a exercé dans deux autres écoles. Il peut donc se sentir appartenir au corps de métier des professeurs.

DU RISQUE À LA SÉCURITÉ SOUS FOND DE FRUSTRATION DUE AU DÉFICIT DE FORMATION

Placé en position de Sujet Supposé Savoir malgré son déficit de formation, Jean pallie la conscience de ses insuffisances en mettant en place des stratégies de ré-assurance qui lui permettent de se sentir plus en sécurité et de limiter les risques pris au quotidien de la pratique : il s'appuie sur des manuels et des progressions toutes faites, se limite aux enseignements prévus par les programmes dans une visée essentiellement utilitariste, fournit à ses élèves des modèles de réussite, et avoue sans détour la confusion dans laquelle le met la perspective d'avoir à concevoir des dispositifs de remédiation (entretien *post*).

Ce dispositif s'inscrit dans un rapport à l'institution qui, s'il est marqué par un fort assujettissement au début de la recherche semble tendre à se modifier dans un mouvement d'émancipation en cours de travail. Rappelons ici que Jean, encore stagiaire lors de notre première rencontre, est, lors de l'entretien *post*, titularisé, et que ce changement de statut influe forcément sur son rapport à l'institution.

Ainsi, nous l'avons vu, nombreuses sont les traces qui tendent à montrer que Jean n'assume pas un rapport à l'évaluation aussi objectif et distancié qu'il semble le dire. Citons pour mémoire de façon non exhaustive le fait de ne pas faire rentrer les évaluations observées dans les bulletins de fin de trimestre, de choisir sciemment des sujets plus faciles pour les élèves, d'intervenir en permanence auprès d'eux durant la phase de travail individuel, même sans avoir été sollicité.

Le rapport à l'évaluation de Jean semble donc marqué par une ambivalence, conséquence du conflit structurel entre désir de conformité et désir de perfection, en tension avec un « impossible à supporter » : celui de ne pas réussir à faire ce qu'il pense que l'on attend de lui, à ne pas être l'enseignant qu'il souhaite être, à ne pas tout maîtriser, difficulté dont il semble conscient, en particulier en français.

III.2 Jean et le savoir

En tant qu'enseignant, Jean est en prise avec au moins trois types de savoirs : d'une part les savoirs disciplinaires qu'il manipule au quotidien et dont il est censé assurer l'appropriation par les élèves, le savoir insu, et le savoir nécessaire au bon

déroulement de cette transmission : savoir-enseigner, dont le savoir-évaluer fait partie intégrante.

Pour faciliter la lecture et l'analyse, ces deux catégories sont analysées séparément, en utilisant les dimensions théorisées par Carnus (2016) sous forme d'échelles : celle de la distance, de l'ancienneté et de l'attirance. L'ensemble de cette analyse est reprise dans le paragraphe « synthèse » de cette partie sous forme schématique.

III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires

Lors des séances que nous observons, et dans son discours, Jean, en bon scientifique, se montre méthodique, rationnel et cartésien. Lors de la phase de co-construction de la grille, il définit des critères d'évaluation pour ses élèves selon deux méthodologies, qui, à première vue, semblent proches. Pourtant, des divergences et parfois des oppositions existent dans son rapport aux deux disciplines qui questionnent le rapport à la polyvalence de Jean.

JEAN ET LA POLYVALENCE

Notre recherche s'inscrit dans ces deux disciplines – phares et propose un abord par deux domaines complexes : la résolution de problèmes et la production d'écrit, conçus pour mettre en œuvre principalement des objectifs transversaux d'apprentissage à partir d'un ancrage disciplinaire.

Qu'en est-il pour Jean de son rapport à la polyvalence ?

Nous l'avons vu, l'analyse des critères d'évaluation proposés aux élèves pose les difficultés de Jean à construire une véritable polyvalence : pris entre la demande de la chercheuse, dont il sait qu'elle correspond aux attendus des programmes et renforce l'injonction institutionnelle, et son manque de maîtrise des contenus en production d'écrit, Jean « bricole » un contenu d'évaluation, alors que les contenus en mathématiques semblent plus assurés. L'injonction à « respecter ... » posée en production d'écrit, mise en parallèle avec le « ce que je ... » de la résolution de problèmes témoigne du traitement différencié opéré par Jean des deux évaluations en

rapport aux disciplines concernées, et donc d'un rapport différencié aux deux disciplines, point qui sera développé plus bas.

L'ingénierie proposée en résolution de problème laisse la porte ouverte à une l'expression de l'interdisciplinarité, puisque la demande de « proposer un problème à étapes » permet, en théorie, à l'élève de construire une réponse argumentée impliquant des compétences en production d'écrit. Là aussi Jean contourne l'obstacle posé par la complexité potentielle de la tâche, en indiquant un seul critère relatif à la production écrite, et en corrigeant de lui-même l'expression écrite de ses élèves sur les copies de la phase 2.

L'analyse des entretiens ne me permet pas de repérer un potentiel questionnement de Jean quant à son rapport à la polyvalence, et les similitudes méthodologiques observés entre les critères d'évaluation qu'il dégage à l'intention de ses élèves semblent confirmer que Jean ne questionne pas son rapport à la polyvalence, il semble même que Jean n'a pas (encore?) interrogé son rapport aux disciplines à l'aune de son vécu scolaire ? Ceci corrobore certaines conclusions relatives aux enseignants débutants développées dans l'ouvrage dirigé par P. Chaussecourte (ref). Il semble donc que Jean est sur une approche diachronique de la polyvalence, ce qui est relativement fréquent vu l'organisation du temps scolaire dans le premier degré (cycles 2 et 3) et vu l'organisation de la formation initiale, dans laquelle la pluri et l'interdisciplinarité sont peu ou pas abordées

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET PRODUCTION D'ÉCRIT : DES DISCIPLINES QUI..

« CONSTRUISENT »

« Ben.. les maths, c'est un autre langage pour représenter le monde (...), mais c'est aussi très important sur ce truc-là de la symbolisation, arriver à représenter un objet concret sur une feuille de papier ou dans l'esprit,(...) donc c'est un outil intellectuel assez central dans la société ou dans la vie. D'ailleurs je trouve les programmes assez bien fait, finalement (...) parce que les notions qui sont abordées permettent de les réinvestir concrètement, (...) les programmes primaire, on peut trouver du réinvestissement et du sens assez facilement,(...) je

trouve que l'importance de la résolution de problèmes est assez bien communiquée dedans, c'est à dire que les programmes disent qu'il faut qu'une part important des apprentissages soient réinvestis dans les problèmes» (entretien ante)

On retrouve ici le rapport aux disciplines qui « construisent » que nous avons déjà observé chez Jean précédemment, mais aussi des traces d'un certain glissement du savoir du social vers le scolaire : les mathématiques sont « *un outil* » important pour « *la société ou dans la vie* », mais aussi pour lesquels les programmes scolaires sont « *assez bien fait* ».

Ainsi, en terme de contenus, la proposition aux élèves d'une évaluation qui met en jeu à la fois les techniques opératoires de l'addition, mais aussi des techniques de conversion de distances, ainsi que la nécessité de mettre en œuvre des procédures d'induction / déduction (pour reconnaître la nécessité du calcul de l'aller / retour par exemple) peut apparaître cohérente avec les attendus du cycle.

Considérant les critères d'évaluation présentés aux élèves, ils déterminent une procédure permettant aux élèves d'extraire du sens du texte pour répondre aux questions, en tout cas pour ce qui concerne les 5 critères numérotés sur l'affichage collectif, et donc spécifiés implicitement comme étant les plus importants.

« (...) la production d'écrit, ça a rapport à l'évaluation, c'est quelque chose qui est visible pour le prof et pour les élèves sur ce que le gamin est capable d'exprimer à travers le principe de l'écrit, à travers le langage écrit, c'est aussi l'utilisation de ce qu'on appelle le vocabulaire actif, ce qu'ils ont emmagasiné comme information au niveau vocabulaire et qu'ils sont capables de retransmettre avec du sens derrière, dans des textes, dans des phrases (...) ça donne beaucoup d'indication en tant qu'outil d'évaluation, mais après ça a d'autres. C'est aussi une façon de s'exprimer, de communiquer avec les autres, d'exprimer sa pensée, c'est le fait d'écrire tout simplement, ça a énormément d'utilités dans la vie en général» (entretien ante)

On voit bien ici la conception utilitaire de Jean vis-à-vis des savoirs enseignés, et qui est très fréquente dans le premier degré.

En ce qui concerne la grille proposée aux élèves en production d'écrit, elle ne comporte aucune référence dans le discours aux enjeux de l'écrit comme entrée dans la littérature, comme ouverture de l'imaginaire, voire expression de la créativité (dont pourtant Jean nous dira à plusieurs reprises que c'est un domaine fondamental de l'apprentissage, d'autant plus qu'il y a consacré son mémoire de master 2. Jean semble être sur un traitement disciplinaire de surface, peut être parce qu'il ne maîtrise pas les contenus en français, et que, s'il y a consacré son mémoire de master c'est peut-être parce qu'il cherchait à combler un vide. Cela n'est pas sans rappeler le cas « Benoit » (Carnus, dans Chaussecourte (Dir.), 2015), qui avait fait son mémoire de CAFIPEMF en EPS.

L'écrit est abordé sous sa forme la plus cadrée, la plus technique : celle du travail de la langue. L'enjeu principal de la production d'écrit semble donc bien être pour Jean celui de l'acquisition du vocabulaire et des structures syntaxiques permettant l'expression, en tout cas, au moment de l'observation. Il est, à notre sens, à ce titre révélateur de noter combien, Jean considère comme étant en grande difficulté un enfant accueilli dans cette classe en inclusion CLIN, et qui a des difficultés à maîtriser la langue française : « (...) j'ai un élève (...) un petit rom, (...) il est vachement en retard, il est très vif, il comprend bien, mais le problème c'est que vu qu'il a été vachement absent et que les parents ne parlent pas français, y'a vraiment des lacunes au niveau du langage, des homophones, de la graphie etc, etc.. des phonèmes et des graphème ... dans la transcription de l'écrit ...y 'a un gros souci ».

En termes de critères d'évaluation, on retrouve ici l'approche méthodique de Jean déjà exprimée en résolution de problèmes, mais ici, les contenus ne sont pas en adéquation avec les attendus du cycle, du moins en matière de production d'écrit.

ANALYSE STRUCTURELLE DU RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE JEAN

➤ Distance – Proximité

La question du positionnement «topologique» de Jean vis-à-vis du savoir disciplinaire est surtout celle de son rapport aux disciplines, et dans quelle mesure des éléments plus ou moins conscientisés par Jean peuvent être convoqués pour déterminer sa position. C'est la question de la structure singulière de Jean dans un

constat d'injonction à la polyvalence qui est ici interrogée. Nous avons vu combien le rapport de Jean aux disciplines est différencié : expert dans le domaine scientifique, Jean est moins à l'aise avec le domaine de la production d'écrit.

L'ingénierie que je propose à Jean met en jeu deux domaines fondamentaux de l'apprentissage scolaire, la résolution de problèmes et la production d'écrit, dans les deux disciplines majeures de l'école : le travail de la langue française et les mathématiques. Ces deux domaines sont été choisis car il me semblait évident, au début de ce travail, que les objets de savoirs retenus ne pouvaient pas ne pas être enseignés dans les classes de cycle 3 que je serai amenée à rencontrer, mais aussi parce qu'ils sont tous deux des domaines complexes, faisant intervenir de manière équivalente des éléments de connaissances rationnelles mais aussi une part de créativité. Dans chacun de ces domaines, il existe plusieurs niveaux d'évaluation possibles, allant du plus rationnel (la justesse du résultat, la rigueur de la démarche en résolution de problème, ou la qualité de l'expression orthographique, syntaxique et structurelle en production d'écrit par exemple), au plus créatif (l'organisation du cheminement du raisonnement en résolution de problèmes, ou la qualité de l'imaginaire déployé dans la production d'écrit).

Le dispositif que Jean choisit pour conduire cette ingénierie rend compte de son rapport aux disciplines, en termes de rapport à la rationalité et au cadre. En effet, Jean oriente son travail sur la question des procédures, de l'image des rendus, que ce soit en insistant sur les questions de corrections orthographiques en production d'écrit, que par ce que Jean appelle des critères d'évaluation qu'il détermine en résolution de problèmes, et qui sont plus de l'ordre de la démarche à suivre pour présenter une démarche de résolution que de l'évaluation d'acquis dans ce domaine, puisqu'ils ne comportent pas d'indicateurs.

Pourquoi Jean fait-il ces choix-là ? Indéniablement, il s'agit ici une fois de plus de l'expression de l'intérêt de Jean envers un fonctionnement de type « pédagogie du modèle », et le choix de ces critères d'évaluation témoigne évidemment de ses propres stratégies de résolution de problèmes ou de vérification de ses écrits. Pour autant, il serait très partiel d'en rester là sans considérer ce qui a fait de Jean un enseignant au sens de sa formation : car, après ses études scientifiques, Jean a choisi la voie de la construction. Contrairement à celle de l'enseignement qui lui a été

proposée par sa mère, c'est avec son désir qu'il a opté pour un BTS de génie civil. Autant dire qu'il y a chez Jean une appétence avérée pour le savoir pratique utilisée pour bâtir, construire des éléments dont la vocation est de perdurer. La transposition est aisée vers un rapport au(x) savoir(s) marqué par le besoin de transmettre des éléments qui durent, de fournir aux élèves les briques qui à la fois leur permettront ensuite de former leur propre cadre, mais resteront aussi une marque de la contribution de Jean

➤ Nouveauté – Ancienneté et répulsion – attirance

Très tôt dans sa scolarité, Jean a choisi de privilégier les savoirs disciplinaires du champ scientifique, car quand Jean dit, lors de notre premier entretien « (...) *les maths c'était justement le domaine ou il y avait pas (...) où il y avait le moins besoin de bosser* », nous comprenons bien que c'est à lui que cela demande moins de travail, puisque « (...) *les matières où il fallait apprendre par cœur comme l'histoire-géo, je galérais* ». Jean se sent donc plus proche du domaine scientifique, et, lorsque je l'interroge sur les disciplines mises en jeu par la recherche, bien que Jean postule que les deux sont des disciplines fondamentales, la différence de discours est nette.

Jean dit qu'il se sent à l'aise dans les deux domaines et, lorsqu'il définit la production d'écrit, il insiste sur le fait que la production d'écrit est au-delà d'un moyen de communication, essentiellement un outil d'évaluation des compétences orthographiques, grammaticales et syntaxiques.

« (...) la production d'écrit, ça a rapport à l'évaluation, c'est quelque chose qui est visible pour le prof et pour les élèves sur ce que le gamin est capable d'exprimer à travers le principe de l'écrit, à travers le langage écrit, c'est aussi l'utilisation de ce qu'on appelle le vocabulaire actif, ce qu'ils ont emmagasiné comme information au niveau vocabulaire et qu'ils sont capables de retransmettre avec du sens derrière, dans des textes, dans des phrases, donc ouais, comme outil d'évaluation, la production d'écrit, c'est quand même quelques chose qui veut dire pas mal de choses, qui permet d'évaluer le gamin sur pas mal de critères, c'est pas uniquement un outil d'évaluation, ça donne beaucoup d'indication en tant qu'outil d'évaluation, mais après ça a d'autres. C'est aussi une façon de

s'exprimer, de communiquer avec les autres, d'exprimer sa pensée, c'est le fait d'écrire tout simplement, ça a énormément d'utilités dans la vie en général » (entretien ante)

Décrivant la production d'écrit, il utilise un vocabulaire très institutionnel, parlant de « vocabulaire actif », d'« outil d'évaluation », de « critères », etc., alors que le discours est très différent en mathématiques, domaine pour lequel le vocabulaire employé est bien moins académique :

« (...) c'est un autre langage pour représenter le monde, donc c'est un autre plan, mais c'est aussi très important sur ce truc là de la symbolisation, arriver à représenter un objet concret sur une feuille de papier ou dans l'esprit, arriver à manipuler des données numériques ou géométriques de façon symboliques, donc c'est un outil intellectuel assez central dans la société ou dans la vie » (entretien ante)

Jean insiste sur l'importance des savoirs mathématiques, « *outil assez central dans la société* » dont il se sent visiblement bien plus proche. Ce constat est renforcé par l'analyse des séances d'évaluation observées, dont j'ai montré plus haut combien elles sont révélatrices du manque d'assurance de Jean dans le domaine de la production d'écrit. Pourtant, lors de l'entretien *post*, lorsque Jean fait état des modifications de pratique qu'il envisage lorsqu'il sera « libéré » de l'inspection, c'est de modifications de pratique en production d'écrit qu'il parle, évoquant son désir de permettre à ses élèves d'écrire des « textes libres » et de gagner en capacité d'expression écrite. On peut donc formuler l'hypothèse qu'il existe une forme d'attirance pour le domaine de la production d'écrit en train de se construire chez Jean, alors que la familiarité avec le domaine mathématique est bien plus ancienne.

III.2.2. Rapport de Jean au Savoir-évaluer

Si le moment d'évaluation des élèves met bien sur en jeu des savoirs disciplinaires, il met aussi en jeu, pour l'enseignant, des compétences relatives au « savoir évaluer » : rien n'assure à l'enseignant que la production de l'élève rend compte avec exactitude des compétences réelles de l'élève, tant il est soumis à de multiples tensions (stress,

investissement affectif, rapport à la tâche,...). Il convient donc pour l'enseignant de mettre en place des stratégies professionnelles qui lui permettraient d'évaluer au mieux ses élèves. Observons ici les principales stratégies de Jean : l'auto-référencement et la pédagogie du modèle.

L'analyse du discours de Jean et l'observation des interactions auxquelles il participe en classe tendent à montrer un sujet « engagé dans la situation » : l'utilisation récurrente du pronom « je », notamment dans l'expression « *je fais (faire)* », mais aussi les tournures employées par Jean pour parler des savoirs et de l'évaluation à venir à ses élèves (« *ce que vous allez me ...* », « *Ce que je vais évaluer* »...) tendent à montrer combien Jean ne se distancie pas de la situation didactique dans laquelle il évolue. Il nous semble intéressant de faire ici un parallèle avec ce que Charlot dit du « je imbriqué dans la situation », qui caractérise le rapport au(x) savoir(s) des élèves de St Denis : un rapport au(x) savoir(s) « construit dans la vie quotidienne et importé dans l'école, sans rupture épistémologique ». En didactique clinique, ces phénomènes sont abordés sous l'angle du déjà-là, et il s'agit ici de considérer le rapport au(x) savoir(s) du sujet à partir de son déjà-là, voire comme constituant du déjà-là. Ainsi semble-t-il en être de Jean, et ce malgré sa position d'enseignant. Dans la situation d'enseignement, Jean est débutant. Il n'a pas encore construit de légitimité professionnelle affirmée, il n'est pas encore titularisé et se trouve même en situation d'insécurité puisqu'il est conscient de son déficit de formation et donc de ses difficultés à être à la hauteur de ce qu'il pense qu'on attend de lui (en général parce qu'il est enseignant et en particulier parce qu'il est dans une école exigeante en terme de niveau), ce qui peut créer de la frustration, de la souffrance voire un sentiment de culpabilité.

D'autre part, l'analyse des critères d'évaluation dégagés en phase 1 est révélatrice de l'expression du désir d'emprise de Jean, et notamment de son expression sous la forme d'une utilisation régulière de la pédagogie du modèle qui corrobore son besoin de sécurité surtout en français – discipline dont la maîtrise lui fait défaut. Ainsi, en production d'écrit, tous les indicateurs sont libellés sous la forme « *respecter...* », tandis qu'en résolution de problèmes, c'est la forme pronominale « *ce que je...* » qui prédomine. Autant dire que, même si des différences sont notables et témoignent d'un rapport aux disciplines différencié, il s'agit bien dans les deux cas d'une

injonction implicite faite aux élèves de « faire comme » le dit (ou le fait ?) leur maître. A ce titre, le sujet de résolution de problèmes proposé aux élèves, et qui retrace le chemin parcouru par Jean pour aller à l'école tous les matins, est révélateur : « (...) *je voulais un truc qui soit un peu, qui ait une cohérence dans la réalité quand même, un truc réel (...) en fait je pense que je me sentais plus capable de leur faire prendre conscience que c'était une vraie situation en leur disant que c'était moi, que le professeur c'était moi* » (entretien post)

Comme beaucoup d'enseignants débutants, Jean développe un rapport au(x) savoir(s) utilitariste, car le déjà-là de Jean est marqué par une conception utilitaire du savoir, Jean cherchant à transmettre la « à quoi ça sert ». Si cette dimension rappelle la question du sens qui traverse et organise la pratique de Jean, on ne peut omettre de faire le lien avec ce qu'il a lui-même vécu ses années d'élèves, choisissant ses matières d'étude en fonction de son projet professionnel, lui-même défini en fonction de ce qui offrait le plus d' « opportunités » : Que dit Jean de ces / ses choix ? ... qu'ils représentent l'option qui lui demandait le moins d'efforts : « *les maths c'était justement le domaine (...) où il y avait le moins besoin de bosser, dans le sens où y'avait moins de trucs à apprendre par cœur, c'était plus du raisonnement logique et cognitif* ». Car Jean, s'il était bon élève, à ses dires, aurait pu l'être plus : « le type de commentaires sur le bulletin, c'était « *a des capacités, pas trop exploitées* », etc... donc j'étais relativement à l'aise dans les apprentissages, mais je ne me foulais pas non plus, avec une moyenne plutôt bonne, en terme de notes .. et ça m'allait très bien... J'étais pas un gros bosseur ». Les mathématiques semblent donc représenter pour lui un domaine où l'effort intellectuel est moindre, ou, tout du moins, il lui fallait fournir le moins d'effort, puisque « *à la base, j'aimais pas tellement l'école, j'aimais bien le sentiment de réussite que j'avais, voilà, c'est agréable* » ... un choix de la facilité, donc, mais aussi le choix du moindre effort, puisque Jean, avait potentiellement les capacités de réussir ailleurs. Notons aussi un facteur supplémentaire : Jean fait le choix d'une filière qui lui permet d'anticiper de meilleurs choix de carrière : « *on m'expliquait que ça m'offrait plus d'opportunités* ».

On le voit, cette dimension utilitariste du rapport au(x) savoir(s), qui pourrait n'être qu'une marque de son statut de débutant s'incarne dans le « principe de construction » cher à Jean : fabriquer, faire c'est à la fois choisir des matériaux

susceptibles de s'ancrer solidement les uns aux autres, mais aussi choisir délibérément de laisser une trace, voire n'agir que dans ce but. Au regard des autres « principes » de Jean que nous avons évoqué plus haut, et qui s'organisent autour de l'idée qu'il peut apporter quelque chose à l'élève, dans le sens de celui qui sait et qui peut partager pour que l'autre s'élève, il nous semble pertinent de noter à ce stade combien le rapport au(x) savoir(s) de Jean semble marqué par ce que Vallet nomme « désir d'emprise » et qui s'incarne selon Natanson dans la situation didactique sous la forme d'une pulsion de « sublimation ».

Le rapport de Jean au savoir évaluer montre quelques différences en fonction des disciplines concernées. Ainsi, il est intéressant de voir comment Jean aborde l'évaluation de production d'écrit « en creux », par la focale de la difficulté, au lieu de l'appréhender par les points forts de ses élèves : « c'est pour voir(...) *comment vous vous en sortez en écriture, c'est à dire quelle difficulté vous avez* »

ANALYSE STRUCTURELLE DU SAVOIR-ÉVALUER DE JEAN

➤ Distance – Proximité (expertise, maîtrise, appropriation, incorporation)

Jean est loin, très loin du savoir -évaluer, distance qu'il met de lui-même en abordant le sujet de l'évaluation par ses manques : « (...) *je sais que je suis en train d'apprendre, donc je fais des erreurs,(...) mais ça m'intéresse la suite, ce que tu va trouver, de choses sur l'évaluation* » (entretien ante). Évaluer ses élèves est une contrainte institutionnelle qui pose problème à Jean à plusieurs niveaux :

- D'un côté, Jean ne sait pas quel dispositif mettre en place pour évaluer ses élèves, et on le sent un peu désemparé face à une situation inédite pour lui : en ce qui concerne l'enseignement, il peut toujours, lorsqu'il est hésitant sur le choix à faire, s'en remettre à un manuel ou à un programme officiel. Ce n'est pas le cas en ce qui concerne l'évaluation, puisqu'il n' y a pas de manuel à disposition. Jean essaie donc plusieurs dispositifs dont certains sont très complexes, mais qui ne le satisfont pas. Deux ans après notre première rencontre, il n'est toujours pas venu à bout de cette difficulté :

« (...) *je trouvais que le dispositif en soi multipliait les difficultés, et s'ils étaient déjà en échec, sur la correction, ils auraient été en échec massif et ça aurait été*

compliqué à gérer, alors j'aurais pu choisir de ne pas le faire, mais (silence) en fait j'ai testé en fin d'année un dispositif que j'aurais voulu tester plus tôt pour voir comment le réadapter ce truc de tableau qu'il soit plus clair pour eux, donc ça je pense que c'était un premier test »(entretien post).

-De l'autre, Jean redoute que la situation évaluative révèle la difficulté de ses élèves, et donc son défaut de professionnalisme, puisque à la révélation de sa difficulté à transmettre et à s'assurer de ce que ses élèves apprennent, s'ajoute la révélation de sa difficulté à envisager des dispositifs de remédiation efficaces :

« (...) ils auraient été en échec massif et ... ça aurait été compliqué à gérer .. alors j'aurais pu choisir de ne pas le faire (...) j'ai peur de tomber à côté, qu'il y en ait qui se retrouve vraiment en difficulté(...) c'est compliqué pour moi pas forcément parce que ça m'inquiète pour eux ou pas, mais parce que ça me demande à aller les voir individuellement, ou à reprendre le travail à un autre moment un peu plus tard, bon au niveau organisation, ça me pète un peu le cerveau et j'ai peur de me merder là dessus » (entretien post)

➤ Nouveauté – Ancienneté (et importance de la première rencontre)

Jean fréquente le savoir enseigner depuis son enfance, et sa mère, enseignante-chercheuse, a toujours suivi de près l'évolution professionnelle de son fils : « (...) c'est ma mère qui m'avait conseillé ça plus ou moins comme ça (...) ma mère elle est quand même vachement attentive (...) ». De son père : « (...) assez détaché (...) », il dira plutôt qu'il est « (...) moins investi dans ce que je fais tout simplement (...) ». Pourtant ce père « *grand musicien* » est aussi un modèle qui a eu vocation d'enseignement avec son fils, puisque : « (...) je pense qu'il influence plutôt mes choix musicaux dans les choix que je fais de musiques que j'écoute et que je fais, c'est sûr y'a plein de trucs que je retrouve chez mon père parce que la culture musicale que j'ai, elle est vraiment spécifique et ça a fait que j'ai une oreille qui est fabriquée d'une certaine façon et y'a plein de trucs que j'ai pas entendu, que beaucoup de gens ont entendu, beaucoup de variétés tout ça, et je pense qu'à ce niveau là, la musique que j'aime et que j'ai envie de faire, elle est influencée par ça (...) ». Or Jean est aussi un musicien reconnu, qui joue de plusieurs instruments, dans plusieurs groupes. Même si l'on est en dehors d'une situation d'enseignement dans le cadre scolaire,

inconsciemment, l'attitude du père de Jean avec son fils a certainement influencé voire modelé son rapport à l'apprentissage.

➤ Répulsion – attirance

Ce qui attire Jean dans le savoir, et il le dit dès notre premier entretien, c'est le « *sentiment de réussite* » qu'il a éprouvé élève, et dont l'observation des séances d'évaluation montre que c'est le nœud de son désir de transmission. Jean n'est donc pas sur la transmission d'objets de savoirs disciplinaires, mais sur la transmission d'un processus et d'une attitude par rapport à l'apprendre. Savoir qu'on a « accompli » quelque chose, réaliser que l'on a acquis des connaissances qui nous faisaient défaut antérieurement, autant de sentiment que Jean a éprouvé élève, qui ont été autant de sources de satisfaction dans sa construction personnelle, et qu'il souhaite transmettre à ses élèves. Il y a ici un phénomène d'auto-engendrement dans la culture, de reproduction de sa propre image qui constitue une trace des mécanismes de conversion en jeu dans la situation. Face au didactique et à sa contingence, Jean travaille avec ce qu'il a été élève. Ce que Jean semble faire, ou souhaiter faire, par ce travail, n'est-ce pas finalement contribuer en partie à se reproduire lui-même ? Se perpétuer selon son propre modèle ? Imposer sa marque à d'autres, en particulier quand il s'agit d'enfant qui vont grandir et devenir ensuite des adultes, n'est-ce pas exercer une forme de paternité intellectuelle liée au désir de pouvoir et d'immortalité ? Bourdieu a montré combien l'école était lieu de reproduction sociale et culturelle. Jean ne montre-t-il pas combien elle peut être aussi lieu d'auto-engendrement, au moyen d'un investissement dans le savoir qui s'appuie sur le désir de pouvoir et d'emprise (Natanson) Jean le dit lui-même (à son insu de son plein gré ?) : « (...) *c'est plus facile de refaire des choses que de reprendre ce que j'ai fait pour le retravailler (...)* ». En bref, ce qui plaît à Jean, c'est de « *refaire* », terme polysémique s'il en est, qui peut s'entendre comme l'acte de faire à nouveau, ou celui de remodeler une première version qui ne serait pas parfaite. On atteint ici au fantasme de la reproduction : la psychanalyse a montré combien l'homme naît dans la dépendance de l'adulte dont il est issu et appelé à prendre la place. Pour prendre cette place, encore faut-il se montrer capable de faire de façon équivalente, ou même de surpasser l'aîné, de « tuer le père ». Jean se

positionne donc dans une logique de reproduction qui marque à la fois son désir de perfection en tant que manque à être et le conflit œdipien dans lequel il se débat : être père (au sens symbolique) dans la classe comme son père le fut avec lui, dans un mouvement de reproduction vers une perfection : « (...) *j'ai pas envie de reprendre ce que j'ai fait, j'ai envie de quelque chose de nouveau (...)* ».

Car Jean ne peut supporter l'imparfait, le manqué, l'à-peu-près : « (...) *c'est à dire que vu que j'ai envie que ce soit parfait, je me convainc que je n'y touche plus, puisque c'est parfait mais au fond je sais bien que ce n'est pas parfait, et le fait de revenir dessus, je le constate, et c'est désagréable.(...)* ». Donc Jean travaille. Il fait. Il refait. Il refait encore, et encore, puisque rien n'est jamais satisfaisant pour lui. Il est frustré en permanence. Ce fonctionnement se heurte forcément au Réel de l'épreuve. Le temps didactique est cerné, cadré, non extensible et face à ce principe de réalité, Jean est en difficulté, à la fois sur son temps de travail personnel dans la construction de sa professionnalité :

« (...) *ce qui m'emmerde, c'est juste la question du temps... je cours toujours soit parce que je suis pas assez efficace ... soit parce que je gère mal mon temps, je fais pas les choses au bon moment,... j'ai trop souffert de ce truc-là, de pas avancer pendant une journée entière... et c'est tellement énervant et stressant que du coup, j'ai fait vraiment des gros efforts pour arrêter ce truc-là, et ça me pose aussi des problèmes de mémoire parce que je ne retiens pas ce que je fais (...)* », mais aussi dans sa relation au savoir : « (...) *les sciences par exemple, j'ai fait... je faisais les trucs au dernier moment et du coup j'ai fait un truc sur l'air, mais je l'ai fait à l'arrache en préparant le soir, mais il fallait que je parte assez tôt , le matin à 8h je faisais les trucs à la dernière minute, mais du coup tout n'était pas complètement prêt, il fallait que j'envoie un élève chercher un truc, mais ça faisait perdre du temps... ils s'agitent, ils se machinent, et du coup, c'est des trucs qui foirent un peu en classe(...)* ».

L'épreuve révèle ici la Vérité de Jean, comme Sujet divisé par le réel, pris dans son désir et dans la nécessité d'accomplir la complétude.

III.2.3. Les traces du désir de Jean

Abordons ici l'analyse synchronique du rapport à l'évaluation de Jean. Nous avons vu en première partie de ce travail combien l'évaluation, « pilote du contrat didactique » (Pédèches, 2012), est agité par le rapport à l'institution, le rapport à l'épreuve et le rapport au(x) savoir(s) du sujet. Nous analysons ici chaque élément de cette pyramide séparément pour tenter de mieux comprendre l'articulation des différentes dimensions du rapport à l'évaluation.

A. Terrisse et J.P. Sauvegrain précisent que la recherche clinique en didactique implique le « cas par cas ». Le rapport au(x) savoir(s) observé « ici et maintenant » dans la situation d'enseignement s'inscrit dans une perspective temporelle évolutive. Il ne peut être dissocié du désir de savoir, évoluant entre deux pôles, de l'attraction à la répulsion.

Jean navigue aisément entre les trois discours constitutifs du désir d'emprise : nous avons vu dans l'analyse de l'entretien ante combien, ce qui est fréquent chez un débutant, la théorie guide les propos de Jean sur le didactique, tant sur le versant de l'évaluation que dans l'utilisation récurrente de vocabulaire très spécialisé (remédiations, ...). Il s'incarne aussi dans la volonté d'expliquer plus que de comprendre, comme par exemple dans les propositions que fait Jean pour expliquer les difficultés de l'un de ses élèves dont les parents « *parlent très mal français* ». Les traces de cette attitude scientifique transparaissent aussi dans le type de connaissance évaluées par Jean, et qui se révèlent, nous l'avons vu, essentiellement d'ordre conceptuel et concernant des logiques de pensée : peu de doute ainsi dans sa présentation de l'épreuve d'évaluation de production d'écrits, nulle place pour les sentiments du petit garçon ou des habitants du réfrigérateur, tant l'accent est mis sur le respect de la structure du conte et des règles orthographiques. Bien sur, les deux ne sont pas exclusifs mais sa stratégie technique est organisée par son degré de maîtrise du savoir. Car le discours de Jean est fortement techniciste : quand il s'agit d'enseigner, il s'agit pour Jean de faire et de bien faire, et pour cela, d'appliquer à la lettre des « méthodes » pédagogiques qui permettraient, si possible, d'aboutir à un résultat efficace et rapide. C'est en ce sens que nous lisons notamment son rapport fréquent aux modèles décrits par le manuel « cap maths », qui sont certainement sa

seule référence à ce point de la recherche. Enfin, nous avons signalé combien l'attitude de Jean durant les séances d'évaluation nous a interrogée, et en particulier en ce qui concerne son attitude vis-à-vis des élèves, qu'il dit « accompagner », « aider », alors même que l'observation de la séance filmée montre combien il intervient de son propre chef, et sans lien direct avec les demandes des élèves.

Lacan le précise, « *le parlêtre n'aspire qu'au bien, d'où il s'enfoncé dans le pire* » : la "passion du Bien " se soutient d'un savoir supposé, d'un savoir posé sur l'autre : détenir le "vrai " bien de l'autre, au risque de le réduire à une image et de dénier son altérité ; la passion de faire céder l'autre là où il résiste écrase toute altérité " *je sais ton bien, tu es ce que je dis* ". Se jeter sur les difficultés de l'autre pour les résoudre c'est prétendre connaître ce qui lui faut, mais c'est aussi faire abstraction des siennes. C'est dans ce champ que se situe Jean lorsqu'il décide qui a « besoin » de son aide, celui du discours de l'aide bienveillante, et cela relève peut-être d'un mécanisme de défense : à défaut de traiter ses propres difficultés, il tente de résoudre celles de ses élèves ce qui peut atténuer sa frustration d'un sujet supposé savoir qui n'en sait pas suffisamment

Un élément nouveau apparaît cependant dans le discours de Jean au cours de l'entretien post : à plusieurs reprises, Jean fait allusion à son rythme de travail, et à la nécessité pour lui de rééquilibrer les différents domaines de sa vie :

« (...) en fait je suis en train de redécouvrir que j'ai une autre vie que le boulot, donc j'en profite. Je suis en train de me chercher encore un peu là dessus, le rythme et la part de l'un et de l'autre, j'ai fait d'énormes progrès, j'arrive à ne pas bosser du tout le samedi, et à bosser juste quelques heures le dimanche. Bon je ne suis pas du tout content de moi, mais je n'angoisse plus, parce que l'année dernière et tout le début de l'année, c'était vraiment de l'angoisse... y'a même un moment où j'ai paniqué .. je me suis dit « Stop, là j'en peux plus, j'arrête, je suis incapable de faire ce métier », mais bon, au dernier moment.... Là ça va mieux, mais j'ai eu des phases « vraiment, c'est pas possible, je ne peux pas faire ça, enfin, je ne peux pas faire ça et avoir une vie à côté, ce n'est pas possible ». Mais si en fait. Evidemment je ne suis pas du tout content de moi, mais au moins j'arrive à faire apprendre quelques trucs à mes élèves et à faire quelques trucs à côté » (entretien post)

On voit bien ici les traces de la souffrance professionnelle de Jean, qui fait ici état à la fois de sa période de « burn out », mais aussi de profondes angoisses quant à sa « capacité à faire », et de sa « capacité à être » ce qu'il pense que l'institution lui demande d'être. Dans le même temps, on note que ce ne sont pas ses méthodes de travail qui se sont améliorées, puisqu'il admet de lui-même «

« (...) j'ai vu une psy et tout ça sur ce truc d'organisation, d'arriver à prioriser les trucs, à hiérarchiser, pour réussir vraiment intégrer ce truc là que je sais, que je dois mettre en priorité certains trucs pour ne pas me sentir submergé, et faire le choix de laisser de cotés certaines choses, mais le savoir c'est pas suffisant »
(entretien post)

et raconte

« (...) je faisais les trucs au dernier moment et du coup j'ai fait un truc sur l'air mais je l'ai fait à l'arrache en préparant le soir mais il fallait que je parte assez tôt, le matin à 8h je faisais les trucs à la dernière minute, mais du coup tout n'était pas complètement prêt, il fallait que j'envoie un élève chercher un truc, mais ça faisait perdre du temps. Ils s'agitent ils se machinent et du coup c'est des trucs qui foirent un peu en classe et qui auront pas foiré si j'avais plus de temps pour préparer le matériel, même le bon matériel, j'ai pris un truc rapidement dans l'école, hop je mets ça en place mais en fait c'est galère à utiliser (...) »
(entretien post)

Il semble plutôt que Jean ait quelque peu conscientisé sa tendance à la maîtrise et son désir d'emprise et de perfection « (...) après je sais qu'il faut que j'abandonne au fur et à mesure ce côté trop perfectionniste... », mais aussi s'interroge sur son fonctionnement profond : « (...) j'ai beaucoup de mal aussi à me resservir de ce que j'ai fait cette année-là, en CE et je ne sais pas pourquoi, j'ai une sorte pas de refus, mais d'appréhension à me souvenir des choses ... j'ai l'impression que si je me souviens des choses, ça va être trop désagréable, ou ça va trop remettre en cause de choses.. j'ai l'impression que c'est plus facile de refaire des choses que de reprendre ce que j'ai fait pour le retravailler... ». Mû par son désir d'enseigner, Jean met en œuvre toutes les stratégies à sa disposition pour répondre à sa pulsion de sublimation, prendre le pouvoir sur ses élèves et en jouir. Cependant, ses stratégies échouent partiellement : des élèves continuent malgré tout à être en difficulté, il ne

parvient pas à organiser son quotidien didactique de façon satisfaisante en regard de ses propres attentes. Cet échec au désir d'emprise de Jean, dont Viallet nous dit qu'il est « *tendance fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui* », et qui s'incarne dans la façon dont il occupe totalement l'espace de discussion lors de la co-construction de la grille d'évaluation par exemple, ne peut que générer de la frustration.

Car Jean, dans l'après-coup, parle librement et en détail de son besoin de « faire parfait » qui « *le submerge* » et qui l'a conduit à consulter à plusieurs reprises. Il semble conscient d'un « *côté trop perfectionniste* » qu'il faudrait « *abandonner au fur et à mesure* », et propose même des pistes d'explication : « *vu que j'ai envie que ce soit parfait, je me convainc que je n'y touche plus, puisque c'est parfait, mais au fond, je sais bien que ce n'est pas parfait, et le fait de revenir dessus, je le constate et c'est désagréable...* ». Il s'agit bien là d'un autre trait de structure de Jean, que nous découvrons face à un « impossible » quand il s'agit de reprendre son travail, ou autrement dit de considérer qu'il pourrait avoir produit quelque chose d'imparfait.

III.3 Jean et l'épreuve

III.3.1. La difficulté de l'élève : une difficulté professionnelle et personnelle

La situation d'évaluation sommative que nous étudions ici présente la particularité d'arriver, dans l'habitus professionnel de l'enseignant en bout de séquence : il s'agit ici de faire le bilan de connaissances acquises, pour l'enseignant comme pour l'élève. Dans ce contexte, il s'agit aussi, pour l'élève, de faire état de ses besoins et de ses difficultés. Comment Jean aborde-t-il cette partie de l'action didactique ? Comment fait-il face à cette difficulté de l'élève révélée par la situation sommative ? Comment y réponds-t-il, et que met-il en place au niveau didactique lorsqu'il est devant la difficulté à apprendre ?

Du discours de Jean lors des deux entretiens longs qui nous ont réunis, nous retenons deux points qui semblent organisateur de sa posture : d'une part, la difficulté vécue comme un « *grain de sable* » qui perturbe son organisation, et d'autre part un

discours du sentiment d'incompétence qui semble l'habiter et qui serait de nature à justifier les (non) choix didactiques.

Car la difficulté de l'élève est une problématique importante pour Jean, devant laquelle il se dit démuni, et qui le conduit à mettre en place des conduites d'évitement. Ainsi, il ne propose pas d'évaluations différenciées, même dans le cas de difficultés ayant nécessité un PPS²⁴ (Cl et son diagnostic de troubles « dys », Ay et Ad en intégration CLIN) bien qu'il en connaisse le fonctionnement et puisse en imaginer la mise en place au niveau théorique :

« (...) après j'ai pas (...) individualisé les questions pour faire plusieurs niveaux, je pense c'est le manque de temps (...) c'est à dire je fais trois problèmes avec des niveaux de difficulté différentes, et de dire bon je file le premier problème à celui là, celui là, celui là, le deuxième problème à ceux là et le troisième problème à ceux là (...)».

En quoi cette difficulté de l'élève, qu'elle soit générique ou spécifique, est-elle perturbante pour l'activité décisionnelle de Jean ? C'est dans l'après-coup que nous aurons la réponse, lorsqu'il explique

« (...) c'est compliqué pour moi pas forcément parce que ça m'inquiète pour eux ou pas, mais parce que ça me demande à aller les voir individuellement, ou à reprendre le travail à un autre moment un peu plus tard, bon au niveau organisation, ça me pète un peu le cerveau et j'ai peur de me merder là dessus et donc de proposer quelque chose que je ne pourrai pas tenir »

Il s'agit bien ici de son organisation singulière, c'est à dire de la façon dont il se projette dans la classe, ou, autrement dit, dont il projette la classe, de sa position de débutant . Il y a bien ici du « grain de sable » dans la difficulté de l'élève qui vient mettre à mal l'organisation de l'enseignant :

« (...) si je mélange tout, surtout avec les gamins que j'ai cette année, ça va être laborieux, pénible pour eux et décevant pour moi ... parce que moi forcément j'ai envie qu'ils réussissent à écrire des textes à la fois créatifs et personnels, et qu'ils écrivent bien. (...) donc je suis en train de lui dire « mais rends toi compte, c'est

24 Plan Particulier de Scolarisation : dossier d'accompagnement des élèves en grande difficulté, et qui spécifie les aménagements qui doivent être apportés sur le temps scolaire pour que la scolarisation de l'élève puisse se dérouler dans les meilleures conditions d'inclusion

plus que le diamètre de la terre », en plus moi .. pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...)».

Comme tous les débutants, Jean est centré sur lui, et, on le voit bien, l'erreur de l'élève semble atteindre personnellement l'enseignant, non pas seulement en terme de problématique didactique mais comme une remise en cause personnelle. Jean apparaît « *scandalisé* » par l'erreur de son élève, et cette blessure qui a trait à son sentiment d'impuissance, lui est insupportable, et pourrait expliquer l'attitude de Jean durant les situations évaluatives que nous avons observées.

Rappelons quelques éléments factuels : Jean n'a pas de stratégie de remédiation face à la difficulté de l'élève. Peu expérimenté, il est capable d'imaginer des dispositifs de remédiation, mais ne les met pas en place, et admet que cela lui est trop difficile en terme de gestion de groupe. Face à l'épreuve, au défi que nous lui proposons, il opte pour des stratégies d'évitement (d' « *esquive* » dirait Y. Léal) :

✓ Il choisit un sujet qui lui permet simple et accessible pour les élèves, dont il pense qu'il ne posera aucune difficulté de résolution, et ce dans les deux disciplines, même si ce choix n'apparaît explicitement que dans son discours sur les mathématiques.

✓ Il « répète » l'évaluation de façon à ce que les élèves n'aient qu'à refaire ce qui a déjà été fait et corrigé en classe, ce qui n'est pas sans rappeler l'attitude de certains enseignants avant une inspection. Ne nous abstenons pas ici de considérer l'hypothèse de la manifestation ici d'un « effet-recherche ».

✓ Durant le temps de production des élèves, il vient en aide spontanément et / ou à la demande à la grande majorité des élèves.

Pourquoi Jean organise-t-il de la sorte la mise en place de l'évaluation sommative ? A quoi s'affronte-t-il, à quel type d' « impossible à supporter », pour développer autant de stratégies d' « *esquive* » ? Il ne s'agit pas ici d'une simple difficulté d'enseignant débutant qui le pousse à dire : « *pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...)* ». On perçoit au travers du discours de Jean que l'erreur de l'élève l'atteint personnellement, non pas seulement en terme de problématique didactique mais comme une remise en cause personnelle. Jean est blessé par l'erreur de son élève, et cette blessure lui est insupportable, et peut expliquer l'attitude de Jean

durant les situations évaluatives que nous avons observées. La difficulté de l'élève devient ici la difficulté de l'enseignant à s'affronter à l'échec de ses stratégies pour faire de l'enfant un élève. Il ne s'agit plus « seulement » d'une difficulté d'ordre didactique, mais bien de la résistance de l'élève à devenir ce que l'on veut qu'il soit, et de son action ainsi posée à l'encontre du désir de l'enseignant.

Jean propose une évaluation de type « traditionnel », c'est à dire portant sur des contenus disciplinaires et transdisciplinaires, les élèves ayant tous le même document de travail, sous forme écrite, avec aide possible par l'enseignant.

En tant qu'enseignant débutant, Jean est encore, au moment où nous travaillons ensemble en phase de construction de ce que Blanchard-Laville, Bossard et Verdier (2014) définissent comme le *Je enseignant* ou le *Je professionnel*, c'est à dire comme une construction psychique qui se poursuit tout au long de la carrière, prend consistance au moment de la première mise en situation effective, et se transforme au fil des rencontres successives. Cette construction semble s'effectuer selon plusieurs phases, et Jean semble ici dans ce que Bossard (2009, cité dans opus) identifie comme l'« adolescence professionnelle » au cours de laquelle les enseignants débutants peuvent vivre une crise identitaire à la source d'angoisses existentielles. Il me semble que c'est en pleine connaissance de ce contexte, agrémenté par un déficit de formation, qu'il faut examiner la structuration du rapport à l'évaluation de Jean à partir de trois « rapports à » en pleine évolution.

III.3.2. Rapport à l'épreuve.

Jean fait preuve d'une grande volonté de maîtrise : ses vêtements, son vocabulaire, sa posture en classe sont soigneusement choisis et étudiés pour qu'il n'y ait pas de quiproquo et qu'il soit reconnu dans la position du Sujet Supposé Savoir. Cette apparence de maîtrise, nourrie par le sentiment d'incompétence dû au fait qu'il enseigne avec un déficit de formation se heurte au Réel de la situation didactique : ici Jean ne peut tout contrôler. Malgré l'énergie qu'il met à faire de sa classe une vitrine de sa capacité à maîtriser à la fois les contenus (par la manipulation de la phase 1 de l'ingénierie par exemple) et des élèves (par la réitération des appels au silence, même quand la classe est silencieuse), une part de la situation lui échappe : il ne peut

contrôler et maîtriser l'apprentissage de ses élèves, et certains restent en difficulté. Cette situation produit chez Jean un conflit interne important, puisqu'il y a un grand différentiel entre l'Imaginaire qu'il a construit quant à sa posture et le Réel qu'il vit au quotidien. Ce conflit produit de la souffrance, à laquelle Jean tente de remédier.

« (...) c'est toujours un peu le même truc, je sens que j'ai un milliard de choses à améliorer ou à faire pour que je sois un peu plus satisfait de mon travail et des fois ça me submerge, c'est ce qui s'est passé en début d'année ou l'année dernière, où il y avait tellement de choses que ça me décourageait complètement, je me disais si j'améliore un mini truc, ça sert à rien, c'est difficile, on me le dit. J'ai vu une psy et tout ça sur ce truc d'organisation, d'arriver à prioriser les trucs, à hiérarchiser, pour réussir, vraiment intégrer ce truc là que je sais, que je dois mettre en priorité certains trucs pour ne pas me sentir submergé, et faire le choix de laisser de cotés certaines choses, mais le savoir c'est pas suffisant » (entretien post) »

Il construit pour se protéger différentes stratégies qui renvoient à des mécanismes de défense en grande partie inconscients

Dans un premier temps, il augmente son volume de travail personnel. Il postule que travailler plus, préparer plus, lui permettra de maîtriser plus, par l'anticipation, et bien que tout ne soit pas prévisible, ce qui peut être renvoyé à son identité de débutant. Cette stratégie semble fonctionner pour lui, dans la mesure où il se révèle satisfait de ce qu'il fait dans sa classe et du bilan de son année. Cependant, lorsque je le rencontre pour l'entretien post, deux ans après nos premiers rendez-vous, il exerce en REP dans une classe où les élèves (l') *« (...) épuisent (...) J'arrive pas à les poser, je sais pas... à les calmer tout simplement, à les concentrer (...) je passe la journée à leur gueuler dessus globalement, (...) mais ils parlent tout le temps sans demander la parole, tout le temps tout le temps tout le temps (...) »*. Pour le coup, ses stratégies ne sont plus efficaces avec ces élèves qui, contrairement à ceux de la première année qui savaient *« (...) ce que l'on attend d'eux (...) »* ne sont pas *« des convertis »*. D'un autre côté, la situation familiale de Jean a changé dans l'intermède, qui vit maintenant en couple, et il y a fort à parier que cette nouvelle configuration a dû influencer sur ses choix de temps de travail personnel. Jean annonce donc qu'il a composé avec son impossible, et peut désormais accepter de ne plus gérer

une classe à la perfection, même si cette situation ne lui procure plus la satisfaction de l'année précédente. S'agit-il ici d'une concession ou d'un renoncement ? Comment Jean a-t-il pu modifier ainsi sa position et composer avec ses tensions internes ? La suite de l'entretien nous apprend que la confrontation constante et de plus en plus vive avec un impossible de Jean a conduit à une fracture interne profonde « (...) parce que l'année dernière et tout le début de l'année, c'était vraiment de l'angoisse. Y'a même un moment où j'ai paniqué, je me suis dit Stop, là j'en peux plus, j'arrête, je suis incapable de faire ce métier, mais bon, au dernier moment (...) là ça va mieux (...) ce qui s'est passé en début d'année ou l'année dernière, où il y avait tellement de choses que ça me décourageait complètement, je me disais si j'améliore un mini truc, ça sert à rien. C'est difficile. ». On voit bien ici l'inhibition : la première réaction de Jean mis face à un de ses impossible a donc été de fuir, c'est à dire de nier la difficulté en évitant de continuer à s'y confronter. Pourtant, il résiste et ne démissionne pas. Il fait même la démarche de consulter, c'est à dire de faire appel à un autre pour médier son conflit et tenter de trouver une solution pour le résoudre :

« (...) j'ai vu une première psy qui était plus comportementaliste (...) sur comment je gère mon rapport à la réalité pour arrêter de subir tout ce que je vis, parce que j'étais vraiment dans une période où toute nouvelle information était subie et des réunions où j'étais la ramasse complet parce que je n'arrivais pas à assimiler ce qui se disait, après je pense qu'il y a aussi un truc physique enfin chimique, quoi. C'est mon cerveau qui chimiquement n'avait pas ce qui me fallait. J'ai arrêté de voir cette psy au moment où j'ai recommencé à faire du sport, donc je pense qu'il y a un lien entre les deux, ça m'a fait du bien physiquement et j'ai retrouvé de l'énergie pour pouvoir faire, pour mieux réfléchir en tous cas, mais après cette psy, elle m'a pas vraiment filé de billes intéressantes, ses commentaires je les trouvais un peu bateau (...). Ce qui m'a fait du bien, c'est de faire la démarche et de parler à quelqu'un qui est détaché de la situation donc je pense que rien que ça c'était un boulot important, que ça m'a libéré de certains trucs et je suis arrivé au bout, donc j'ai dit « stop ». Mais là, je n'ai plus de phases d'angoisse totale, mais du découragement, j'en ai de temps en temps (...) ».

Confronté à une difficulté qui l'empêche de vivre, le dépasse, Jean se questionne et cherche des explications, des causes. A l'entendre, ce n'est plus parce

qu'il n'arrive pas à contrôler son désir de maîtrise que Jean se noie dans le travail, mais parce qu'il est mal organisé, ce qui peut être mis sur le compte de son inexpérience. Attendant des recettes d'organisation, Jean est déçu des réponses apportées par les thérapeutes, qu'il trouve « bateau » et finit par trouver une solution de son propre chef : il « reprend le sport ». Comment lire ce choix ? C'est en regardant la situation de Jean de façon globale que se dégagent des pistes d'énoncés interprétatifs. Jean est donc dans cette difficulté par rapport à son désir de maîtrise et de montrer qu'il est parfait. Or, nous l'avons vu, la situation professionnelle de Jean est divisante, tant la confrontation avec l'impossible qu'elle suppose est douloureuse. Mais la confrontation avec le Réel dans le privé est aussi perturbante pour Jean, qui découvre que, là aussi, il peut ne pas tout maîtriser et ne pas être en position de force :

« (...) je pense que c'est lié à L²⁵. aussi, parce qu'elle a une mémoire phénoménale, elle se souvient d'énormément de choses qu'elle n'a vu qu'une seule fois, et je me sens à la ramasse complet dans beaucoup de situations. C'est pas un problème de fierté, mais du coup ma référence, je sais bien que c'est pas elle, mais le fait d'être confronté à cette mémoire là et à cette intelligence là, ça me renvoie au fait que la mienne elle déconne. C'est insupportable que quelqu'un soit meilleur que moi, ça c'est un vrai problème, je sais que c'est terrible et c'est nul, mais malheureusement j'ai beaucoup fonctionné comme ça pendant énormément de temps et j'essaie maintenant de refouler ce truc-là de comparaison systématique avec les autres, et si lui il est meilleur dans ce truc-là, il faut que je sois meilleur dans autre chose, voilà (silence) / fin de l'entretien ».

Jean se retrouve donc dans un impossible agissant dans tous les domaines de sa vie, et dont il ne peut se défaire, puisqu'il lui est encore difficile de trouver une issue à ses questionnements. Face à cette situation globale, et pour ne pas s'effondrer au sens psychique, il opte pour une stratégie de défense singulière : « (...) J'ai arrêté de voir cette psy au moment où j'ai recommencé à faire du sport, donc je pense qu'il y a un lien entre les deux, ça m'a fait du bien physiquement et j'ai retrouvé de l'énergie pour pouvoir faire, pour mieux réfléchir en tous cas (...) ». Postulons ici que ce « lien » que Jean n'arrive pas à faire tient pour beaucoup, encore une fois, à la

25 Sa compagne, avec qui il vit depuis quelques mois au moment de l'entretien

question de la maîtrise. Jean est très sportif : il a longtemps joué au football à un très bon niveau, et dans ce domaine comme dans tous ceux qu'il affectionne, il domine la situation, même s'il est à noter que nous parlons ici de sport collectif, alors qu'il est seul face aux élèves dans la classe. Mis face à son impossible à la fois dans sa vie privée et dans sa vie professionnelle, Jean choisit donc de se créer un espace tiers où il puisse assumer son désir de maîtriser et éprouver une jouissance qui remonte sûrement à l'enfance, dans un contexte où, aîné d'une fratrie de deux, et seul garçon, le sentiment de toute-puissance le remplissait. Autrement dit, Jean attribue ses difficultés à un problème de mémoire... et déplace son désir d'être le meilleur dans le milieu sportif où non seulement la comparaison et la compétition font partie des règles du jeu, mais en plus dans un domaine où il a des facilités, puisque Jean choisit le *Tepak Sakraw*²⁶, dans lequel ses compétences en football sont un grand atout.

III.3.3. Jean et le regard de l'autre

L'évaluation, *a fortiori* lorsqu'elle est sommative, donne à voir. Elle est l'aboutissement d'un cheminement, pour l'enseignant comme pour l'élève. A ce titre, elle agit comme agent révélateur des tensions qui agissent l'élève comme l'enseignant. Dans le contexte de la recherche, cette situation évaluative primaire se double d'un « effet-recherche » indéniable. L'enseignant qui est déjà en position de mesurer sa professionnalité à l'aune des résultats de ses élèves, se sent aussi « mesuré » par le chercheur. Dans ces conditions particulières, l'analyse ne peut s'abstraire de la prise en compte des motivations de l'enseignant à participer à la recherche, d'une part, mais aussi des phénomènes de transfert et de contre-transfert existant entre l'enseignant et le chercheur. Je parle ici de pulsion scopique, au sens où l'utilise la psychanalyse, c'est à dire en rétablissant la fonction de l'œil non pas seulement dans le regard, mais comme source de libido pour le sujet observé comme pour l'observateur.

Jean aborde d'ailleurs ce point dès notre premier entretien de négociation : « (...) *et les vidéos, tu fais pas d'auto-confrontations, de truc comme ça ? (...) Parce que je me*

26 Un sport asiatique où deux équipes s'affrontent, chacune d'un côté d'un filet de type volley-ball, en jouant au pied une petite balle de cuir.

suis jamais vu dans la classe et j'aimerais bien voir comment je suis, voir comment je parle, et qu'est-ce que je fais».

C'est pourquoi je fais état ici de quelques éléments d'analyse relatifs aux « perturbations » (Devereux, 2012) induites par la situation de recherche.

JEAN ET LE PROJET DE RECHERCHE

Jean n'hésite pas avant d'accepter de participer à la recherche. Il ne pose aucune question sur les modalités de recherche, et, nous l'avons vu, ne questionnera aucunement l'ingénierie que nous lui proposons. Son attitude semble provenir d'une double motivation : d'une part, il semble se sentir « mis en difficulté » par son inexpérience, et dit apprécier la possibilité de pouvoir échanger et montrer sa pratique à une personne qu'il reconnaît à la fois comme une collègue expérimentée et comme une chercheuse en cours de travail « *ça m'intéresse la suite, ce que tu vas trouver (...) de choses sur l'évaluation* ». Lors de ma seconde visite, c'est à dire au moment de la première phase de la première séance d'évaluation, il me fait part, avant la classe et lors d'un aparté informel de son inquiétude vis-à-vis de l'année prochaine : il ne sera plus en formation et n'aura plus de visites de conseiller pédagogiques et d'IMF comme c'est le cas cette année. Il exprime l'envie « *d'avoir du monde dans sa classe* », expliquant qu'il « *fonctionne par modèle* ». Il semble donc de prime abord que participer à cette recherche soit pour Jean l'occasion de « tester » ou de « prendre » modèle, dans une visée éducative et d'amélioration de sa pratique, mais aussi d'être vu et regardé, ce qui sera développé dans la dernière partie de ce chapitre.

Pourtant, je m'aperçois plus tard, lors des entretiens menés avec ses élèves, et qui ne seront pas exploités ici²⁷, que Jean n'a pas intégré aux évaluations trimestrielles les évaluations que j'ai observées et pour lesquelles il a mis en œuvre notre ingénierie. Ce constat interroge quant au rapport que Jean a entretenu à la chercheuse au long de ce travail.

27 La temporalité du cursus doctoral n'aurait pas permis de traiter l'entièreté du corpus élève avec le sérieux nécessaire. J'ai donc choisi de me centrer sur l'enseignant, et de conserver ces données pour un usage ultérieur.

JEAN ET LA CHERCHEURE

Lors de ma première visite de prise de contact, et après avoir animé un court temps de parole avec les élèves afin que je me présente et que je réponde à leurs questions, Jean avait accepté que j'assiste à la fin de la matinée. A cette occasion, il m'avait sollicité à deux reprises sur des notions didactiques : une fois en orthographe, et une autre quant au sens de « métonymie ». Lors de ma deuxième visite, qui correspond à une première séance observée, pendant le temps d'évaluation, Jean fera des aller-retour fréquents entre la classe et la table du fond à laquelle il m'a installée, et où il a disposé une feuille sur laquelle il note les élèves qu'il aide au fur et à mesure de l'évaluation. Il s'assure par de fréquents coups d'œil que je peux lire cette feuille, qu'il me proposera ensuite en fin de séance de prendre en photo. Il est à noter que cette attitude ne se reproduira pas au cours des séances suivantes : lors de ma deuxième visite, Jean n'investit pas cette table à laquelle je me suis réinstallée. Pourtant, et alors qu'il n'a rien dit à ses élèves sur ma présence du jour, il me prendra à partie deux fois devant la classe : une fois pour éclaircir un point d'orthographe, et une seconde fois à propos de mes supposées « compétences techniques » : « *Toi qui est experte en agrafeuse, j'ai coincé une agrafe. Tu peux regarder ?* ». Un peu plus tard en fin de séance, il sortira de son cartable une feuille A4 qu'il déposera cérémonieusement devant moi en me disant « tu as vu ça ». Il s'agit d'un exemplaire du plan de travail qu'il compte proposer aux élèves, et sur lequel il attend visiblement de moi un commentaire appréciateur. Il semble donc indéniable que j'occupe une position particulière vis-à-vis de Jean qui me place dans un rôle prédéfini et peut témoigner d'un processus de transfert en cours. Nous retrouvons ici ce que Devereux nomme une « perturbation », c'est à dire un élément qui « déclenche(nt) un comportement qui n'aurait pas eu lieu autrement » (Devereux, 2012, p. 349). Si tout comportement est déclenché, il appartient à la recherche de se demander quels stimuli internes ou externes sont à l'origine de ce comportement. En d'autres termes : pourquoi Jean choisit-il à ce moment-là de me montrer ce document ? Une piste interprétative serait de penser qu'il cherche ici un regard tiers, critique, voire une approbation du travail qu'il a effectué, me plaçant ainsi dans la position du Sujet

Supposé Savoir, savoir en l'occurrence si ce qu'il a préparé me paraît pertinent ou pas.

Dans ce cadre, comment interpréter le fait que, lors de la phase 2 de la séance d'évaluation 2 (résolution de problèmes), après 40 mn de classe, et alors que je suis présente pour filmer comme convenu cette deuxième phase, Jean annonce aux élèves qu'il a oublié leurs copies chez lui, et que cette deuxième phase est donc remise à l'après-midi, moment où je ne peux être présente ? La psychanalyse nous apprend qu'il n'y a pas d'oubli anodin et que tout acte porte sens, et il faut tenir compte dans l'analyse du fait que Jean a, de façon inconsciente, organisé le fait que je n'assiste pas à cette séance, sachant que le regard de l'Autre, lorsqu'il est vécu comme neutre ou jugeant, peut être source d'angoisse pour le Sujet.

A ce titre, l'observation de la chronologie des captations vidéos est révélatrice des tensions qui agitent Jean

Date	Moment	Type de captation	Interactions enseignant / chercheure
27 mai	Première visite de prise de contact	aucune	Interpellation sur des points didactiques
3 juin	Évaluation production d'écrit S1	Captation vidéo en ma présence	Avant la classe : aparté sur son envie d'avoir un regard extérieur sur sa pratique Durant la classe : Interpellation sur des points didactiques Utilisation de la table sur laquelle je suis installée pour prendre des notes sur ses élèves Après la classe : prends le temps de me faire un bilan de ce qu'il pense de la séance
10 juin	Évaluation production d'écrit S2	Captation vidéo en ma présence	Avant la classe : m'informe avoir demandé aux élèves si ma présence les dérangeait. Ce n'est apparemment pas le cas. Pendant la classe : me donne la feuille d'évaluation d'un élève absent Interpellation sur des points didactiques

			Après la classe : rien
17 juin	Évaluation de résolution de problèmes S1	Captation vidéo en mon absence (accord mutuel)	Aucune
24 juin	Évaluation de résolution de problèmes S2	Captation vidéo en mon absence (« oubli de copies »)	

10. Jean : chronologie des captations vidéos

Compte tenu du fait que Jean était libre d'organiser ses temps d'évaluation à sa guise, on ne peut que constater, à lecture du tableau, qu'il a, quelque part, souhaité ma présence lors des évaluations de production d'écrit, et préféré être seul en classe lors de celles de résolution de problèmes. Interrogé sur ce point dans l'après-coup, il mettra cette situation sur le compte de sa désorganisation et arguera avoir oublié les documents chez lui...

QUAND JEAN ÉVOQUE SON RAPPORT À LA RECHERCHE ...

Lorsque nous abordons la question du bilan de l' « expérience », dans l'après-coup, Jean insiste encore sur la nécessité pour lui d'être observé, regardé, d'avoir « *des gens dans la classe* ». Non seulement, me dit-il, « *ça ne (le) dérange pas qu'on (le) regarde* », mais encore il « *profite de ça pour inviter des gens à venir (le) voir* » : conseillers pédagogiques, inspecteurs, autres enseignants, ... toute personne susceptible de le regarder est la bienvenue dans sa classe, tant il a besoin du regard de l'autre pour asseoir sa professionnalité. L'argumentation fondée sur le manque de formation et le besoin de retours, dont il avait déjà fait état lors de notre premier entretien fait sens : lorsque l'on se sent en difficulté et dans le besoin de se former, l'avis de tierces personnes sur ses choix pédagogiques peut être fort bénéfique. Toutefois, en ce qui me concerne, et bien qu'il nous ait affirmé en entretien préalable avoir besoin de notre retour sur sa pratique, mais aussi être intéressé par le dispositif que nous lui proposons, cet argument semble fragile. En effet, non seulement Jean

n'a fait à aucun moment état de la demande de mon point de vue quant à sa pratique, mais en plus il ne regarde pas complètement l'ensemble des vidéos que je lui transmets : « *j'ai pas tout regardé (...) enfin j'ai pas réussi (...) j'ai pas trouvé le temps pour le faire (...)* ». De même, il ne me demandera jamais ce que nous pensons de ces vidéos, ni si j'ai des conseils à lui prodiguer.

D'autre part, son rapport au dispositif d'évaluation est à considérer dans le contexte de son peu d'expérience : dans un premier temps, il n'en négociera rien, acceptant de l'utiliser dans son entièreté, et arguant de son intérêt pour cette pratique. Dans l'après-coup, il note dans un premier temps qu'il n'a pas repris les éléments du dispositif proposé. Plus tard, il revient sur ses propos, et l'on comprend que c'est la correction lui pose problème : « *ce dispositif là, je l'ai pas refait cette année là mais là j'ai commencé à reprendre un truc de corriger les évaluations mais je l'ai pas encore construit, enfin je l'ai fait un peu dans la précipitation, juste il faut corriger les évaluations, donc sur un temps de classe ou sur un temps d'étude, voilà mais c'était pas du tout construit .. ça j'ai envie de le retravailler* ». Il semble que, de la recherche, il ait gardé essentiellement un questionnement sur les critères d'évaluation, dont la multiplicité lui semble « compliquée » à gérer : « *corriger trop de critères qui sont vraiment différenciés, (...) c'est déjà un peu plus compliqué* ».

III.3.4. Synthèse du positionnement de Jean au regard de l'épreuve

ETRANGETÉ – FAMILIARITÉ (EXPÉRIENCE)

Jean est un tout jeune enseignant, et son expérience est très réduite au moment où je viens l'observer en classe . Il a donc peu de familiarité à avec l'épreuve de l'enseignement, et encore moins avec celle de l'évaluation, qui ne doit pas occuper le premier rang de ses préoccupations professionnelles à ce moment là. Son discours en témoigne à plusieurs niveaux, en matière de référentiel d'évaluation et en regard des « critères » qu'il utilise, mais aussi par rapport à ce qu'il dit des dispositifs qu'il a mis en place ou souhaite mettre en place dans l'avenir, et des difficultés que ceux-ci lui posent.

INHIBITION – EXCITATION (RAPPORT À LA CONTINGENCE)

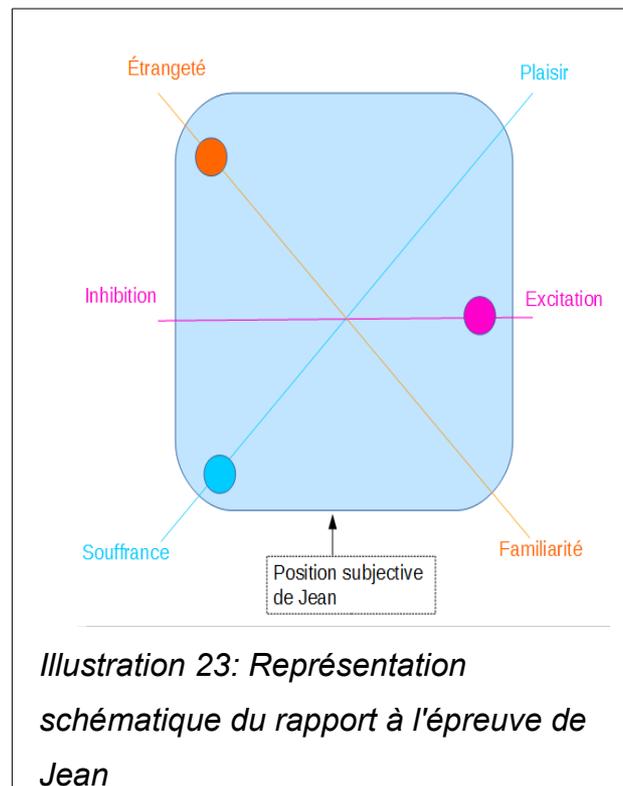
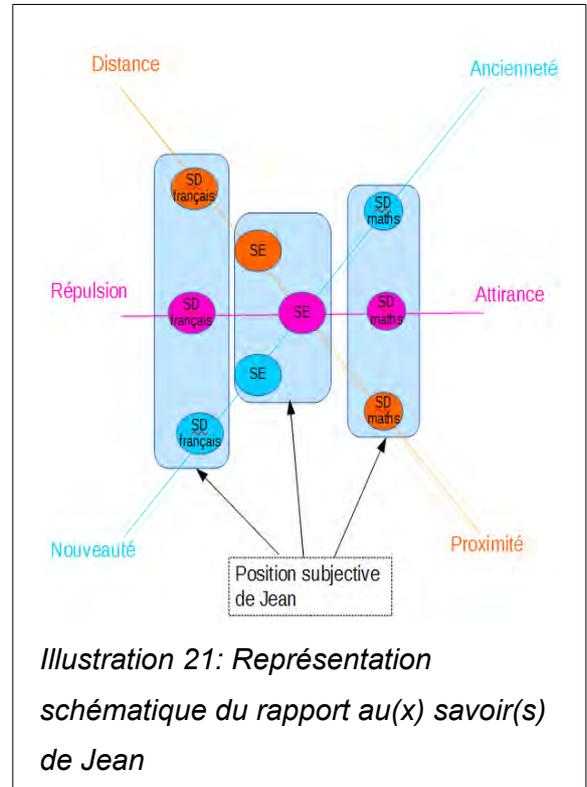
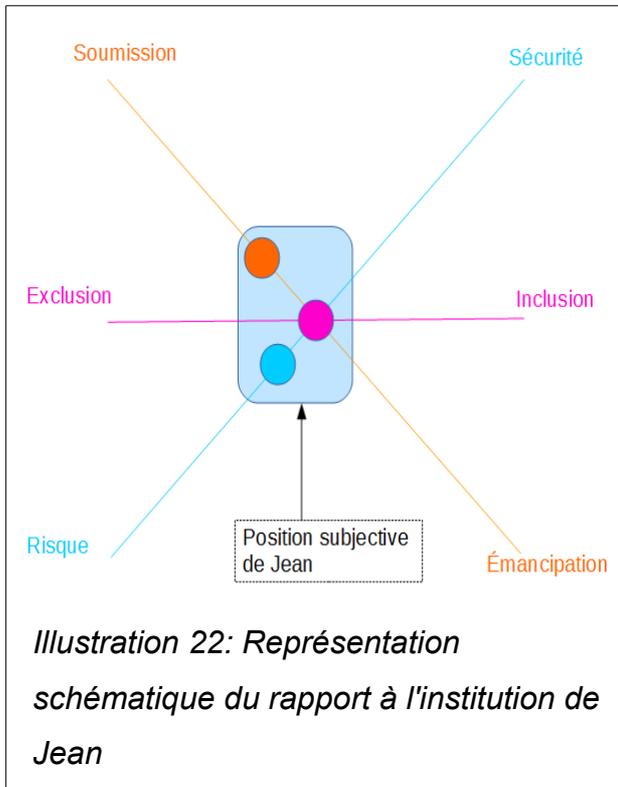
L'évaluation est un domaine qui questionne Jean, son discours mais surtout sa

volonté de participer à la recherche et ses attentes explicites et implicites en regard de ce travail, en témoignent. C'est aussi un domaine qui est source d'angoisse pour lui, dans la mesure où Jean, incertain de son agir professionnel et mû par un grand désir de maîtrise, a peur de se trouver débordé par la contingence inhérente à la situation évaluative. Son attitude interventionniste et ses « oublis » durant les différentes phases de l'ingénierie témoignent de cette angoisse et de l'excitation que la situation évaluative génère chez lui.

SOUFFRANCE – PLAISIR (AMBIVALENCE)

Enfin, il n'y a pas de plaisir pour Jean à mettre en place un dispositif évaluatif : le risque est trop grand pour lui, de se trouver confronté à la preuve de son inefficacité didactique. Les réponses qu'il apporte aux sollicitations des élèves, la manière dont il organise la « co-construction » de la grille d'évaluation, et son discours quant aux causes extérieures à la classe des difficultés de ses élèves sont autant de traces de sa souffrance sur ce point.

IV Éléments de synthèse : « Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui n'a pas envie de m'appliquer »



Jean est un enseignant débutant, qui est dans sa première année d'exercice lorsque nous nous rencontrons, et travaille en CE2 dans une école de centre-ville, dans un contexte qu'il juge favorable. Bon élève au parcours plutôt scientifique, il n'a jamais vraiment eu à faire d'effort pour réussir à l'école. Parlant de sa carrière professorale, il se dit mû par des principes forts relatifs à l'aide qu'il peut apporter aux élèves, et postule de sa capacité à les faire réussir, à condition qu'ils fassent « comme lui ».

Lors des deux séances d'évaluation, Jean se trouve face à un impossible lors de la co-construction de la grille d'évaluation, et choisit d'occuper l'espace de parole de la séance de façon à diminuer au maximum le temps d'intervention des élèves. Durant la phase de travail individuel, il intervient de façon constante auprès des élèves, afin de les aider, orienter leur travail, effectuer des corrections, voire continuer à enseigner. Dans l'après-coup, Jean révèle la difficulté personnelle dans laquelle il s'est trouvé face à la contingence de l'enseignement, mais aussi les conflits internes dont il est l'enjeu, à la fois vis-à-vis de l'image qu'il veut donner de lui-enseignant, mais aussi par rapport à son positionnement dans le désir de ses parents.

L'analyse structurelle de son rapport à l'évaluation porte sur trois dimensions :

En terme de rapport au(x) savoir(s) (Fig. 22), Jean se révèle plus proche du domaine des mathématiques, qu'il fréquente depuis plus longtemps, que de celui des sciences humaines. Par contre, il relève à plusieurs reprises son inexpérience totale en matière évaluative, qui motive en partie sa participation à la recherche.

A ce titre, Jean présente toutes les caractéristiques de l'enseignant débutant tel que décrit notamment par Terrisse, Garcia-Debanc et Carnus (2009). Cette marque du débutant est aussi visible dans le rapport entretenu à l'institution (Fig.21).

Le discours de Jean fait montre de sa singularité dans l'après-coup, en annonçant ses stratégies de défense vis-à-vis de l'institution et les changements qui s'amorcent dans sa pratique. Car la temporalité de cette recherche, qui s'étale sur près de trois ans pour Jean, montre une évolution de sa posture, dans le champ de son rapport à l'institution, mais aussi dans celui de son rapport à l'épreuve (Fig. 22). Ainsi, si au début de la recherche Jean se présente comme très inquiet de bien faire, et, par corrélation, de faire en sorte de se créer l'illusion de tout maîtriser, l'entretien post montre un processus de fabrication de compromis en train de se réaliser, et des

changements en train de débiter dans la pratique de Jean, comme autant de phases de construction de sa professionnalité. Ici, le rapport à l'épreuve de Jean marque sa singularité et se caractérise par une dimension identitaire forte, c'est à dire par la nécessité pour Jean de s'affirmer dans sa posture d'enseignant détenteur du savoir, mais en proie à un « impossible à supporter » : sa difficulté à gérer la contingence.

C'est en vertu de l'ensemble de ces éléments que nous retenons sa phrase « *un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui ne m'applique pas* », comme « formule » du cas Jean. Il y a là substitution d'un pronom par un autre, l'expression « m'applique » se substituant ici à l'expression prévue « s'applique ». Cette substitution entraîne un glissement de sens : un élève qui s'applique fait un effort sur lui même pour atteindre un but. Dans l'expression « un élève qui m'applique », ce n'est plus l'élève qui est le centre sémantique de l'expression mais la personne désignée par le « m' », c'est à dire ici : Jean. Le verbe « appliquer » porte ici un autre sens, celui de la réalisation à l'identique, avec utilisation d'un modèle. Il s'agit ici de faire comme, et l'on peut lire dans ce lapsus la révélation d'un désir inconscient de Jean : celui d'être le modèle pris en exemple par l'élève. Cette lecture est renforcée par ce que nous avons précédemment observé de la « pédagogie du modèle » qui est utilisé par Jean : parce que lui même a réussi et éprouvé un sentiment valorisant de « réussite » à l'école, alors peut-être lui semble-t-il que si ses élèves font comme lui, ils réussiront et pourront éprouver ce même sentiment. D'un autre côté, l'utilisation de ce verbe « m'appliquer » peut aussi référer aux efforts que fait Jean pour être à la hauteur de la tâche qu'il s'est lui-même confiée, efforts qui s'incarnent dans l'assujettissement fort que nous avons mis en évidence dans l'analyse. Car Jean « s'applique », et met beaucoup d'énergie à nous le montrer : vocabulaire institutionnel, supports pédagogiques, gestion stricte du groupe, niveau d'exigence envers lui-même et les élèves élevé, etc. Freud (1901) considère que le lapsus est une forme de l'expression de l'inconscient qui se manifeste, au contraire du rêve, chez le patient éveillé, et permet l'expression de pensées ou croyances inacceptables pour le sujet sous la forme de contenus latents. Or, il y a ici dans l'expression de Jean, une substitution linguistique qui peut être lue de deux façons, et peut témoigner du « télescopage » de contenus inconscients qui s'exprime par le langage : l'élève en difficulté, le « pas scolaire », génère de la confusion chez Jean, qui, mû par le fantasme d'avoir La

solution, est déstabilisé par celui de ses élèves qui ne la met pas en place.

Chapitre deux : Karine « le problème, il est pas notionnel »

I Une enseignante expérimentée qui pratique la pédagogie institutionnelle

I.1 Éléments biographiques

Karine est une enseignante expérimentée, qui pratique depuis une quinzaine d'années au moment où nous la rencontrons.

Après des études de lettres, elle s'est tout d'abord dirigée vers une école de journalisme avant de se ré-orienter vers l'enseignement lorsqu'elle en a manqué le concours d'entrée.

Après une formation en IUFM, elle est affectée dans différentes écoles de la région avant de se fixer depuis une dizaine d'année sur le RPI dans lequel elle exerce actuellement.

Lorsque nous nous rencontrons, elle est titulaire de la classe de cycle 3 (CE2 – CM1 – CM2) et de la direction de l'école, qui compte trois classes, une pour chaque cycle. L'effectif total de l'école est de 47 élèves, pour 17 élèves en cycle 3.

L'école de Karine est située en milieu rural montagnard, dans une zone géographique en cours de désertification, et la majorité des enfants utilise les transports scolaires inter-communaux.

Karine connaît et est connue des familles qui fréquentent l'école, habite dans le village voisin et juge plutôt favorable son contexte d'exercice, même si elle fait état de difficultés particulières dues au contexte rural.

I.2 Contexte d'exercice : ce qu'en dit Karine

La position de Karine vis-à-vis de son contexte d'exercice est plurielle, et liée étroitement aux spécificités de l'exercice en classe de cycle au sein d'un RPI, dans un milieu en voie de désertification.

A aucun moments de tous nos entretiens et rencontres, Karine ne s'exprimera en

néгатif concernant ses élèves, ses collègues, ou son contexte d'exercice, si l'on excepte ses propos concernant la hiérarchie, que nous détaillons plus loin. De plus, son attitude générale, ce que j'ai observé lors de nos visites dans son école en terme de qualité d'échanges inter-relationnels entre adultes et adultes et enfants me permettent de penser que Karine considère son contexte d'exercice comme plutôt positif, même si elle ne l'a pas forcément choisi à l'origine : « (...) *J'ai atterri où ? À O-, près d'A- c'est là où j'ai eu des maternelles, c'est là où je me suis fait chier horriblement (...) et puis j'étais enceinte et puis mon poste a fermé et puis on a pris la décision de venir dans la cambrouse. Là j'ai atterri à M- De-C-, ensuite S²⁸- et je suis allée à P- et je suis revenue à S-* » (Entretien ante). Si Karine vit visiblement dans une situation professionnelle qui lui convient, et exerce dans un établissement où elle a de bonnes relations avec ses collègues et les enfants, il est à noter toutefois que le contexte particulier de son école lui pèse : « (...) *on est dans un coin où il y a pas mal de pête-rouleau avec leurs histoires de unschooling, là, ils commencent à me les brouter aussi, avec leur nombril, alors c'est bien mignon.. « l'école c'est pas bien », « caca l'école », alors caca on n'y va pas OK super et sinon le collectif, vous faites comment dans votre vie ? (...) ça m'énerve, (...) ça m'agace prodigieusement »* (Entretien post). En effet, pour que son école survive, et comprenons aussi pour qu'elle puisse conserver son poste, il est nécessaire qu'un minimum d'enfants la fréquente, et donc, compte-tenu de la désertification de la région, que toutes les familles scolarisent leurs enfants. Dans cette école à trois classes pour un total de 54 élèves lors de ma première visite, le total des élèves inscrits pour l'année 2016-2017 s'élèvera à 46, soit deux classes de 23... Cette situation est préoccupante pour Karine, à la fois en tant qu'enseignante mais aussi en tant que directrice, et constitue un bémol à l'impression de contexte favorable que j'ai évoquée plus haut .

28 Localité où elle enseigne actuellement depuis 9 ans au moment où je la visite pour la première fois, et où elle est toujours lors de ma dernière visite trois ans plus tard.

II Analyse diachronique

II.1 Déjà-là

II.1.1. « (...) le problème, il est pas notionnel (...) » : une affirmation qui fonde le déjà-là conceptuel de Karine

Karine fait état de conceptions fortement ancrées en ce qui concerne le **didactique**. En particulier en ce qui concerne la question de la difficulté de l'élève, puisqu'à l'en croire, « (...) *Le problème il est pas notionnel – y'a pas de problème d'acquisition des notions au niveau du primaire* » (Entretien ante). Ce rapport à la difficulté se double chez Karine d'un rapport au temps scolaire singulier, notamment en ce qui concerne le parcours scolaire de l'enfant : « (...) *c'est pas parce que le gamin il a pas compris les compléments de la phrase ou je ne sais pas quelle notion qu'il ne peut pas aller en 6ème (...) c'est pas une échéance, là le CM2 au-delà de laquelle tu peux pas survivre* » (Entretien post), et cette conception de la scolarité oriente le regard porté sur les processus d'apprentissages : « (...) *si tu le fais rentrer en force avant, t'as l'impression de gripper le rouage et puis du coup ça les embrouille (...) s'il n'a pas fini les évaluations, les brevets les ceintures, tout ça, c'est pour d'autres raisons, c'est parce qu'il a vachement lambiné* » (Entretien post). Ainsi semble-t-il que, chez Karine, le sentiment que chaque élève soit capable de réussir scolairement si tant est que le temps d'apprendre lui soit donné, concourt à justifier les choix didactiques qu'elle fait, et notamment l'accent mis dans sa classe sur les compétences transversales, la mise au travail et l'épanouissement des élèves « *je suis très sensible à la création (...) trouver son médium pour se sentir bien en classe* » (Entretien ante).

En ce qui concerne les **disciplines**, le déjà-là conceptuel de Karine est différencié :

Dans le domaine de la langue, bien que Karine fasse état des dispositifs qu'elle met en place dans le cadre de l'étude de la langue (études de textes, fichiers,...), le discours est plutôt centré sur la question de la littérature et de la créativité des élèves. Il ne s'agit pas pour elle de travailler de façon systématique des ressorts de la langue et/ ou des techniques, mais bien de : « *te dire (..) pourquoi l'auteur a choisi cette*

orientation, de voir ce que ça fait, c'est intéressant » (Entretien ante), alors que, au contraire, elle aborde le domaine mathématique de manière bien plus fonctionnelle : « *Pour moi c'est de la pure technique opératoire* » : le domaine mathématiques est ici celui du nombre, inscrit dans le quotidien, en particulier dans celui de l'enseignant. Il y a peu d'allusion à la question de l'espace ou de la géométrie par exemple, dans les propos premiers de Karine, et ces allusions sont exclusivement d'ordre pédagogique (les « *fichiers de dessin géométriques* »). Il faut dire que Karine exprime à plusieurs reprises son incompetence en maths : « (...) *j'ai pas suffisamment la maîtrise de ces concepts pour pouvoir jongler avec (...)* », même s'il semble que la situation ait évoluée au cours du travail : « (...) *je crois que le fait d'avoir fait des créations maths, je sens que je me sens plus à l'aise avec ça (...)* je me sens un peu plus sûre de moi en maths, peut être, mais jusqu'à un niveau CM2, pas au-delà » (Entretien post).

En ce qui concerne **l'évaluation**, son discours laisse transparaître des doutes et des questionnements : « (...) *je ne suis pas sûre que ce soit indispensable, de connaître ces putains de dates, (...) je crois qu'on ne maîtrise rien (...)* je ne sais pas ce que c'est une évaluation, je ne sais pas ce que c'est évaluer » (Entretien post). Son discours est sur ce point détaché des injonctions officielles en terme de compétences et de notation, et laisse transparaître un déjà-là conceptuel qui traverse l'ensemble de son discours : « (...) *je pense que j'ai du mal avec l'idée de la norme, je ne comprends pas ce que c'est que la norme* ». Ici aussi, les conceptions transversales de Karine impactent ses conceptions spécifiques de sa pratique pédagogique en matière d'évaluation :

« (...) *s'il a fait le truc avec la leçon à côté, je vois pas pourquoi c'est problématique, ça veut dire qu'il a lu la leçon, qu'il a essayé de la comprendre pour appliquer un truc, donc pour moi il est dans une démarche, je ne vois pas où est le problème, ça ne me dérange pas ... s'il a fait en se faisant aider par quelqu'un qui lui a montré comment faire avec un exemple, ça ne me dérange pas, je ne vois pas où est le problème, (...) elles ont compris ce dont on avait parlé, elles ont perçu des choses, elles ont été capables de s'en abstraire pour se*

mettre à la place de, elles ont pris une responsabilité, elles sont allées au bout, euh... pour moi, c'est tout tout bien, parfait» (Entretien post)

D'une manière générale, Karine assume une position qui peut sembler au premier abord assez détachée des enjeux institutionnels, utilisant avec profusion des formules du type « (...) *je m'en fous, on a fait le job* ». Mais l'analyse fine de son discours révèle aussi un déjà-là conceptuel fondé sur un manque de confiance dans ces mêmes institutions : « (...) *je ne leur fais pas forcément confiance, pas plus qu'à moi même* » qui peut être un élément explicatif de sa posture d'enseignante.

Enfin, Karine semble avoir une idée précise de son **rôle d'enseignante** :

« (...) pour aider celui qui n'a pas compris, il faut déjà comprendre ce qu'il n'a pas compris, et c'est là que peut être c'est là que peut être s'arrête l'aide du tutorat ou de la coopération des autres, parce que c'est pas évident, ça demande de se décentrer beaucoup pour comprendre pourquoi l'autre il a pas compris (...) » (Entretien post)

C'est donc à cet endroit là que se place, selon Karine, l'enseignante, même si elle exprime des réserves quant à son intervention : « (...) *ton intervention elle n'est pas juste, elle est complètement arbitraire (...) la réponse de l'enseignant n'est pas efficace, parce que y'en a un qui va peut être s'ennuyer ou qui a compris et qui va vouloir répondre plus vite* » (Entretien post). Il s'agirait donc pour l'enseignant de trouver sa juste place dans une relation où l'élève reste la ressource première : lorsque l'élève ne peut accomplir la tâche d'étayage, mais sans prendre sa place. D'une manière générale, Karine semble défendre l'idée d'une position de l'enseignant en retrait : « (...) *c'est pas forcément moi qui vais leur apporter* ».

II.1.2. Un intentionnel : dévoluer l'apprentissage

Lors de l'entretien, Karine fait état à plusieurs reprises du changement de pédagogie qui l'a conduite à travailler en référence à la pédagogie Freinet et à la pédagogie institutionnelle. Elle fait ainsi le récit d'une pratique de classe basée sur un objectif fort d'acquisition d'autonomie pour les élèves.

Le quotidien de la classe se présente de manière très ritualisée, l'emploi du temps est affiché pour la semaine et se reproduit hebdomadairement. Chaque temps est

organisé de façon précise, incluant des rituels de langage et d'action, chaque enfant assumant un rôle, un « métier » définit en amont. A ce titre, cette organisation, qui dénote d'une présence forte de l'adulte, marque aussi la volonté de poser un cadre ferme mais qui permette une évolution libre de l'enfant à l'intérieur : nous sommes ici semble-t-il en face d'une première forme de dévolution, celle de la construction de l'être-élève. Qu'en est-il des apprentissages « scolaires » ? Le travail personnel et individualisé est un élément central du quotidien de sa classe. Les élèves travaillent à partir de fichiers auto-correctifs qui sont mis à disposition des élèves de façon autonome. Les élèves disposent d'une grande liberté de choix, tant sur l'organisation de leur travail que sur les contenus étudiés, même s'ils semblent demander à ce que leur enseignante intervienne un peu plus qu'elle ne voudrait : « (...) *Après y'a ceux qui sont en autonomie et qui pourraient écrire eux-même ce qu'ils font dans leur plan de travail, mais en fait je me suis rendue compte. Ils m'ont demandé à moi de remplir leur plan de travail en avance* » (Entretien ante)

En matière d'évaluation, le dispositif mis en place repose aussi grandement sur l'auto-évaluation et la démarche autonome de l'élève : le livret d'évaluation est majoritairement rempli par les élèves, l'enseignante n'y dispose que d'«*un emplacement très court*».

Il y a donc ici une seconde forme de dévolution, en ce que les enfants semblent, dans le discours de Karine, être libres du choix de leurs apprentissages, sans contrainte de programme ou d'injonction de la part de l'enseignante. Toutefois, cette position est à nuancer, puisque, non seulement, nous l'avons vu, le cadre est posé par l'enseignante de façon stricte et organise le travail de l'élève, mais aussi des formes d'apprentissage collectifs sont organisées régulièrement .

Quand elle aborde les questions relatives à sa posture d'enseignante, Karine insiste d'abord sur le travail de développement de l'autonomie de l'élève, de la mise au travail, de la construction du sens de l'apprentissage et l'importance de l'aide mutuelle : « (...) *Ils ont compris ce que ça veut dire que aider quelqu'un – comment on peut aménager ce temps là le plus sereinement possible – la loi, le truc, c'est quelque chose qui me tient à cœur – écouter ce qu'à à dire l'autre, enfin y compris l'enfant*» (Entretien ante).

Lors de mes visites, je n'ai pas observé de séances de cours magistral, et Karine a

confirmé ne pas travailler dans la transmission verticale. Cette observation est cohérente avec ce qu'elle dit lors de l'entretien *ante* de ses intentions en mathématiques par exemple : « (...) *Ce que j'essaie de faire (...) c'est de chercher ensemble – si la réponse est erronée, je vais aller chercher un peu plus loin, je vais essayer de voir avec l'enfant* » (Entretien *ante*).

Il semble qu'il y ait là chez Karine l'intention ferme de s'afficher dans une posture d'accompagnement de l'élève, au sens de ce que pose la pédagogie nouvelle du « cheminer à côté », même si elle s'autorise des moments de transmission verticale, sous des formes plus ou moins explicites, en imposant des programmes de lectures collectives : « (...) *je me suis dit, « et ben du coup on va étudier une pièce de théâtre, comment c'est construite les scènes, comment c'est écrit les didascalies* » » ou en instaurant des moments d'enseignement frontal « (...) *j'ai dit OK, je vais faire une conférence sur les dents(...)* ». Ce que Karine pose de ses intentions d'enseignante est toujours formulé sur la base de l' « essai » :

« (...) *j'essaie de me rendre compte ceux qui viennent tout le temps (...) ce que j'essaie de faire, c'est qu'il soit plus (...) pour lui même , quoi, qu'il aille un peu plus loin dans les choses. C'est difficile à expliquer, pour qu'il ait lui le sentiment d'être prêt...(...) j'essaie de l'aider au maximum parce qu'en fait elle a la trouille de ça, et que ne s'installe pas l'idée de je ne suis pas matheuse, ce n'est pas pour moi* » (Entretien *post*).

Il y a ici chez Karine un intentionnel clair et formulé, qui ne peut cependant trouver d'aboutissement certain, puisqu'il est dépendant de chaque individu auquel il s'affronte.

II.1.3. Déjà-là expérientiel : un travail à l'instinct marqué par des rapports conflictuels avec l'institution

Lorsqu'elle décrit sa pratique et son quotidien de classe, Karine parle de travailler « *avec les tripes* », de « *sentir* », de « *ressentir* ». Le regard réflexif qu'elle porte sur sa pratique est empreint d'émotionnel, et l'on sent que la part de subjectivité est très forte dans la construction de sa pratique professionnelle. Elle signale notamment dès le début de l'entretien que son rapport à l'évaluation n'est pas « *un abord scientifique ou cadré comme dans l'évaluation normative* », mais plutôt de l'ordre du

« *ressenti* ». Son approche du didactique est singulier « (...) *j'ai d'autres moyens de savoir ce qui se passe* » dit-elle, sans pour autant forcément détailler les dits-moyens (« (...) *là récemment sur le fichier de géométrie, y'en avait un qui devait expérimenter la technique pour voir si deux droites sont perpendiculaires en piquant avec deux punaises. Il me rend la feuille, y'avait zéro trous* » (Entretien post). Cette pratique singulière se fonde sur l'expérience de la classe unique. Karine le dira à plusieurs reprises : « (...) *c'est toujours pareil (...) ils évoluent vachement en trois ans*».

Lorsqu'elle parle de ses élèves, jamais elle n'aborde le groupe dans sa généralité : impossible pour elle de répondre à la question du niveau de la classe ou du profil de classe. Par contre, elle décrit des contacts très individualisés avec chaque élève, pris en tant qu'individu enfant, dans la ligne de ce qu'elle décrit comme une valeur fondant ses actes professionnels : « *essayer de voir qui est cet individu qui est en face de moi* ».

Cette posture instinctive se révèle significativement lorsque j'interroge le niveau de la classe : en effet, Karine me réponds alors avec concision sur la répartition par année de ses élèves. Dès le début, cette énumération semble être problématique : Karine doit réfléchir et hésite sur le comptage : « *J'ai 17 élèves, 4 CM2... (elle réfléchit) 8 CM1 et 5 CE2.. ça fait bien ça .. tu vois je les connaît tellement bien, c'est tellement flou dans mon esprit... je les appelle première année, deuxième année,... des fois je les appelle CE2 parce que ça leur parle à eux, mais je me les mélange...* » (Entretien ante). Elle finira par avouer qu'elle n'utilise pas les appellations institutionnelles, mais repère ses élèves en fonction du nombre d'années passées avec elle. A la question sur le profil de classe que je lui pose lors de notre premier entretien, elle réponds en décrivant certaines situations familiales particulières, et sur des considérations généralistes sur les profils des familles, mais ne dit rien du niveau des élèves en terme de rapport aux savoirs.

Lorsque j'insiste sur la question du niveau, dont l'évaluation préalable par l'enseignant-e fait partie de mon dispositif de recherche dans le cadre de l'évaluation du contexte de travail, elle ne voit visiblement pas de quoi je lui parle (« **Et en terme de niveau ? / ... de niveau ?? de niveau de qui ? ... / Des élèves / ...** »). Lorsqu' enfin elle acceptera de répondre à la question, c'est visiblement sous la

contrainte. Elle ne me dira d'ailleurs que quelques mots du sujet, avant d'enchaîner sur ses propres difficultés à percevoir / enseigner les mathématiques.

Lors de l'entretien post, Karine reviendra sur la question de la difficulté d'apprentissage telle qu'elle l'entrevoit et la prend en compte dans sa pratique, mettant en avant son expérience :

« (...) soit c'est parce qu'ils avaient envie d'aller vite, c'est souvent ça, soit c'est parce qu'ils ont pas compris du tout, soit c'est parce que la personne qu'ils sont allé voir n'était pas en mesure de leur expliquer, enfin c'est des menues choses, mais c'est pas un problème d'apprentissage (...) y'a comme qui dirait une bascule l'année du CM2 ou parfois plus tôt et tu le sens qu'ils sont matures (...) ».

Ainsi semble-t-il que la question de la difficulté d'apprentissage ne soit pour Karine qu'une question d'évaluation du temps nécessaire à l'enfant pour apprendre, problématique résolue par le fait qu'elle travaille dans une classe de cycle, où les élèves restent trois ans et ont donc le temps nécessaire à évoluer librement jusqu'à la « bascule » du CM2.

Karine a des mots très durs envers l'institution : son passage à l'IUFM ne lui a rien apporté, son rapport à l'institution dans le cadre du quotidien de la classe semble difficile et contraignant. Au-delà du simple rapport à l'institution hiérarchique, c'est la relation que Karine entretient au cadre dans sa globalité qui interroge à l'entendre. Elle dira elle-même d'ailleurs qu'elle « *a un côté assez anticonformiste* ». D'une manière générale, elle semble dans l'impossibilité d'appliquer à la lettre des instructions ou injonctions qu'elle n'a pas compris ou qu'elle n'a pas participé à construire. Ainsi, sa demande de comprendre et d'obtenir des explications qui lui sembleraient logiques et pertinentes est extrêmement forte et impacte sa pratique professionnelle : « *qui décide que... qu'un enfant de primaire il doit avoir vu ça, quoi .. c'est une question que je me pose souvent ... que je pose d'ailleurs en animation pédagogique, je passe pour la chieuse, mais bon, ...qui a décidé le livret de compétences, quoi... qui écrit ça, qui décide qu'à tel âge un enfant doit être capable de telle chose ?* » (Entretien ante). On retrouve ici la réflexion de Karine sur le temps à laisser à l'apprentissage, illustrée par un exemple précis en CM2 : « *(...) et quand tu les laisses cheminer, tu te rends compte qu'ils abordent tout ce qui est décimaux et*

fractions l'année de CM2, voire même les 6 derniers mois vraiment vers la fin » (Entretien post).

Ce rapport singulier au cadre semble se rejouer dans sa pratique de classe, à la fois dans l'organisation de sa classe qui semble extrêmement cadrée par des dispositifs issus de la pédagogie institutionnelle, et, paradoxalement, dans une interrogation continuelle de l'intérêt ou du sens de son action didactique. A ce titre, il me semble, à première lecture que ce rapport au cadre pourrait expliquer l'impression de « flou artistique » (elle dit travailler « *a visto de naz* ») qui se dégage du discours de Karine quant à sa pratique didactique.

Ce rapport singulier à l'institution se cristallise lorsque nous abordons la question de l'évaluation : ainsi, Karine dit qu'elle pourrait se passer d'évaluation, et considère l'évaluation comme un moment dont l'apparition permettrait aux enfants d'apprendre par cœur des savoirs, des notions, chose que sa pratique semble ne pas permettre. En cela, même si elle se questionne sur l'intérêt que les enfants accèdent à ce type de tâche, la situation d'évaluation ne lui semble pas nécessaire à la conduite de sa pratique. En ce qui concerne le discours, tel qu'il est tenu lors de notre premier entretien, il est toutefois évident que le support d'évaluation (livret) n'existe que dans sa fonction de lien avec les familles et l'institution (collège). Lors de l'entretien post, Karine pourra dire pourquoi elle considère que l'évaluation peut être un dispositif néfaste pour l'élève : « (...) *ils ont la ceinture, et puis ils flippent un peu avant d'en faire une (...) y'a ce truc bizarre qu'ils s'en font tout un monde, sans savoir qu'ils en ont déjà fait, comme si y'avait un peu déjà des éléments de puzzle* » (Entretien post), insistant ainsi sur le facteur stress qui rentre en compte pour les élèves dans l'évaluation institutionnelle, et posant ainsi de manière implicite combien le dispositif qu'elle choisit permet de mettre les élèves à l'abri de ce stress, même si elle avoue que, du coup, « (...) *c'est des trucs ça pour le coup qui leur manque quand ils passent en 6ème* ».

II.2 Comment se positionne Karine dans la situation évaluative ?

II.2.1. « Je ne fais pas d'évaluation cadrée » : ce que dit Karine de l'évaluation
Karine pratique une évaluation dont elle dit elle – même qu'elle est « non cadrée »,

mais dont il faut comprendre qu'elle est très individualisée à la fois dans les supports proposés et dans les dispositifs mis en place. Il s'agit d'une évaluation individualisée, institutionnalisée mais non collective, et dépendant du désir de l'élève. Les savoirs évalués dans la classe de Karine appartiennent à deux catégories : d'une part, les contenus disciplinaires mis en œuvre par les fichiers et supports utilisés, d'autre part les savoirs-évalués déclarés par Karine, et qui portent plutôt sur le comportement face au travail scolaire. Enfin, les dispositifs sont multiples, incluant des modalités écrites et/ou orales, de la co-évaluation et de l'auto-évaluation selon les domaines abordées.

Karine a une représentation plutôt traditionnelle de l'évaluation :

« (...) que ce soit une évaluation écrite du type questionnaire machin, ...que ce soit une évaluation de plan de travail quand ils ont fini un plan de travail, ...ou que ce soit à l'oral ... tout (...) il allait peut être falloir que je cadre un petit peu plus les choses et que je demande une évaluation de connaissances, un truc un petit peu plus bateau (...) y'a pas un abord scientifique ou cadré comme dans une évaluation très normative» (Entretien ante)

Il est ici question de l'évaluation pensée selon l'habitus encore très répandu chez les enseignants, du moment de contrôle sommatif de connaissances, qui vient poser acte de la (non)validation d'un certain nombre de savoirs et/ou de compétences. Karine évoque tous les aspects de ce type de situation de contrôle :

- La notation : *« (...) avant 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 (...) Alors moi je mets pas de lettres, pas de chiffres (...) »*

- L'organisation non individualisée de la classe, dans laquelle chaque élève est seul face à sa copie, tous les élèves ayant le même support : *« (...) y'a pas de temps d'évaluation collectifs, jamais...(...) »*

- Les effets sur les élèves, qu'ils soient attendus par l'enseignant ou de l'ordre de la réaction émotionnelle : *« (...)quand j'ai fait passé les évaluations nationales.. et ça, ça les faisait flipper, grave, (...) je pense que s'il y avait évaluation, ça me permettrait de bosser sur ce que c'est de retenir des points essentiels de quelque*

chose (...) de s'entraîner comme des débiles et après de passer une évaluation ».

Réfléchissant à l'évaluation dans ce cadre de pensée traditionaliste, Karine exprime son rejet de ce dispositif : « (...) 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 et que ça c'est le nœud (...) est ce que ça vaut le coup de faire une évaluation pour que 1492 reste dans les esprits ? Est ce que c'est vraiment important parce que c'est ce qu'on nous demande dans les IO, ou bien est ce qu'on s'en fout ? .. je ne sais pas .. y'a des moment je me dit « on s'en fout complètement » (...) comme dans les livrets de compétences de merde, là ... compétence validée le tant...là.. c'est n'importe quoi, c'est pas possible, je ne pense pas que ça marche comme ça ». Ce rejet, pourtant, n'est pas aussi ferme que Karine pourrait sembler le dire, et, c'est son expression, elle « oscille » entre ces deux positions : « (...) d'un autre côté, je me dis ...s'ils retiennent pas 1492, ils pourraient le retrouver plus tard ... est ce que c'est ça qui est important (...). Je ne pense pas qu'il y ait de méthode comme ça...alors après est ce qu'il y a une méthode pour tout le monde je ne sais rien et ce que ça dépende de chacun, je n'en sais rien, en tout cas, il y a une histoire de moment (...) ».

Pour autant, Karine construit-elle une position évaluatrice ? Comment ? Il semble que ce soit dans deux dimensions principales :

D'une part, une évaluation qui ne porte pas que sur le notionnel ou les compétences disciplinaires : « (...) En plus, au delà de l'évaluation, avec ce style de fichier PIDAPI.. 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 . ..(...) »

D'autre part, une évaluation qui s'inscrit dans un quotidien, non pas sur un moment collectif commun à toute la classe mais fondé sur une observation constante de chaque élève de la classe : « (...) Il faut que ce soit la situation ? ça peut pas être dans un moment plus vaporeux, moins étiqueté, ... « attention évaluation » qui clignote ? (...) je pense que j'ai plein de façons d'évaluer (...) j'aurais pas la prétention de dire que je me rends compte de tout parce que ce serait assez mégalomane quand même mais y'a des moments ou y'a un enfant .. je ne sais pas .. tu te retournes et t'es étonné, tu te dis qu'il y a un truc qui a changé...et puis tu

te dis qu'il y en a d'autres ... ils continuent ... c'est pas très clair.(...) Moi je tiens des cahiers où je note les dates tout ce qui se passe quotidiennement... qui a validé telle ceinture, tel truc ...tout ça je le note donc avant de remplir tout ça je reprends mes cahiers, j'en ai trop d'ailleurs et j'essaie de remplir un truc plus global instinctif (...) ».

Car pour Karine, l'évaluation pensée traditionnellement ne suffit pas à rendre compte des acquis et /ou de l'évaluation de l'élève : *« (...) Même des fois les ceintures de PIDAPI, c'est pas le reflet de ce qu'est capable de faire une enfant, souvent c'est pas le reflet de là où il en est vraiment, parce qu'en plus y'a ce côté mise au travail... (...) ».* Car Karine a un objectif qui dépasse l'évaluation des acquis de connaissances : *« (...) j'attache beaucoup d'importance à essayer de voir qui est cet individu qui est en face de moi (...) ».* Enfin, elle relève un écart entre les savoirs approchés et appris par l'élève, et ceux évalués :

« (...) si on le prend tel qu'il est, par exemple, t'es arrivé au bout de ta scolarité au primaire, tu es arrivé à la ceinture bleue de numération, donc forcément y'a des choses que t'as pas vues... (...) c'est pas toujours vrai non plus parce qu'on peut très bien en avoir discuté en créations maths, mais ça veut pas dire que la compétence elle est acquise par l'enfant c'est peut-être juste un truc qui a été balayé .. en fait je pense une fois de plus, c'est peut être une histoire de moment ... y'a peut être des moments dans la tête des moments qui sont liés à je ne sais pas quoi où les choses s'incrument et d'autres où ça ne passe pas (...) ».

Cette dernière remarque est particulièrement intéressante pour notre approche, tant nous considérons que c'est entre autres l'écart entre le savoir évalué et les savoirs à évaluer qui dit du désir.

II.2.2. Analyse des séances observées

SÉANCES PROPOSÉES À L'OBSERVATION : DESCRIPTIF

Karine ayant déclaré ne pas faire de temps d'évaluation collective, et ne pas souhaiter mettre en place les séances que nous proposons dans le cadre du contrat de

recherche, nous avons choisi de lui demander à pouvoir observer des séances de production d'écrit et de résolution de problèmes. Elle nous propose trois séances qui sont décrites ci-après. Ces séances ne sont qu'une partie des séances que nous avons observées lors de nos différentes visites dans la classe de Karine. Nous choisissons d'axer notre travail présent sur elles, car elles sont celles que Karine a choisi comme pertinentes pour répondre à notre questionnement de recherche.

Orthofiche (*transcription de vidéo et verbatim en annexe*)

Cette activité est présentée par l'enseignante comme un temps de travail orthographique. Il s'agit pour les élèves, répartis en groupes de couleur de ceintures d'orthographe, de constituer un nombre imposé de phrases à partir de mots de l'échelle Dubois-Buyse. Ces phrases sont ensuite corrigées par l'enseignante, qui les dactylographie et les remet aux élèves pour apprentissage en vue de l'auto-dictée de la semaine suivante.

Cette activité n'est pas présentée par Karine comme un temps d'évaluation. Pourtant, la phase de correction au bureau comporte un questionnement individuel qui est une évaluation des compétences grammaticales des élèves, en même temps qu'un temps de construction d'apprentissage.

Déroulement	Consigne	Organisation et interventions des élèves	Place / Posture et interventions de l'enseignante
Mise au travail T1	Passer à la préparation de la dictée	Par groupes de couleur de ceintures - Chaque groupe ayant une	Au bureau
Déroulement de l'activité	Pas de consigne spécifique	fiche pour écrire ses phrases	Se déplace dans la classe en proposant de l'aide et en ré-orientant les élèves . Corrige quelques erreurs au passage -
Clôture de l'activité de groupe T14	« on termine les amis »	Chaque groupe va au bureau présenter ses phrases	Reçoit les élèves et corrige avec eux le texte présenté – propose des reformulations – demande des modifications – interroge sur des notions d'étude de la langue -
Clôture de l'activité correction et passage à l'activité suivante	« plan de travail Messieurs – Dames !!! »	Les élèves se re-dirigent vers leurs bureaux et les étagères de rangement des fichiers de travail	Reste à son bureau

11. *Karine : Déroulé de la séance « orthofiche »*

Plan de travail (transcription de vidéo en annexe)

Cette activité n'est pas présentée par l'enseignante comme un temps d'évaluation. Pourtant, nous observons que certains élèves travaillent sur des fiches qui servent de support à leur évaluation par ceintures. D'autre part, le plan de travail en lui-même, sa réalisation ainsi que le nombre de tâches effectuées font l'objet d'une évaluation qui utilise la monnaie intérieure comme outils de mesure.

Déroulement	Consigne	Organisation et interventions des élèves	Place / Posture et interventions de l'enseignante
Mise au travail T1	« plan de travail Messieurs – Dames !!! »		
Déroulement de l'activité		Les élèves s'organisent de façon individuelle, à l'exception de deux élèves qui préparent ensemble un exposé. Chaque élève possède un plan de travail propre, fixant la charge de travail. Des élèves vont chercher des supports ou récupérer des fiches corrigées . D'autres vont à la bibliothèque. Certains parlent avec leurs camarades.	A son bureau. Appelle un par un les élèves qui ont demandé à être reçu à titre particulier, à l'aide du « passeport ». En individuel, et selon l'élève concerné, vérifie la justesse du travail effectué (et le paie), aide en cas de blocage, explicite les notions en jeu.
Clôture de l'activité de groupe		L'élève responsable du temps marque la fin de l'activité et le début de la récréation.	

12. *Karine : Déroulé de la séance « plan de travail ».*

Atelier d'écriture (transcription de vidéo et verbatim en annexe)

Cette activité est référée par Karine à l'activité de « texte libre » théorisée par C. Freinet. Elle expliquera au cours de l'entretien ante qu'elle en a gardé les lignes directrices, tout en instituant un temps régulier d'écrit au cours de la semaine, et ce afin de s'assurer que tous les enfants écrivent régulièrement. C'est une rupture par rapport à l'esprit du texte de Freinet. Chaque enfant prend en charge de façon individuelle et autonome son projet d'écriture, qui est consigné dans un cahier réservé à cet effet. Une fois terminé, les textes sont soumis à l'enseignante qui accompagne une correction au niveau grammatical. Le texte est ensuite ré-écrit au propre et peut être soumis à une lecture publique ou à une publication si l'élève le désire. Notons que, lors de notre visite, alors que nous le jour de cette visite avait été spécifiquement organisé pour que nous puissions assister à une séance de production d'écrits, et bien que l'emploi du temps de la classe fasse mention de la présence de cette séance en fin de première partie de matinée, Karine omet de la conduire. Lorsque nous la questionnons à ce sujet durant la récréation, elle fait mention d'un oubli, et modifie le cours de la seconde partie de matinée pour que cette séance ait lieu.

Ces séances présentent des similitudes quant à leur organisation :

- organisation du travail basée sur le travail en autonomie de l'élève selon un plan négocié en amont avec l'enseignante
- posture ferme mais non directrice de l'enseignante qui s'assure de la mise au travail dans le cadre défini en amont, et ré-assure les élèves en difficulté
- non intervention de l'enseignante auprès des élèves qui discutent entre eux

Type de séance	Type d'interaction majoritaire	Type de déplacement des élèves	Type de déplacement de l'enseignant	Chronogenèse	Mesogenèse
orthofiche	élève-élève	Travail de groupe - Vérification au bureau du maître	Tour de classe pour vérifier que tout le monde est au travail - Accueil des travaux terminés au bureau	15 mn	Travail en autonomie des élèves à partir des consignes et du cadre déterminé par l'enseignante
Plan de travail	élève-élève	Peu de déplacements - Recherche de supports de travail -	Aucun – accueille les élèves en difficulté à son bureau	1h	Travail en autonomie des élèves à partir des consignes et du cadre déterminé par l'enseignante et négocié en fin de période précédente
Atelier écriture	Relances enseignante - élève	aucun	Tour de classe : vérifie que tout le monde est au travail	15 mn	Travail en autonomie

13. *Karine : Synthèse de l'organisation des trois séances observées.*

II.2.3. Savoirs évalués :

En l'absence de documents élèves qui permettraient un travail comparatif, l'analyse des savoirs évalués s'appuie ici sur les livrets d'évaluation remis aux familles chaque

trimestre.

ANALYSE DES DOCUMENTS

REMIS AUX PARENTS

La première page du livret présente les compétences évaluées, sous la forme d'une liste de ceintures : vocabulaire, orthographe, grammaire, conjugaison, écriture pour le français. Les ceintures de mathématiques sont plus détaillées (Fig. 24):

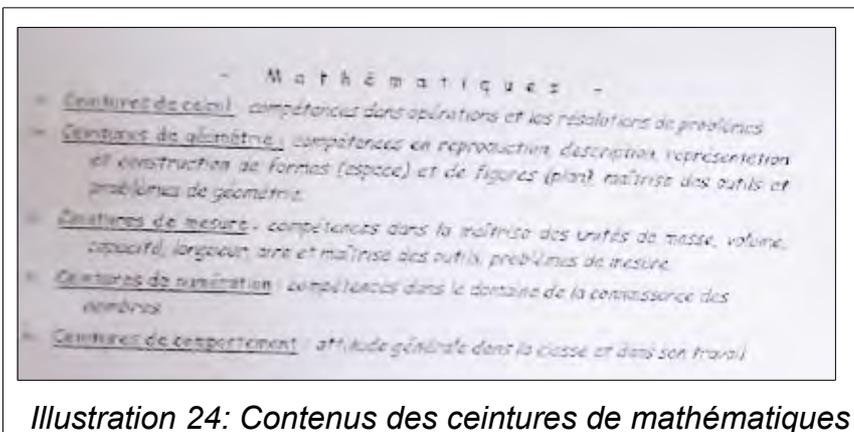


Illustration 24: Contenus des ceintures de mathématiques

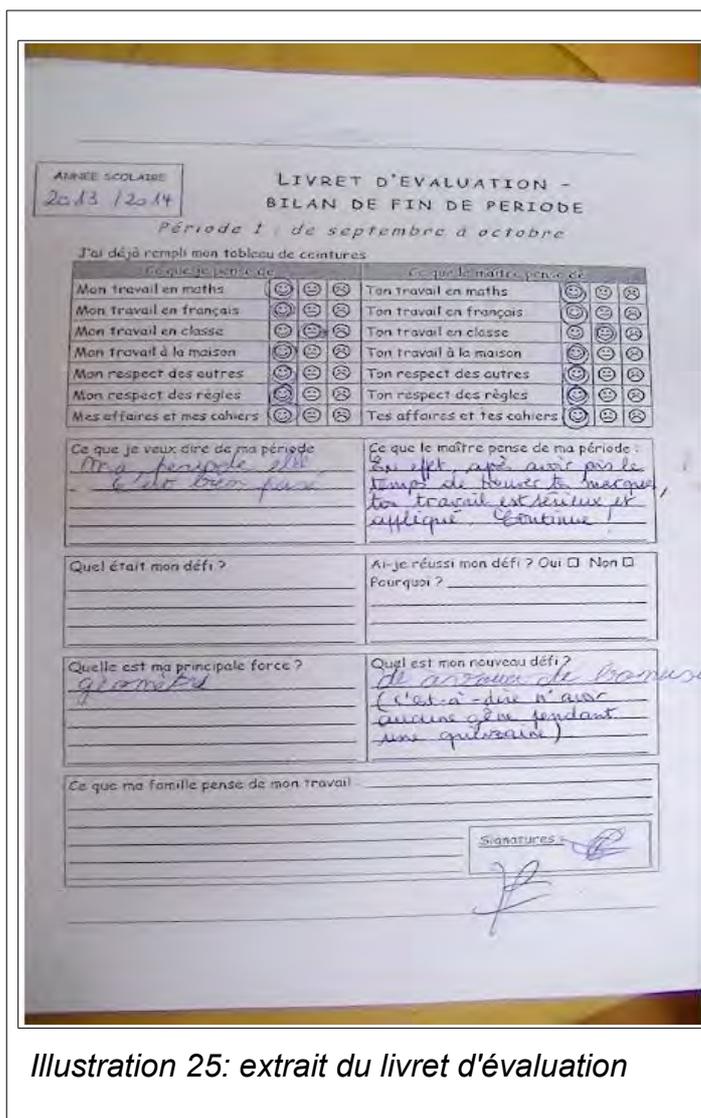


Illustration 25: extrait du livret d'évaluation

La deuxième page comprend le taux absentéisme pour chaque période.

Les pages suivantes sont axées sur des évaluations disciplinaires (Fig.25, d'autres extraits sont disponibles en annexe):

- dictée et auto-dictée, sous forme de graphique en bâton relatif au taux de réussite de l'élève exprimé en pourcentage

- « grille individuelle des ceintures » sous forme de tableau à double entrée comportant pour chaque ceinture des cases à colorier de la couleur atteinte

- une page bilan de fin de période sous forme de plusieurs rubriques :

- une évaluation du travail au sens large (maths, français, en classe, à la maison, respect des autres, respect des règles, « mes affaires et mes cahiers ») sous forme de deux colonnes, une pour l'élève et une pour l'enseignante, avec des smileys à colorier

- une auto-évaluation de la période, et une évaluation de la période par l'enseignant, les deux sous forme rédigées

- trois rubriques concernant un défi que se pose l'élève, et l'évaluation de sa réussite

- une auto-évaluation de sa « principale force »

- une place laissée à l'expression de la famille

La même organisation se reproduit pour chaque période.

A priori, les documents présentés correspondent à ce que Karine nous dit durant l'entretien de son dispositif d'évaluation : il s'agit ici d'un repérage compréhensible par l'enfant et sa famille (sous réserve de compréhension du système de ceintures), qui porte sur des compétences disciplinaires et transdisciplinaires posées au même niveau, et qui ne sont pas détaillées. A notre sens, ce livret ne permet pas de se faire une idée du niveau de compétences réel de l'enfant. Il ne porte aucune mention des savoirs enseignés / évalués, ni aucune mention des difficultés potentielles de l'élève. Il s'agit ici pour la famille de faire totalement confiance au jugement de l'enseignante, jugement qui n'est pas argumenté.

RETOURS SUR LES CONTENUS ÉVALUÉS

Lorsque l'on considère le travail de Karine, la question des contenus d'évaluation et des contenus évalués se révèle complexe et nécessite une démarche à plusieurs niveaux : d'une part les contenus disciplinaires dont font l'objet les fiches de travail et les fichiers utilisés par les élèves, de l'autre les contenus dont Karine dit qu'ils font, pour elle, l'objet d'évaluation. En effet, Karine utilise, nous l'avons vu, différents supports pré-préparés, et en particulier les fichiers des éditions ICEM (PEMF), et le

fichier PIDAPI. Ces supports étant, en terme de contenus disciplinaires, fondés sur l'organisation des programmes officiels, et leur utilisation ne faisant pas l'objet, de ce que j'ai pu observer, d'une aide trop importante de l'adulte dans la résolution des exercices proposés, il semble donc que le contenu didactique évalué par Karine lorsqu'elle corrige les copies de ses élèves est en adéquation avec les programmes officiels d'enseignement du cycle. Toute la question réside dans la place que ces apprentissages et ces connaissances disciplinaires prennent dans l'évaluation que conduit Karine : Karine prend-elle en compte la question disciplinaire lorsqu'elle évalue ses élèves ? Ou plutôt, comment se positionne-t-elle par rapport à la question des contenus disciplinaires quand elle construit son évaluation de l'élève ? C'est ici la question qui nous occupe.

Ainsi, si l'on reprend les propos de Karine concernant les livrets d'évaluation, il est clair que les contenus évalués par Karine ne sont pas d'ordre disciplinaire :

« (...) Et moi j'ai juste une petite case en face de (...)« ce que la maîtresse veut dire de ma période » (...)Souvent je mets une appréciation ou je m'adresse à l'enfant, je commence souvent par « tu ». (...) j'essaie de remplir un truc plus global instinctif que l'enfant... et de voir sur les 5 – 6 – 8 semaines ce qui s'est passé et donc est ce que puisque la question c'est « qu'est ce que je pense de ton travail ? » et j'essaie de répondre à la question ce que je pense du travail de l'enfant et j'englobe dedans la méthodologie, l'organisation, la progression dans les notions, l'attitude face au travail... voilà et il faut que je trouve 3 phrases, parce que c'est court, j'ai un emplacement très court donc il faut que je sois concise. » (Entretien ante)

C'est donc principalement dans le champ de l'attitude, de l' « être-élève » que se place Karine quand elle remplit le livret d'évaluation. Pourtant, ce qui nous intéresse ici, c'est de déterminer ce qui permet à Karine de poser son jugement. Je l'ai vu lors de mes visites, et elle le dit régulièrement, Karine prend en permanence des notes sur des « petits cahiers » concernant les élèves de sa classe, et ce sont ces « petits cahiers » qui lui servent de base pour la rédaction de son appréciation : *« (...) Moi je tiens des cahiers où je note les dates tout ce qui se passe quotidiennement... qui a validé telle ceinture, tel truc ... tout ça je le note donc avant de remplir tout ça je*

reprends mes cahiers» (Entretien *ante*). Ces cahiers recensent de façon chronologique les événements de la classe, qui participe à quel temps collectif, qui termine ou commence quel fichier, qui apporte quel projet,... mais aussi des éléments d'observation plus flottants sur les élèves, tels que les difficultés rencontrés par certains au vu de leur travail, des événements familiaux, ... Il s'agit d'une mémoire écrite au jour le jour de l'ensemble de la classe, et dans laquelle Karine puise pour construire les appréciations qu'elle écrit sur les livrets scolaires. Compte tenu du fait qu'elle consulte régulièrement ces cahiers, et que, j'ai pu l'observer en classe, ce cahier est toujours à sa portée, voire même elle se déplace quasi constamment avec, il me semble rationnel de penser que c'est la lecture et l'écriture réitérée de ses observations journalières qui permet à Karine d'élaborer, peut-être de manière inconsciente, ce jugement dont elle dit qu'il est « instinctif », mais qui ne me semble pas si essentialisé que ça.

Que dit donc l'attitude de Karine, dont le discours pourrait laisser penser parfois à une pratique pédagogique fondée sur le ressenti et l'improvisation, mais dont les actes, finalement, témoignent d'une certaine organisation effective de la posture ? Il ne s'agit ici que de poser des ébauches d'énoncés explicatifs, mais il me semble important de pointer ici un écart entre le déclaratif de Karine et mes observations et analyses.

Je lis dans cet écart une forme de mécanisme de défense mis en place par Karine, lui permettant de rester sur ses positions anti-hiérarchique, de pouvoir se revendiquer « anti-conformiste » tout en ne déniait pas ce dont elle dit que cela la construit : une construction du travail comme impliquant nécessairement effort, temps et implication forte, portée par ses parents et avec laquelle elle reconnaîtra lors de l'entretien post entretenir des relations ambivalentes :

« (...) c'est quelque chose qui m'a été inculqué vraiment par mes parents, parce que je viens pas du monde. Mes parents travaillaient en tant qu'artisan, donc c'est un truc qu'ils ont chevillé au corps en tant qu'indépendants qui ont bossé dur toute leur vie, qui n'avaient pas forcément de vacances, que je me suis construite avec ça, à tel point qu'à un moment ça m'a gonflé, parce que je trouvais qu'ils s'occupaient pas assez de nous (...) je n'ai appris à travailler vraiment que quand

il a fallu (...) je pense que j'ai du comprendre des trucs à ce moment là, après c'était post la période ou je remettais tout ça en question, mes parents et je leur envoyais un gros fuck leurs valeurs à 2 balles qui me fatiguaient beaucoup, mais je pense qu'après j'ai compris »(entretien post)

II.2.4. Activité de Karine durant la situation évaluative

A la première lecture de la vidéo de la séance de plan de travail, qui est celle qui comporte à mon sens le plus de situations évaluatives, une chose marque : Karine n'apparaît nulle part. Pourtant, le cadrage est réglé en plan large sur l'espace-classe et permet de voir l'entièreté des élèves au travail, et Karine est présente dans la classe au moment de cette séance. Il faut donc comprendre qu'à aucun moment de cette séance Karine ne quitte son bureau, ni n'intervient oralement dans le déroulé de la classe, puisqu'elle est aussi absente de la bande sonore. Qu'en dit Karine ?

« (...) oui je n'y suis pas ... je le vois après je le vois de loin, je vois qu'il y a du déplacement, y'a des fois je me dis c'est du déplacement, à quoi il sert ce déplacement .. mais très vite je me la pose pas cette question là, puisque je suis avec la personne avec qui je suis (...) en fait j'arrive... j'arrive pas à faire les deux, donc je fais un choix, et comme j'en ai un à coté qui est venu demander, qui a une question précise. Je me dis que j'ai d'autres moyens de savoir ce qui se passe,(...) j'apprends des choses comme ça . Mais de manière indirecte (...) longtemps j'ai fait ça. Je travaillais avec un et puis t'entends un bruit qui toi te gêne mais qui est peut- être justifié je sais pas moi et donc tu réagis, mais tu es complètement déconnectée de la situation, donc ton intervention elle n'est pas juste, elle st complètement arbitraire, et tu ramènes le truc à toi en disant »ah ben moi ça me dérange »... alors que là ça fait un moment, j'ai de bons capitaines d'équipe, le bruit il se gère bien (...) et puis quand ils font les brevets, s'il a fait le truc avec la leçon à côté, je vois pas pourquoi c'est problématique, ça veut dire qu'il a lu la leçon, qu'il a essayé de la comprendre pour appliquer un truc, donc pour moi il est dans une démarche, je ne vois pas où est le problème, ça ne me dérange pas. S'il a fait en se faisant aider par quelqu'un qui lui a montré comment faire avec un exemple, ça ne me dérange pas, je ne vois pas où est le problème, et puis

comment je le vois, parce que quand ils rendent les feuilles, quand même ils sont supers honnêtes, donc quand y'a pas mal d'erreurs, ou quand j'ai un doute sur ce que je corrige, je vais mettre sur la feuille « viens me voir » et puis je discute et là je me rends compte si c'est juste une erreur d'inattention, un petit faux pas s'il y a quelque chose de plus profond et là je me rends compte .. mais pas tant que ça»
(Entretien post)

Il semblerait donc erroné de dire que Karine se positionne face aux élèves, la formulation la plus en adéquation avec ce qu'elle décrit serait donc de dire qu'elle se positionne à côté de l'élève qui vient demander son aide, dans une relation de confiance à celui qui ne la demande pas. Il n'y a pas d'interventionnisme dans la posture de Karine, qui préfère instaurer une relation duelle à l'élève pour traiter au cas par cas les attitudes devant le travail. Cette posture ne peut, à on sens, être analysée hors de la connaissance du contexte très particulier d'exercice de Karine : je fais ici l'hypothèse que son attitude serait peut-être différente dans une classe de 30 élèves, au moins en termes de dispositif. Pourtant il est des positionnements qui lui sont singuliers et dont on pourrait penser qu'ils ne sont pas liés au contexte, en particulier dans sa relation à la question de l'évaluation : quid de l'élève qui trouve des outils pour s'aider à passer l'évaluation (à réussir le brevet) ? « (...) *je ne vois pas où est le problème (...) je vois pas pourquoi c'est problématique*» dit Karine, et force est de constater qu'il y a ici une conception particulière de l'apprentissage qui semble émerger. Ainsi, il n'y aurait pas pour Karine d'évaluation-sanction, et l'évaluation de connaissance en tant que telle serait réussie, même si l'élève n'a pas les connaissances requises, si tant est qu'il sache où les trouver .

Si l'on en croit Karine, il s'agit donc ici d'une attitude délibérée de sa part, fondée sur la confiance mise en les capacités de l'élève à s'auto-organiser dans le groupe pour mettre en œuvre ses apprentissages, mais aussi à venir consulter l'enseignante pour demander de l'aide face à un obstacle. Si bien sûr cette pratique très individualisée est potentiellement très facilitée par le contexte particulier de l'école, et de la classe de Karine, et en particulier le fait que les effectifs de la classe soient très faibles en regard des effectifs habituels des classes de ce niveau, elle porte cependant les traces d'une

volonté forte de dévolution des apprentissages : Karine pose qu'elle laisse le groupe s'auto-organiser dans le cadre qu'elle définit, tout en maintenant une posture forte d'étayage et de soutien aux élèves en difficulté.

II.3 Après-coup : une enseignante sûre de ses positions tout en étant en évolution

La recherche conduite avec Karine s'est étendue sur plus de deux ans. Dans cet intermède, Karine a changé, en ce que la participation à la recherche, et nos interactions et dialogues, l'ont conduites à s'interroger sur de nombreux points : Ainsi en est-il de la question de son rapport au travail, et de la pression au travail qu'elle organise dans la classe. Lors de mes premières visites, Karine m'avait fait part, en aparté, de ses interrogations quant au travail fourni par ses élèves : était-il au niveau de ce qui est attendu pour le cycle ? en particulier, elle s'appuyait sur le fait que je visitais d'autres classes dans le cadre de cette étude pour me supposer des connaissances affûtées sur les attendus officiels et la façon dont elles étaient gérées par les autres enseignantes. J'avais alors tenté de la rassurer, les vidéos montrant ses élèves au travail la plupart du temps, sans différences extrêmes en terme de quantité de travail avec les autres classes visitées. Lors de notre dernier entretien, Karine fait part de ce que ces échanges ont changé pour elle, et des réflexions personnelles qu'elles ont fait naître :

« (...) est ce que j'en fais pas trop, est ce que c'est pas une valeur sur laquelle j'insiste trop en classe, le fait de se mettre au travail .. en fait je ne crois pas vraiment, mais c'est plutôt une question que je me pose par rapport à moi, ma personnalité, est-ce que je ne suis pas trop dure par rapport à ça, parce que je sais que je peux être rentre dedans et ... et puis que bon... on enseigne avec ce qu'on est, sa personnalité, des fois, tu ... des fois on se supporte pas trop, quoi, et du coup je me suis dit « merde peut-être que là c'est trop, que t'en fais trop là dessus, tu les presses trop dans ce sens là », parce que je me suis dit « voilà, si Patricia elle dit ça, si ils sont tellement au travail que ça en fait peur... », je me suis dit « putain, peut être c'est trop » » (Entretien post)

Cependant, ces questionnements ne semblent pas affecter ses choix didactiques, en particulier sur la question de pousser les élèves à travailler en continu :

« (...) consciemment je pense que c'est un truc qui est important et justement par rapport à cet environnement internet, y'a tellement de trucs qui sont faciles, accessibles, il me semble qu'il faut insister sur cette notion d'aller au bout des choses .. c'est difficile de se mettre au travail, de se dire, je vais aller là, je vais m'y mettre, de s'organiser, de trouver des moyens, de savoir comment on fonctionne, comment tu retiens les trucs, c'est un travail difficile, c'est laborieux, c'est pas pour rien que c'est la même racine, bon voilà » (Entretien post)

De même, sur la question de l'évaluation, les positions de Karine sont restées immuables. Il est même notable qu'elle aborde le sujet avec exactement le même problème didactique que lors de notre premier entretien (deux ans auparavant) : la question des grandes découvertes :

« (...) donc je pose la question, découverte de l'Amérique, c'est quelle date, pfffft... aucun ne la connaissait alors voilà, moi j'ai des gamins qui sont billes avec des dates-jalons, il les ont pas. Ils les ont pas parce qu'à aucun moment je ne leur demande alors, découverte de l'Amérique 1492 !! Marignan 1515 !! tu souris... c'était déjà ma question y'a trois ans c'est ça ? oh putain... ben je trouve que quand même elle est charnière, elle est importante cette date. Elle représente ce passage, c'est le moment de l'imprimerie, c'est le moment des grands voyages. Le fait que je ne l'ai pas fait, c'est que je dois pas être totalement convaincue, ça doit faire partie des questions, tu vois, ça revient, je ne sais toujours pas » (Entretien post)

Pourtant, Karine n'est pas resté sur une posture statique durant ces quelques années. D'une part, elle s'interroge sur sa pratique et se documente en vue de mettre en place d'éventuels changements : *« (...) c'est pour ça...que je suive les listes²⁹, ça me donne des éléments pour réfléchir (...) »*. D'autre par, sa position au sujet de la difficulté de l'élève semble s'être nuancée :

« (...) après ils peuvent s'entraider là dessus, après si c'est une difficulté plus profonde, c'est mon taf (...) c'est pas parce que le gamin il a pas compris les compléments de la phrase ou je ne sais pas quelle notion qu'il ne peut pas aller en

29 En référence aux listes de discussion d'enseignants sur les forums spécialisés de l'ICEM-pédagogie Freinet

6ème (...) enfin, il faut pas que les difficultés elles soient trop énormes, mais que ce qu'il n'a pas fait, ce qu'il n'a pas comblé, il peut le faire par la suite (...) et puis maintenir des gamins.. c'est arrivé très rarement. Y'en a un pour lequel pour lequel j'avais proposé un maintien qui a été accepté, mais lui, globalement sur les ceintures tu vois, qui vont de la jaune à la marron, il avait que des jaunes ou des orange en CM2, il était vraiment à la ramasse, y'avait vraiment beaucoup de notions qu'il n'avait pas vu, en plus y'avait ça, mais aussi y'avait la maturité, l'organisation du travail». (Entretien post)

Comprenons donc que, finalement, Karine reconnaît ici la difficulté de l'élève comme un possible, et le maintien comme un outil auquel elle peu recourir, même si, fondamentalement, elle ne propose pas d'énoncés explicatifs à cette difficultés, autre qu'une question de maturité, et donc de temps à donner à l'enfant .

Enfin, elle fait part de changements dans son rapport au travail mathématiques, notamment en pointant combien la pratique de la « création mathématique ³⁰» lui a permis d'améliorer son rapport aux mathématiques :

« (...) je crois que le fait d'avoir fait des créations maths, je sens que je me sens plus à l'aise avec ça, c'est à dire, c'est pas moi qui me sent plus à l'aise, c'est que je leur fais plus confiance à eux, c'est à dire que j'accepte le fait que s'il y a des choses en maths qui peuvent se passer, c'est pas forcément moi qui vais leur apporter par contre, ce que je peux leur apporter, c'est les outils, les guider vers d'autres, toujours faire ce truc, cette idée de passeur, quoi. C'est pas moi qui vais être peut-être la référence en maths pour des choses, oui la construction de la dizaine, de la centaine, oui, après y'en a quand ils font des problèmes, il me faut un certain temps pour arriver à les corriger, mais peut-être que je me sens un peu plus sûre de moi en maths, peut être, mais jusqu'à un niveau CM2, pas au-delà » (Entretien post)

Il y a ici bien sur du changement de positionnement, mais aussi une évolution de posture : Karine ne semble plus pouvoir se construire dans un refus des mathématiques comme elle le faisait lors de notre premier entretien. Pourtant elle ne

³⁰ Dispositif de la pédagogie Freinet qui consiste à mettre les élèves en position de produire une création personnelle libre dans le champ des mathématiques, et à la commenter ensuite en collectif pour construire des apprentissages mathématiques.

semble pas non plus pouvoir renoncer totalement à cette posture. Persister à se présenter dans le rôle de « *passer* » peut aussi être lu comme une stratégie de défense qui lui permet de conserver l'image d' « enseignant non-directif » (Baïetto) qui la construit.

L'après-coup révèle des traces d'évolution de Karine sur certains plans, même si les convictions fortes qui l'animaient lors de notre première rencontre ne semblent pas avoir disparues. Cet entretien post donne aussi des pistes compréhensives de l'agir de Karine, notamment par l'évocation de son histoire familiale et singulière, comme par exemple relativement à la valeur travail : « (...) *c'est quelque chose qui m'a été inculqué vraiment par mes parents* ».

Le déjà-là de Karine se structure autour d'une conception forte en la capacité de chaque élève à réussir, et le déni de l'existence potentielle de problème d'apprentissage en dehors du handicap, d'une intention de dévolution qui s'incarne dans le choix de la pédagogie institutionnelle – Freinet, et d'un rapport conflictuel avec l'institution. Dans l'épreuve, Karine semble être physiquement absente d'une classe dont pourtant l'après-coup tend à démontrer qu'elle en maîtrise l'ensemble des dispositifs et outils.

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Karine

III.1 Karine et l'institution

Toute recherche portant sur l'évaluation doit se poser la question de l'institution. En effet, en sciences de l'éducation, s'il est indéniable que l'évaluation a pour fonction de permettre à l'enseignant d'ajuster son enseignement et de mesurer les progrès et l'apprentissage de ses élèves, nul ne peut omettre son rôle de certification sociale : il s'agit d'évaluer les élèves pour rendre compte auprès de l'institution Éducation Nationale du travail de l'enseignant, mais aussi faire preuve auprès des familles et, par extension, de la structure sociale des compétences des futurs travailleurs que sont les élèves. Je l'ai déjà montré en amont, l'acte évaluatif place donc l'enseignant au cœur d'un ensemble de tensions institutionnelles. De là à penser que le rapport de l'enseignant à l'institution conditionne au moins partiellement son rapport à l'évaluation, il n'y a qu'un pas, que je franchis ici à titre d'énoncé hypothétique.

III.1.1. Quand Karine parle de l'institution

Nous l'avons vu, Karine entretient un rapport très conflictuel à l'institution, que ce soit celle dont elle dépend (« *qui décide ? (...) à quel titre ?* »), celle qui l'a formée (« *à l'IUFM, (...) j'ai rien appris* »), ou, plus généralement, celle qui porte le cadre (« *je suis un peu non-conformiste* »).

L'observation de Karine *in situ* nous conduit toutefois à nuancer cette affirmation : en effet, nous notons dans un premier temps que Karine a la direction de l'école dans

laquelle elle exerce. A ce titre, elle occupe une fonction institutionnelle forte, puisqu'elle est à la fois la représentante de l'Éducation Nationale auprès des parents, des collègues et des municipalités dont dépend son RPI.

L'organisation de sa classe interroge aussi sur ce point : Karine a choisi d'exercer selon les principes de la pédagogie institutionnelle (PI). Or, cette pédagogie, si elle se pose comme critique de l'institution éducative, constitue une perspective particulière, puisqu'elle s'appuie sur une conception à la fois répressive et institutive du cadre institutionnel. Ainsi, la PI envisage qu'institution et émancipation ne sont pas nécessairement antinomiques mais peuvent s'appuyer l'une sur l'autre, vers une transformation de la relation pédagogique. De plus, cette pédagogie postule de l'inconscient dans la classe. En quoi ce choix éclaire-t-il la relation de Karine à l'institution ? Et quels liens pouvons nous faire entre ce choix pédagogique et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre par Karine ?

La position qu'assume Karine vis-à-vis de l'institution est pour le moins ambivalente, puisque, malgré son discours anti-institution, nous avons vu combien la classe de Karine était organisée institutionnellement. Karine revendique une volonté émancipatrice, qui s'inscrit en particulier dans un discours très virulent l'encontre des représentants de l'institution, qu'ils soient IUFM, corps d'inspection, rédacteurs des programmes officiels, ou textes d'instructions officielles. Cette ambivalence existe-t-elle vraiment ? Il semble qu'il y ait pour Karine une différence fondamentale entre le fait d'être assujettie, et le cadre négociable qu'elle met en place en classe. D'un côté, Karine est dans la posture de l'institutionnalisée : elle subit l'injonction institutionnelle sans pouvoir rien y faire. En tant que fonctionnaire, elle se doit d'obéir à un certain nombre de demandes et c'est une posture qui semble difficile à vivre pour Karine. Par contre, dans la classe, elle est institutionnalisante. Bien qu'elle soit souple et que le cadre reste négociable (mais seulement à l'intérieur du cadre), Karine est ici en position de pouvoir, puisque c'est elle qui met en place le cadre institutionnalisant, et elle aussi qui est en charge d'en garantir la pérennité. Dans ce cas, au-delà du rapport à l'institution, il semble bien que ce soit une question de rapport au pouvoir qui agisse Karine sur ce point. Il ressort que Karine assume une position qui peut paraître assez équilibrée, puisque selon sa posture (assujetti ou institutionnalisante), son rapport à l'institution change et oscille. Cette position

pourrait être oscillante, mais Karine est très claire quant à ce qu'elle demande à l'institution, tout comme par rapport à ce qu'elle propose en classe. Elle prend donc d'un côté le pouvoir qu'elle n'a pas de l'autre, et y trouve ici son équilibre.

III.1.2. Synthèse du positionnement de Karine en regard de l'institution

SOUSSION – EMANCIPATION

La position de Karine est très ambivalente, ancrée dans un discours très émancipateur dans lequel Karine se positionne comme celle qui résiste et refuse l'injonction institutionnelle, et cependant laissant des traces de soumission : le fait de ne pas refuser l'inspection, et même d'utiliser le vocabulaire institutionnel pour « être dans les cadres » : « (...) *quand je dis qu'une pré-ceinture c'est une évaluation diagnostique, c'est pour que l'inspectrice ne m'emmerde pas* » (Entretien post). D'autre part, l'organisation de la classe de Karine, très institutionnalisée, permet de faire l'hypothèse que ce n'est pas avec la structure institutionnelle que Karine a un problème, mais avec les structures dans lesquelles elle n'a pas le pouvoir .

EXCLUSION – INCLUSION

Dans le discours, Karine s'exclut de l'institution, la rejetant de façon massive. Pourtant, elle s'inscrit dans cette institution, puisqu'elle assume le poste de directrice de son école, et à ce titre fait partie du système qu'elle refuse, et assume cette position vis-à-vis de sa hiérarchie et des parents d'élèves. Il y a là aussi chez Karine une ambivalence de positionnement non résolue.

RISQUE – SÉCURITÉ

D'une manière générale, Karine semble être en sécurité dans l'institution : elle y assume une position reconnue d'enseignante, dans une profession qui semble lui convenir : à chacune de nos rencontres, elle semble détendue, les relations qu'elle entretient avec ses collègues, ses élèves et les parents d'élèves sont cordiales, et elle me reçoit à plusieurs reprises chez elle pour nos entretiens, mêlant vie privée et vie professionnelle avec aisance et sérénité. Pourtant, une chose l'inquiète : placée en

zone rurale, la survie de son école est soumise au renouvellement de la population locale. Les perspectives en terme d'effectifs ne sont pas bonnes, et l'école risque une fermeture de classe, voire deux. Karine semble redouter cette option, qui, basée sur la logique comptable de l'institution, met en danger l'école, mais aussi sa propre organisation personnelle, et son confort routinier.

III.2 ***Karine et le savoir***

Considérons le rapport de Karine au savoir enseigner au travers de plusieurs dimensions : ici, celle du rapport aux savoirs disciplinaires et celle du savoir évaluer.

III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires.

A plusieurs moments de l'entretien *ante*, Karine nous a paru détachée des enjeux dont nous discutons. Ainsi, dès le début de l'entretien, et alors que nous parlons des plans de travail, elle nous répond « *ils le font ou ils le font pas, ça c'est une autre question* », puis, dans la même veine, évoque plus loin des fichiers qu'elle a mis en circulation dans la classe « (...) *et ils le faisaient jamais* », insistant même plus tard « (...) *que le travail soit juste ou faux, ce n'est pas ce que je regarde* » Karine semble donc assumer une posture professionnelle extrêmement détachée des enjeux de travail et de la pression scolaire. Nous parlons ici de posture au sens de « rôle », car Karine est consciente des enjeux de la communication qui nous occupe : elle est enseignante et c'est à ce titre qu'elle participe à cette recherche. Dans ce cadre professionnel, elle est soumise à un certain nombre d'obligations, dont, citons de façon non-exhaustive, le devoir de mettre ses élèves au travail et celui de suivre les programmes de l'Éducation Nationale. Or nous l'avons vu, elle pose dès le début de l'entretien qu'elle n'existe pas dans cette position normative. Elle confortera cette posture plus loin, notamment vis-à-vis des exercices systématiques (« *l'entraînement bateau* »), des élèves en difficulté (« *y'a pas de problème d'acquisition au niveau des notions par rapport au programme du primaire* »), ou de l'institution (« *j'ai décidé de m'abstraire de cette pression des programmes* », « *je programme rien* », « *la correction, (...) j'ai pas de règle (...) j'essaie d'évaluer a visto de naz* », « *au niveau*

de ce qu'on a appris, c'était pourri » par rapport à l'IUFM, « je foutais plus rien » à propos de ses études à la fac, ...).

De même, la singularité du rapport au temps qu'elle développe dans son discours, et que nous avons évoqué plus haut participe de la construction de cette posture de détachement . Si « *le problème il est pas notionnel* », et que tout se construit à condition que l'enfant ait le temps nécessaire à cette construction, alors sa responsabilité d'enseignante est moins engagée dans l'évaluation de l'efficacité des processus d'enseignement mis en place dans la classe .

A ce stade de la réflexion, nous pourrions considérer Karine comme une enseignante peu engagée voire démissionnaire. Pourtant, ces éléments ne sont pas cohérents avec ce que nous avons relevé en première lecture, notamment vis-à-vis du questionnement professionnel. Karine interroge tout au long de notre entretien sa pratique, ses choix, son rapport aux disciplines, sa conduite de classe ... Elle semble donc dans une démarche d'amélioration de sa pratique et force est donc de reconnaître que cette posture du détachement est celle d'une enseignante expérimentée, mais qui a construit des certitudes, certitudes qui vont à l'encontre de la norme de son corps professionnel, mais qui seraient en adéquation avec ses convictions profondes. Comme elle le dit elle-même « *je suis instit (...) y'a des choses où j'ai l'impression de fonctionner avec mes tripes (...) je me suis faite inspecter (...) le truc très cadrant, très institutionnel (...) je trouve que c'est pas mon boulot* ».

Je travaille ici à partir des séances observées en classe, et dont j'ai choisi de considérer qu'elles constituent des exemples de situations évaluatives « ordinaires » de la classe de Karine (orthofiche, plan de travail), ainsi que de la séance qu'elle a présenté comme étant de la production d'écrit (atelier d'écriture). Il s'agit ici, à partir de l'analyse didactique des séances, de tenter d'observer et de comprendre les mécanismes de conversion didactique en jeu, dans une classe dont l'enseignante défend une position selon laquelle le « notionnel » est, finalement, d'un intérêt minoritaire au regard de l'ensemble du dispositif éducatif mis en place dans la classe.

RAPPORT COMPARÉ AUX DISCIPLINES FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUES

Karine s'inscrit dans deux logiques différentes : en français, Karine ne dit pas s'inscrire dans une pratique sociale de référence identifiée : elle semble construire son enseignement à l'aune d'influences interne et institutionnelle, c'est à dire en fonction du rapport à la langue qu'elle a construit en tant qu'individu, a priori au long de sa scolarité, mais aussi à partir de ce qu'elle a appris au cours de sa vie professionnelle, du moins, c'est ainsi qu'elle le présente.

En ce qui concerne les mathématiques, la situation est différente, puisqu'alors Karine ne fait aucune allusion à la contrainte institutionnelle : nulle mention de programmes ou de programmation, sinon pour dire qu'elle essaie de « *s'en abstraire* », elle semble enseigner à partir de son expérience personnelle d'individu, d'enseignante mais aussi d'élève. Ainsi présente-t-elle avec force détails son incompétence voire son incompatibilité avec les mathématiques, et les conséquences de ce phénomène sur la qualité de son enseignement .

OBSERVATIONS DES INFLUENCES MARQUANT LE RAPPORT AUX DISCIPLINES DE KARINE

Rapport à la discipline français

Types d'influence	Domaine spécifique d'exercice
interne	Organisation des dispositifs d'apprentissage, séances et progressions intra-séance Sens de l'apprentissage
sociale	Rien d'observé
institutionnelle	Étude systématique de la langue

Rapport à la discipline maths

Types d'influence	Domaine spécifique d'exercice
interne	Rapport personnel aux dispositifs d'apprentissages mis en place – notion de contrainte et de difficulté personnelle, voire d'incompétence- Constat des difficultés des élèves à mettre en place un raisonnement mathématique adéquat - Organisation des dispositifs d'apprentissage
sociale	Constat du manque d'apprentissage systématique- Témoignage de l'essai d'arriver à des présentations conformes à sa conception idéale -
institutionnelle	Rien d'observé

L'observation de la classe de Karine renseigne plus avant sur son rapport aux disciplines, notamment lorsque nous comparons les types d'organisation didactique répartis par discipline.

Ainsi, en ce qui concerne le français, Karine fait état de différents type d'activités proposées aux élèves :

- toilettage de texte
- étude de texte
- atelier conjugaison
- texte libre

Elle omet d'autres dispositifs que nous avons pu observer en classe, comme la préparation de dictée à l'aide de l'échelle Dubois-Buyse et le travail systématique autour des ceintures de conjugaison et d'orthographe. Concernant les mathématiques, elle mentionne les créations mathématiques, le travail systématique des ceintures en numération / opérations, le travail sur fichiers de calcul Freinet, le travail sur fichier de dessin géométrique. Je n'ai pas observé d'autres dispositifs à l'œuvre dans sa classe durant les moments où nous l'avons visité.

	Activité en autonomie		Activité semi-dirigée		Activité dirigée	
	français	maths	français	maths	français	maths
Travail individuel	texte libre	les créations mathématiques		le travail sur fichiers de calcul Freinet		
Travail individuel avec interactions possibles	atelier conjugaison travail systématique autour des ceintures de conjugaison et d'orthographe	le travail systématique des ceintures en numération / opérations le travail sur fichier de dessin géométrique				
Travail de groupe	Activités de recherche documentaires (non observé)	Aucune	préparation de dictée à l'aide de l'échelle Dubois-Buyse	les créations mathématiques		
Travail en classe entière					toiletage de texte étude de texte	Créations mathématiques

14. *Karine : Répartition indicative des activités, par type*

Notons ici l'apparent « désengagement pédagogique » de Karine vis-à-vis des activités mathématiques, qui ne font l'objet d'aucune activité dirigée, même si la présence de deux activités mathématiques dans les activités semi-dirigées tendrait à indiquer une préoccupation didactique de la part de Karine. Ces constats semblent cohérents avec ce qu'elle nous a déclaré au sujet de ses difficultés didactiques dans ce domaine.

Karine est issue d'études littéraires, et nous pouvons supposer que sa vocation première pour le journalisme a sans doute été au moins partiellement fondée par des affinités avec l'écriture, qui s'ancrent notamment dans sa pratique quotidienne du « carnet » de notes, qu'elle remplit tout au long de la journée (notons d'ailleurs qu'elle a manqué l'IUT de journalisme à l'oral ...). Son rapport au(x) savoir(s) dans le domaine de l'étude de la langue semble donc marqué par la littérature et la créativité : *« y'a des trucs je fais jamais : « écris la fin de l'histoire », là, ou le début. Je fais jamais ça me gonfle, je trouve ça chiant ... à tort peut être ... c'est peut être un truc que j'ai trouvé chiant plus jeune ... je ne le fais jamais ... c'est sans doute utile, mais ça me gonfle . J'ai l'impression de prendre les gens pour des demeurés. Je vois pas l'intérêt, c'est con, t'as envie de dire « ça sert à quoi d'inventer un truc puisque de toute façon l'auteur il a déjà choisit ». Je vois pas l'intérêt , ça apporte quoi ? »* (Entretien ante). Dans ce domaine, Karine préfère donc proposer des dispositifs d'écriture « libre », issus de la pédagogie Freinet, et qui postulent de la capacité de l'enfant à créer, tout comme de l'intérêt pédagogique de favoriser l'émancipation par l'expression. Texte libre et toilettage de textes composent donc l'essentiel du dispositif d'étude de la langue proposé par Karine, qui pourtant étaye cette pratique par l'apport d'enseignements plus systématiques, sous forme d'exercices individualisés (atelier conjugaison, orthofiches et ceintures d'orthographe et de grammaire), ainsi que par la pratique régulière d'interrogations individualisées à l'oral .

Son rapport aux mathématiques est beaucoup plus complexe, puisqu'elle a très tôt essayé d'échapper à ce domaine : *« Très vite, en 5ème, les maths ça commençait à me gonfler et donc j'ai choisi une filière littéraire pour ne plus faire de maths . »*, tant son rapport au nombre semble douloureux : *« avant 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, donc des petits items sur un demi-point, machin et tu te retrouves coincé parce que quand tu as la moitié de la réponse. C'est bien les nombres décimaux mais où va-t-on ? Des trucs où 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 »* (Entretien ante). Ce rapport aux mathématiques influe

fondamentalement sur sa pratique pédagogique «*je suis pas sûre de pouvoir les accompagner correctement dans leur réflexion en maths, parce que je suis pas sûre moi d'avoir une bonne réflexion mathématiques.. je sais même pas trop ce que c'est les maths . Voilà. Je suis pas sûre de moi par rapport à ça .. je suis pas sûre non plus que ce soit quelque chose que j'arrive, c'est comme si je re-débutais, là. Ce que j'essaie de faire passer, c'est juste, ouais c'est bien les maths. (...) pour le relier à vraiment du notionnel derrière, je ne suis pas sûre que je suis la bonne personne* » (Entretien ante).

Si Karine a développé un rapport au français et aux mathématiques singulier, elle a aussi un rapport au travail en général qui lui est propre. Celui-ci est ancré dans son expérience d'élève :

« J'étais la bonne élève qui travaillait bien, en fait je crois que j'étais l'élève qui avait comme on dit des capacités et qui foutait que dalle, parce qu'elle avait pas besoin d'en foutre grand chose, parce que simplement écouter ça suffisait, (...) mon DEUG aussi, la licence non ... là vraiment je foutais plus rien j'en avais marre, (...) c'est un truc que j'ai découvert après, sur le fait de travailler et d'être dans la vie active ... préparer des trucs, s'astreindre à quelque chose, là ouais, ça demande quelque chose, et ça, je l'ai appris sur le tard, et du coup, ça me permet de porter un autre regard sur des enfants ... il me semble que c'est un des nœuds sur ce que c'est de s'astreindre à quelque chose, et il me semble que les enfants qui ont un profil comme le mien. Il me semble que les enfants qui ont besoin le plus d'aide, qui ont besoin d'aide aussi, c'est les enfants qui ont aussi des facilités et qui savent pas ou se mettre au travail ou apprendre, poser l'attention sur quelque chose et affronter une difficulté par un morceau ou un autre, quoi. Parce que quand ça va tout seul, y'a pas de problème, mais quand ça s'arrête, quand t'arrives à toucher le plafond, tu sais pas comment il faut faire et c'est déroutant je pense ?? y compris ça touche l'estime de soi ... des enfants qui arrivent au collège et qui ont passé le primaire les doigts dans le nez et à qui on demande une masse de travail ou ... et qui n'y arrivent pas, ça doit être hyper flippant je pense ... tout remettre en question, où je suis, qu'est ce que je vau. Je pense que ça va loin» (Entretien ante)

Il y a ici de façon indéniable les traces des racines du choix de Karine de centrer sa

pratique sur la mise au travail, l'autonomie et la responsabilité face à l'apprentissage : bonne élève qui n'avait pas, pour avoir de bons résultats, besoin de beaucoup travailler, Karine a semble-t-il eu, au cours de sa scolarité, de plus en plus de mal à assumer la charge de travail demandée. Cette difficulté, qui semble l'avoir marquée au point d'en faire la centration de son action didactique, elle semble l'originer dans le type d'enseignement reçu en primaire, quand « écouter suffisait ». On pourrait comprendre ici que, pour Karine, cette situation qu'elle a vécue peut-être comme une illusion douloureuse (elle parle d' « estime de soi »), ne doit pas être reproduite.

Quoiqu'il en soit, et malgré la force des propos qu'elle tient, Karine semble en proie à un questionnement global : D'une part, elle m'explique avant même de commencer l'entretien, et à d'autres reprises au cours de notre conversation, qu'elle attend de sa participation à ce travail des réponses à ses questions en matière d'évaluation. D'autre part, l'expression « je ne sais pas » revient d'ailleurs de façon récurrente dans ses propos, et même s'il ne semble pas ici question d'un questionnement déstabilisant au sens d'une remise en question existentielle, l'on sent bien à l'écoute que certains domaines de la pratique professionnelle de Karine sont encore en phase de grande expérimentation.

Pour Karine, le savoir enseigné par l'école n'est pas le savoir qu'elle reconnaît comme le plus important, et la question épistémique domine ses questionnements professionnels, au point qu'elle interroge la compétence des rédacteurs des programmes officiels : « (...) je ne leur fais pas confiance (...) ». La question de l'imbrication du je dans la situation est pourtant ici prégnante, tant l'enseignement de Karine dépend du rapport au(x) savoir(s) qu'elle a elle-même développé en tant qu'élève.

ANALYSE STRUCTURELLE DU RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES

➤ Ancienneté – Nouveauté

Les parents de Karine ne sont pas enseignants, et elle ne fait mention d'aucun enseignant dans sa famille. C'est donc par l'école que Karine entre en contact avec le savoir disciplinaire, et à ce titre, elle va fréquenter à part égale les savoirs en français et en maths. L'axe ancienneté – nouveauté n'est donc pas spécifiquement pertinent

dans l'analyse de ce cas.

➤ Proximité – Distance

Nous savons que le rapport au(x) savoir(s) de Karine est marqué par un déjà-là qui impacte de façon différenciée son rapport aux disciplines : un rapport aux mathématiques douloureux, empreint d'un sentiment d'incompétence et de manque de confiance dans sa capacité à transmettre des contenus adéquats, et au contraire, de plus grandes facilités dans le domaine des sciences humaines, et en particulier de l'histoire et de la littérature, disciplines que Karine affectionne et qu'elle dit se sentir à l'aise pour enseigner.

➤ Répulsion – Attirance

Malgré le vécu difficile de Karine avec les mathématiques, il n'y a pas de répulsion chez elle dans ce domaine, dans le sens où elle pourrait développer des stratégies d'évitement des situations de transmission de mathématiques (échange de service avec un collègue, suivi à la lettre du manuel, etc...). Au contraire, Karine est demandeuse de formation, et explique lors de l'entretien post combien la contrainte qu'elle s'est elle-même imposée de mettre en place le dispositif de créations mathématiques lui a permis de se remettre en question mais aussi de se ré-assurer sur ses propres capacités à assurer la transmission des contenus. Elle indique aussi avoir effectué des changements dans les supports proposés aux élèves, et s'être elle-même documentée sur l'aspect théorique de la transmission de connaissances dans ce domaine. Il y a donc chez Karine une forme d'attirance pour les mathématiques qui, bien que mâtinée de crainte, s'exprime avec force.

III.2.2. Rapport au savoir-enseigner /_évaluer

KARINE ENVISAGE SON RÔLE D'ENSEIGNANTE COMME CELUI D'UN « PASSEUR »

Il s'agit ici d'interroger le rapport de Karine à ce qui fait l'essence de sa profession, à savoir le savoir enseigner, dont fait partie le savoir-évaluer.

L'analyse du discours de Karine, ainsi que de son comportement pendant les séances

observées laissent apparaître une enseignante expérimentée, qui donne sens à l'ensemble de ces choix didactiques, même si elle demeure en questionnement sur plusieurs points, et qui maîtrise complètement son dispositif pédagogique.

Lors de l'entretien *ante*, Karine fait état d'une période de mal-être professionnel qui a occasionné un changement pédagogique important, lorsqu'elle a opté pour la pédagogie Freinet – institutionnelle :

« (...) Comme j'étais insatisfaite, que j'étais pas bien...et puis par le biais des relations, tu discutes, tu te dis « tiens, y'a peut-être quelque chose qui existe ». Par contre, j'ai changé du tout au tout, et c'était mon tort peut être. J'ai tout envoyé valser, la pédagogie traditionnelle que j'ai fait pendant quelques années. L'année où j'ai décidé de changer, j'ai tout changé, j'ai plus rien fait pareil. Je me suis quand même un peu mise dans la merde, il faut le dire quand même. C'était chaud, même vis-à-vis des parents , ça changé du tout au tout, y'avait plus rien comme avant, puis je maîtrisais pas forcément la mise en place de la classe coopérative, mais j'ai tout lancé : yihaa !! n'importe quoi !! mais je pense qu'à ce moment là, je ne pouvais pas fonctionner différemment donc voilà »

Ce qui marque dans son discours, c'est que ce processus s'origine dans un mal-être de Karine. « *J'étais insatisfaite (...) j'étais pas bien* », dit Karine, exprimant ici une forme de souffrance. Or, d'où vient la souffrance, en particulier lorsqu'elle est professionnelle, sinon d'un différentiel entre l'Imaginaire projeté par le sujet et le Réel de la situation ? Faisons l'hypothèse ici que Karine s'est trouvé à un moment dans une situation dans laquelle son déjà-là intentionnel ne correspond pas à son déjà-là expérientiel. De cette opposition, de cette fracture, naît une souffrance que Karine se doit de résoudre. Faisant cheminer son questionnement, Karine fait des rencontres et découvre d'autres formes de choix pédagogiques : « *tu discutes, tu te dis « tiens, y'a peut-être quelque chose qui existe »* » qui lui semblent répondre de façon tellement adéquate à sa souffrance qu'elle les met en place immédiatement et sans précautions : « *L'année où j'ai décidé de changer, j'ai tout changé, j'ai plus rien fait pareil. Je me suis quand même un peu mise dans la merde, il faut le dire quand même* ». Qu'est ce qui a changé entre ces deux options pédagogiques décrites par Karine ? Ce point n'a pas été abordé en totalité lors de nos rencontres. Notons

toutefois que la place de Karine dans le didactique, qui est ici notre préoccupation, a beaucoup évoluée, passant d'une enseignante contrainte par le système à effectuer des calculs sans fin pour déterminer les moyennes de ses élèves (pour reprendre l'exemple de Karine), à une enseignante organisant un milieu dans un rôle de « passeur ». Cette situation professionnelle actuelle de Karine semblant lui convenir, je fais ici l'hypothèse qu'au-delà de l'intérêt pour les élèves de ce choix pédagogique, c'est avant tout parce que la posture symbolique de Karine dans ce dispositif correspond mieux à son déjà-là intentionnel concernant sa posture d'enseignante.

ANALYSE STRUCTURELLE DU RAPPORT AU SAVOIR-ENSEIGNER/ÉVALUER

Il s'agit ici de déterminer la position subjective du sujet dans le triangle didactique revisité qui est celui de la didactique clinique, et qui laisse apparaître un rapport à l'évaluation mis en tension par le rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve construit par le sujet. Pour cela, observons les différentes dimensions qui constituent les « rapports à » que nous avons précédemment évoqué. Les données sont présentées sous forme de schéma de synthèse pour plus de lisibilité, à partir des cadres définis par Marie-France Carnus.

➤ Nouveauté - Ancienneté

Depuis quand Karine fréquente-t-elle le savoir enseigner ? C'est ici la question à laquelle je vais essayer de répondre. Karine n'est pas issue d'une famille d'enseignant. Ses premiers contacts avec le savoir enseigner remontent donc à sa propre scolarisation et sont empreint de son vécu d'élève : il s'agit ici d'un constituant fort de son déjà – là expérientiel, et cette expérience d'apprenant, qui n'a pas été désagréable à Karine , lui a permis de développer des stratégies d'amélioration de sa position subjective :

« (...) J'étais la bonne élève qui travaillait bien, en fait je crois que j'étais l'élève qui avait comme on dit des capacités et qui foutait que dalle, parce qu'elle avait pas besoin d'en foutre grand chose, parce que simplement écouter ça suffisait, donc j'étais la bonne élève, avec de très bons résultats... c'était bien ... ça a duré jusqu'au collège. Le lycée ça suffisait plus beaucoup quand même de rien foutre,

quoique j'ai choisi une filière qui était pas non plus très demandeuse, ne serait ce qu'en terme de temps horaire et puis j'ai évité la difficulté» (Entretien ante)

En clair, Karine, qui fut une élève sans difficulté particulière, a su mettre en place des stratégies lui permettant de continuer jouir de sa position de bonne élève sans pour autant fournir d'effort particulier pour cela.

Après son entrée dans l'enseignement, et dans les premières années de sa carrière, elle met en place ce qui lui a été appris en formation : *« (...) ça, je l'ai appris sur le tard, et du coup, ça me permet de porter un autre regard sur des enfants ... il me semble que c'est un des nœuds sur ce que c'est de s'astreindre à quelque chose »,* mais très vite, cette situation ne la satisfait plus et elle va changer de type d'enseignement, pour un ensemble de dispositifs qui lui convienne mieux :

« (...) avant 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,(...) Des trucs où 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 puis par le biais des relations, tu discutes,tu te dis » tiens, y'a peut-être quelque chose qui existe ». Par contre, j'ai changé du tout au tout» (Entretien ante)

Autant dire, finalement, que ses dispositifs lui permettent de revivre l'état de jouissance qu'elle a dû éprouver élève : un milieu didactique organisé pour que chacun chemine sans avoir besoin de faire trop d'efforts, et surtout un milieu dans lequel elle- même peut s'absoudre d'un certains nombre d'effort (comme travailler les mathématiques pour pouvoir les enseigner par exemple) :

« (...) comment faire puisqu'il y a tant de choses imposées, qu'on attend de nous, ceci cela, pour que ça se passe au mieux, pour arriver à peu près à ce qu'on nous demande, parce qu'on peut pas faire comme si la pression de la société et du collègue n'existait pas, mais donc de quoi on peut pas s'affranchir, mais comment on peut aménager ce temps là le plus sereinement possible » (Entretien ante).

➤ Proximité / Distance

Nous l'avons vu, le rapport de Karine au savoir-évaluer est particulièrement

problématique, ancré dans une ambivalence qui lui fait déclarer qu'elle ne fait pas d'évaluation cadrée alors qu'elle évalue en permanence ses élèves de façon extensive, et refusant l'ingénierie que je lui propose en début de recherche, alors qu'elle dira en entretien post qu'elle aurait très bien pu la mettre en place, arguant qu'elle n'avait pas compris la demande. Il semble y avoir ici une confusion chez Karine entre la notion d'évaluation comprise comme une compétence professionnelle et qui fait chez elle l'objet de beaucoup d'attention, et celle de contrôle qui, c'est une hypothèse, semble la renvoyer à une conception de l'enseignement qu'elle rejette.

➤ Répulsion / Attirance

Ce qui nous intéresse ici concerne donc plutôt la position subjective de Karine, c'est à dire son positionnement de Sujet singulier, divisé et assujéti au sein de la classe comme espace psychique (Blanchard-Laville). Dans cet espace, Karine existe par son désir de savoir qui est l'élément organisateur de sa structure. Karine a choisi de ne pas enseigner de façon verticale, dans une situation de transmission directe et magistrale : « (...) *j'ai pas la posture du maître qui apprend, ça c'est bien, ça me va bien..(...)* ». Au contraire, elle organise une dévolution généralisée qui la situe dans une posture plutôt du type accompagnement individualisé, sur le modèle d'un « passeur » : « (...) *ils peuvent s'entraider là dessus, après si c'est une difficulté plus profonde, c'est mon taf* ». ce que Karine refuse de faire, c'est d'assumer les marques extérieures du pouvoir de l'enseignant : « (...) *c'est pas dans l'idée d'avoir forcément une main mise sur tout parce qu'il me semble que j'accepte de ne pas l'avoir* ». Elle a aménagé l'espace didactique de la classe pour ne pas avoir à assurer de situations de cours magistraux au sens traditionnel du terme, ni à se trouver en position de pouvoir évident. Au contraire, elle se pose comme ce que M-C Baïetto définit comme une enseignante « non-directive », c'est à dire dont la priorité est de créer un milieu didactique riche, des situations réelles qui favorisent l'apprentissage, et ce, détaché des contraintes du programme et des instructions officielles, puisque, comme tout enseignant non – directif, Karine a des problèmes avec l'autorité. Ainsi en est-il par exemple du projet d'année qu'elle décrit lors de l'entretien post : « (...) *cette année, on participe au concours super intéressant que j'ai proposé en début d'année au conseil, qui a été validé par le conseil* ».

Car, si Karine n'assume pas la posture du Maître, et préfère dire qu'elle est « (...) *un peu spectatrice du truc* », pourtant elle ne renonce pas au pouvoir de l'enseignant : elle pose le cadre extrêmement précis et détaillé de la classe, organise le milieu de façon à laisser aux élèves ce que l'on pourrait définir comme un sentiment d'autonomie, alors que, de fait, l'espace didactique est organisé pour que l'enfant apprenne, quoi qu'il fasse. Ce n'est donc pas le pouvoir que refuse Karine, c'est l'image du pouvoir .

III.2.3. Des dynamiques désirantes médiées par la pédagogie institutionnelle

Quelles dynamiques désirantes animent la classe de Karine ? Ce qui frappe au premier abord, c'est la place accordée au désir de l'enfant dans le rapport au scolaire construit par les dispositifs pédagogiques mis en place par Karine. Karine, nous l'avons vu, construit ici un espace d'apprentissage qui met au centre l'élève comme sujet désirant, considéré à la fois comme produit et processus. Avec Beillerot (1989), considérons que le rapport au(x) savoir(s) est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité du sujet, son histoire, ses attentes, etc ... mais se constitue aussi comme un processus de production de nouveaux savoirs par un sujet à fins d'appréhender le monde qui l'entoure.

Dans la classe de Karine, l'élève est constamment mis face au choix fondamental : apprendre ou ne pas apprendre, savoir ou ne pas savoir, faire des choix d'apprentissage en fonction de son histoire personnelle, et pouvoir voir ces choix valorisés et socialisés. Incité à aller à la recherche de son propre manque, le sujet peut advenir et l'enfant peut accéder au statut d'élève – désirant.

Dans cette classe où la construction du savoir se fait par l'échange oral (conseils et quoi de neuf, présentation d'exposés, discussions argumentatives sur les créations maths ou les textes à toiletter,...) la parole fonde la subjectivité et permet donc au sujet d'advenir, par l'émergence de l'altérité et la construction d'argumentation qui prenne en compte l'altérité. Si le sujet naît quand il peut assumer des relations médiatisées, alors l'organisation de la classe de Karine constitue le creuset idéal pour

cette naissance, où toute relation est médiatisée par l'institution-cadre (rituels de prises de parole, règles de vie et d'échanges, outils d'organisation de la vie collective, ...). A l'École, le sujet construit sa division, entre ce qu'il peut faire et ce qu'il aspire à faire. Dans la classe de Karine, cette division peut faire l'objet d'une mise en mots, et être suivie d'une mise en actes. La frustration est diminuée, ou résulte d'un choix singulier du Sujet qui prend prise sur le Réel . Dans cette situation, l'écart entre Réel , Symbolique et Imaginaire est réduit, et la souffrance face au savoir est diminuée.

Enfin, pratiquer selon les principes de la Pédagogie Institutionnelle, comme Karine le postule, permet au sujet de découvrir qu'il est assujéti à la loi, mais aussi sujet - auteur de la loi. Cette tension, médiatisée et, encore une fois, mise en mots, existe alors comme limite structurante et rassurante. Ainsi, il y a dans la classe de Karine un travail de fond en pédagogie institutionnelle qui fonde pour ses élèves une relation pédagogique basée sur le postulat qu'ils pré-existent comme sujets désirants et que le fondement de l'acte didactique est de construire cette relation désirante dans une dynamique qui permet à la fois de construire du savoir tout en étant construit en tant que sujet par le savoir.

Car Karine enseigne en pédagogie institutionnelle et pédagogie Freinet, c'est à dire dans la foulée de courants pédagogiques qui ont développé une approche en pédagogie active intégrant un certain nombre de thèmes de la psychanalyse. Ainsi cette approche postule comme centrale la question du désir confronté à la loi, dans sa triple forme : l'interdiction de l'inceste (dans la famille, mais aussi dans l'institution donc la classe), l'interdiction du meurtre (et donc la pratique d'une pédagogie non-violente active) et une culture du travail qui « interdit le refus de coopérer» (Pain, 1993). Ici, c'est la relation duelle, fusionnelle élève – maître ou enfant – adulte que la loi interdit en développant des institutions qui font tiers et objectivent la relation, dans une classe où la parole circule démocratiquement. F. Oury parlait de la pédagogie institutionnelle comme d'une « pédagogie du désir », entendu ni comme la demande , ni comme le besoin, mais dont le chemin est tracé par la loi.

Que disent ces choix pédagogiques en regard du désir de l'enseignante ? D'une part qu'il y a certainement ici un choix délibéré de ne pas échouer dans les ornières du désir d'enseigner. Natansson³¹ définit plusieurs dimensions au désir d'enseigner : la

³¹ <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Le-desir-d-enseigner-entre-savoir.html>

sublimation, l'exercice d'une forme de désir de paternité (« engendrer dans le savoir »), la reproduction, la peur des adultes, le besoin de se faire aimer, l'exercice de la dialectique contrainte / séduction, les phénomènes de transfert. La posture pédagogique adoptée par Karine est singulière : dispositif de Pédagogie institutionnelle – Freinet, comprenant un dispositif qui s'impose démocratiquement à tous, retrait de l'enseignante qui limite ses interventions pour les concentrer sur la relation duelle d'aide et l'organisation du milieu, discours ambivalent sur l'institution, autant de marqueurs de ce que M-C Baïetto définit comme « l'enseignant non-directif » (Baïetto, 1982). En particulier, M-C Baïetto définit l'acceptation du non-travail de l'élève comme le « point nodal » de l'enseignement non-directif et nous avons vu sur les captations vidéos combien cette attitude est caractéristique de la pratique de Karine. Pourtant l'analyse a montré combien le désir de maîtrise, de pouvoir est fort chez Karine, dont l'expérience lui permet de s'assurer qu'elle « garde la main » en permanence sur l'entièreté du milieu.

Entre désir de pouvoir et refus d'assumer une position de pouvoir, Karine se montre donc dans une ambivalence qui peut étonner : comment concilier ces deux positions ? *« Le seul moyen alors pour son désir de subsister est de se nier constamment, de se faire insatisfait en se disant justement non directif. La non directivité fonctionnerait comme castration imaginaire »*. Ainsi l'ambivalence de Karine vis-à-vis des instructions officielles, qui se révèle notamment dans son rapport paradoxal aux programmes (elle lit et connaît en détail les nouveaux programmes, mais ne fait pas de programmation, ne les consulte pas durant l'année, et considère que son fichier PIDAPI, puisqu'il est un fichier scolaire, correspond aux exigences du programme) parle aussi de l'« oscillation » (Léal, 2012) de son désir pris entre le besoin de communiquer son savoir, et le refus de la contrainte institutionnelle.

L'objet de savoir au sens défini par Chevallard dépasse dans la classe de Karine le simple enjeu disciplinaire : il n'est pas seulement question de compétences, d'attitudes, de savoirs et de savoir-être mais bien d'une globalité qu'il est complexe de définir, tant l'objet de savoir fondant la pratique professionnelle de Karine semble être l'acte d'apprendre en lui-même. Le milieu didactique qu'elle organise est tout entier tourné vers la création de situations d'apprentissage pour les élèves, et l'observation de l'évolution des savoirs de ces dits- élèves, dans une multitude de

domaines. Le savoir est ici omniprésent, car il est l'objet du désir, celui dont la quête continuelle organise le Sujet. C'est d'ailleurs Karine qui demande à être formée, explique combien elle attend des réponses de la part de la chercheuse, détaille sa quête de savoir.

III.3 ***Karine et l'épreuve***

En didactique clinique, le rapport au(x) savoir(s) qui s'incarne dans le rapport aux disciplines est étudié à travers les dimensions de la transposition didactique, du contrat, de l'ostension et de la dévolution / institutionnalisation. En tant que chercheurs, nous parlons ici du sujet face au savoir comme un rapport à l'épreuve incarné dans les dimensions de transposition expérientielle, de sujet supposé savoir et d'impossible à supporter. Nous considérons que le rapport aux disciplines entendu comme partie du déjà-là du sujet est traversé par 3 sources d'influences : une influence interne liée à l'expérience et l'expertise du sujet, une influence sociale liée à la pratique sociale de référence et une influence institutionnelle liée aux programmes officiels d'enseignement et à leur interprétation par l'enseignant.

Nous nous intéressons ici aux données issues de l'entretien *ante* de Karine.

Karine définit sa pratique évaluative selon 3 dimensions principales :

- Elle n'est pas cadrée, elle se joue aussi sur des moments « (...) *plus vaporeux dans la classe ...des moments où je vois un enfant .. je me dis « Tilt »... quelque chose... rapport à cette compétence* » (Entretien *ante*).
- Elle est principalement individualisée :

« (...) *je regarde ce qu'ils ont fait (...) par rapport à ce qui était prévu, que le travail soit juste ou faux, ce n'est pas ce que je regarde, c'est le travail fait, parce qu'en plus j'ai la monnaie de classe³², donc je paie le travail fait, et c'est surtout le moment où je vois avec eux s'il y a un souci particulier, ça peut être un moment aussi pour les féliciter les encourager, des fois j'en profite aussi*

32 Dispositif issu de la pédagogie institutionnelle et visant à rémunérer, à l'aide d'une monnaie factice créée par les élèves, le travail effectué en classe, et les amendes reçues à l'occasion d'éventuels manquements à la règle

pour discuter avec eux ce que je vais mettre dans le prochain plan »
(Entretien *ante*).

- Elle est multiforme (« (...) *je pense que j'ai plein de façons d'évaluer* » nous dit-elle en début d'entretien *ante*) et s'incarne à la fois dans des moments institutionnalisés (comme l'évaluation hebdomadaire du plan de travail par exemple), mais aussi dans une infinité de moments informels : « (...) *c'est du ressenti, mais c'est pas du ... y'a pas, enfin, comment dire ... je cherche mes mots ... y'a pas un abord scientifique ou cadré comme dans une évaluation très normative. Y'a quelque chose aussi du ressenti, des trucs avec les enfants. Alors peut-être aussi parce que j'ai les enfants trois ans et que je les vois évoluer sur trois ans, 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 »* et qu'elle note dans ces « cahiers ».

Ce discours est révélateur à plusieurs titres : d'une part nous voyons ici Karine soumise à des contraintes externes : la multiplicité des situations évaluatives qu'elle met en place, sa réflexion sur la nécessité d'une évaluation collective en histoire, mais aussi la mise en place de dispositifs institutionnels dans lesquels l'évaluation par le groupe est démultipliée et omniprésente montrent combien cette injonction à évaluer influe sur Karine, et ce en complète opposition avec ses déclarations. Il semble qu'il y ait ici un fort déni chez Karine, qui peut se comprendre en liaison avec son rapport à l'institution : « (...) *Je pense que s'il y avait évaluation, ça me permettrait de bosser sur ce que c'est de retenir des points essentiels de quelque chose mais auquel cas ce faisant j'ai l'impression de trop me conformer à à ...voilà un espèce de système qui me déplaît* » (Entretien *ante*).

III.3.1. Dans l'épreuve, Karine assume une position singulière

KARINE ET LE REGARD DE L'AUTRE

Il n'est pas anodin pour un enseignant d'être visité en classe : il s'agit en général pour lui d'une situation d'évaluation, puisque les seuls adultes habituellement accueillis

durant la classe sont les inspecteurs, ou parfois des étudiantes en formation. Dans le cadre d'un travail de recherche sur l'évaluation, il nous paraît donc incontournable de faire un point sur le rapport entretenu par l'enseignant observé à la situation de recherche.

➤ Comment Karine se positionne-t-elle dans le projet de recherche ?

Karine s'est portée volontaire pour participer à notre recherche dès les premiers moments de notre travail, et sans avoir été sollicitée en particulier. Lors de nos premières conversations à ce sujet, elle m'expliquera qu'elle est très intéressée par le sujet de la recherche (l'évaluation), qui est une de ses problématiques professionnelles.

Pourtant, dès le premier entretien *ante*, elle nous indique qu'elle ne pratique pas l'évaluation telle que l'institution la conçoit « *Alors moi je mets pas de lettres, pas de chiffres, j'ai le système des points rouge, points verts points orange, avec beaucoup d'annotation dans la marge « va voir tel truc, telle fiche »... Y'a pas de temps d'évaluation collectifs, jamais... je suis désolée* ».

L'analyse du discours pendant l'entretien permet toutefois de faire émerger des pistes explicatives de l'intérêt de Karine pour la recherche : malgré son changement radical de pédagogie et sa volonté affirmée de « *s'abstraire des programmes* », Karine n'est pas satisfaite du dispositif qu'elle a mis en place :

« (...) *même des fois les ceintures de PIDAPI, c'est pas le reflet de ce qu'est capable de faire une enfant, souvent c'est pas le reflet de là où il en est vraiment, parce qu'en plus y'a ce côté mise au travail. Allez hop ! c'est le plan de travail, alors je vais aux toilettes, je tourne autour du pot, je regarde bien le pot, mais je fais pas le taf, mais ça veut pas dire que je suis pas capable de repérer un COD, non, alors c'est pas (...) ça peut servir à dialoguer avec les parents. Y'a quand même un truc où tu vois une progression, mais je sais que quelque part, cette histoire de couleur et de ceinture, c'est un peu ... c'est pas que c'est fallacieux mais... » (Entretien *ante*).*

Karine semble face à un dilemme professionnel majeur : profondément insatisfaite de sa pratique première : « *fallait que je prévois des notes, que ça tombe sur 20, (...) Des trucs où 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. », elle décide de changer du tout au tout et opte pour la pédagogie coopérative / institutionnelle : « j'ai tout envoyé valser ... la pédagogie traditionnelle que j'ai fait pendant quelques années, l'année où j'ai décidé de changer,... j'ai tout changé, j'ai plus rien fait pareil. ». Pourtant, même si ses choix pédagogiques semblent lui convenir, ses questionnements en terme de pratiques évaluatives restent en l'état, puisque, finalement, « on peut pas faire comme si la pression de la société et du collègue n'existait pas ».

Il nous semble donc que, pour Karine, et malgré ce que son discours et sa pratique de classe peuvent affirmer en terme d'assurance professionnelle, participer à notre recherche est peut-être un moyen, ou en tout cas, recouvre peut-être l'espoir, de dégager des pistes pour résoudre son conflit intérieur.

➤ Comment Karine se positionne-t-elle par rapport à la chercheuse ?

Karine nous a largement ouvert les portes de sa classe, nous proposant de venir dans sa classe « quand nous le voulons », ne s'opposant jamais à nos demandes de visites, répondant à toutes nos questions,... elle semble extrêmement coopérative. Lors de notre première visite de prise de contact, elle nous propose de présenter nous-même l'objet de notre recherche, n'intervient pas au moment des questions des enfants, ne nous prend pas à partie plus tard durant le déroulement de la classe. A chacune de nos visites, elle met à notre disposition tout support que nous lui demandons, conversant avec nous de collègue à collègue et ne posant aucune question sur la recherche.

Cependant, lors de l'entretien post, le discours de Karine face à la recherche évolue. D'une part, elle commence par évoquer une remarque que je lui ai faite lors d'une visite, et alors qu'elle me demandait ce que je pensais de ses élèves : « (...) je me suis dit « voilà, si Patricia elle dit ça, si ils sont tellement au travail que ça en fait peur », je me suis dit « putain, peut être c'est trop », et notifie ici pour la première fois combien la participation au travail de recherche a influé sur ses questionnements. D'autre part, elle dira plus loin ce qu'elle attends au final de sa participation : « (...) est ce que tu es capable de me donner une définition d'évaluation, toi qui y a réfléchi ? ». C'est dire combien, malgré notre statut équivalent, puisque je suis

enseignante avec sensiblement la même expérience qu'elle, Karine pense trouver chez moi des réponses à ses questions.

➤ Que dit Karine de son rapport à la recherche ?

La question du positionnement de Karine en situation évaluative est un peu particulière à traiter puisque, selon le point de vue que l'on adopte, il n'y a pas, ou il n'y a que, des situations évaluatives dans le quotidien de la classe de Karine. Lors des séances que nous avons observées, et dont nous avons fait état plus haut, il ne nous a pas semblé que Karine adoptait une posture différente de celle que nous lui avons observée lors de nos visites préliminaires. Interrogeons ici l'occupation des différents espaces de la classe par Karine, lors des séances observées.

Ici, la classe est très vaste, et comporte deux espaces distincts : celui du travail des élèves avec les bureaux individuels répartis en îlots, et un espace de création appelé « atelier » comportant à la fois des rangements pour le petit matériel et des espaces de travail. Sur le côté gauche de la classe se trouve le bureau de Karine, un espace sciences et un coin bibliothèque. En terme de déplacements, Karine adopte a priori trois types de positionnements dans la classe :

- assise à son bureau, elle accueille les élèves ayant besoin d'une aide particulière, et ce à l'aide d'un dispositif de « passeport » : les enfants désirant de l'aide déposent à l'arrière du bureau une carte avec leur prénom, et Karine les appelle au fur et à mesure pour un entretien individualisée

- elle peut se déplacer dans la classe : il s'agit généralement de situations où les élèves sont au travail sur une tâche commune (dans notre exemple, l'atelier écriture ou l'orthofiche) : elle s'assure alors à la fois que tous les élèves sont au travail sur la tâche demandée, et qu'aucun n'est en difficulté bloquante.

- enfin, elle se positionne parfois en fond de classe, à un bureau vide, notamment pour les temps de présentation et d'exposés.

Karine occupe peu l'espace sonore qui est par ailleurs particulièrement calme et peu bruyant. Il nous semble que les règles du fonctionnement en pédagogie institutionnelle sont tellement intégrées que la régulation du groupe se fait d'elle-même, et que Karine n'a ni besoin d'élever la voix ni de réguler le groupe. L'énergie

du groupe semble axée sur le travail et la concentration des élèves sur la tâche est forte. Cette situation est sans doute facilitée par le fait que le groupe d'élève est relativement restreint (17 élèves au moment de nos visites).

Cette analyse est ici complexifiée par le fait que Karine n'assume pas une position magistrale au sens où l'on pourrait l'entendre traditionnellement : à première vue, sa classe semble un peu fonctionner toute seule, sur des habitudes de travail et de routines ancrées dans le fonctionnement du groupe et des individus qui le composent. Pourtant, force est de constater que ce fonctionnement n'existe pas par lui-même : il est du fait de Karine, et le fait que les élèves restent trois ans dans cette classe à petit effectif est sûrement un facteur explicatif du peu de régulation à effectuer. Ceci reviendrait à dire que Karine assume un rôle fort de mise en place du dispositif institutionnel, dispositif qui s'auto-alimente de part le peu de renouvellement de l'effectif-élève. A ce titre, nous considérons comme révélateur le fait que, lors de la séance d'atelier écriture, le seul groupe auprès de qui Karine doit faire de la régulation est celui des CE2, c'est à dire des élèves qui sont nouveaux venus dans la classe ... et ne possèdent donc pas encore les routines de fonctionnement..

LA DIFFICULTÉ DE L'ÉLÈVE : KARINE ET LE DÉNI

Pour Karine, il n'y a pas de d'élèves en difficulté avec le notionnel... comment se construit cette pensée ? Comment s'incarne-t-elle dans une pratique quotidienne ?

Dans un premier temps, j'avais été étonnée du rapport de Karine à la difficulté, de sa difficulté extrême à donner un avis sur le niveau de ses élèves, et de son apparente incapacité à comprendre la question de la difficulté. Pourtant Karine est, nous l'avons vu, une enseignante expérimentée, consciencieuse, qui a un regard très affûté sur chacun de ses élèves et travaille à individualiser au maximum son intervention. A ce titre, les exemples de cas d'élève que choisit Karine pour parler de difficulté de l'élève interrogent quant aux mécanismes de conversion à l'œuvre dans la pratique de Karine : de qui parle-t-elle vraiment lorsqu'elle raconte :

« (...) j'en ai une autre cette année, qui a fini toutes les ceintures de français, et par contre, qui est un peu à la ramasse en maths et qui se retrouve à faire que des maths maintenant et donc les contraintes. J'essaie de l'aider au maximum parce

qu'en fait elle a la trouille de ça, et que ne s'installe pas l'idée de « je ne suis pas matheuse, ce n'est pas pour moi », ce n'est pas du tout vrai, mais elle s'est fabriquée cette image là d'elle même, mais comme il lui reste du temps et qu'elle va faire des maths, donc je vais lui montrer, aidée par un autre, que ce n'est pas forcément vrai (...) elle se sent pas capable de faire seule, parce que y'a ce truc qui est pété. Son image d'elle de matheuse est au ras des pâquerettes, elle arrive à la tige, maintenant, mais bon, ça décolle pas ... un peu mais c'est vrai que ça décolle pas énormément » (Entretien post)

Abordons ici en détails et thématiquement le discours de Karine quant à la difficulté de l'élève.

➤ La difficulté : une étape de l'apprentissage ?

« (...) c'est normal d'avoir des difficultés à un moment donné (...) » nous dit Karine dès que nous abordons le sujet de la difficulté, car il semble que, pour Karine, apprendre, c'est se confronter à ce que l'on ne sait pas, s'y confronter seul-e et en chercher les solutions de façon autonome. Il semble donc que, pour elle, il n'y ait pas de difficulté au sens où l'entend l'institution, c'est à dire au sens de la difficulté construite comme une exception à la norme, mais plutôt comme partie prenante de la norme de l'apprentissage.

Ainsi, au cours de l'entretien, Karine évoque une élève qu'elle pense en difficulté :

« (...) Une petite qui était un peu en rupture par rapport au scolaire mais à côté de ça, c'est celle qui bosse le plus en plan de travail, enfin qui se met au travail et qui n'arrête pas, qui a une volonté, qui est en train de mettre en route. Je n'ai pas de souci, je ne me Je ne suis pas inquiète, mais je sais qu'elle est ... en terme de niveau, pour répondre à ta question, elle a peut être des choses à rattraper, mais comme je sais que c'est faisable, ça ne m'inquiète pas. Peut être que je sais que j'ai le temps : elle sera là trois ans ... les dernières années... je me dis que quand même, je leur ai donné un petit coup de pouce par exemple sur les pré-ceintures, j'ai fait les photocopies pour qu'on perde moins de temps avec les feuilles les machins, et on va au plus près de la compétence. J'essaie de les booster un peu pour que... ben toujours pareil ...parce qu'il y a ce collègue.

S'il n'y avait pas ça derrière, je ne crois pas que je les boosterais de cette manière là. Ils suivent leur cheminement, quoi» (Entretien ante)

On le voit, le facteur temps semble prédominant dans le rapport de Karine à la difficulté. Si cette enfant a des difficultés, est « *en rupture avec le scolaire* » (nous apprendrons un peu plus loin qu'elle vit avec sa mère qui est elle-même en rupture sociale, Karine disant qu'elle appartient à une catégorie de parents qui « *sont venus se cacher dans la forêt* »), il ne tient qu'au temps à lui permettre de dépasser ces difficultés et Karine est confiante dans ses capacités à utiliser les trois années qu'elle va passer dans sa classe pour rattraper le niveau demandé.

Notons aussi que pour Karine : « (...) *une fois de plus, y'a pas que le notionnel, y'a la mise au travail, l'envie, la motivation, le pourquoi je fais... (...)* ». Un élève ne peut donc pas être considéré comme « *en difficulté* » simplement parce qu'il a une relation difficile avec les contenus d'apprentissage, ce qui est cohérent avec le fait que Karine considère qu'un élève qui travaille va forcément dépasser ses difficultés notionnelles.

Pourtant, lors de l'entretien post, elle évoquera le cas d'une élève nouvellement arrivée dans la classe et qui semble en grande difficulté :

« (...) une qui a vraiment ... qui est arrivée en début de cycle 3, qui avait des soucis... qui avait pas compris encore les compléments à 10, la numération, (...) en fait elle est arrivée d'une autre école. Elle avait aussi une mésestime d'elle qui était assez énorme (...) y'avait quand même des trucs qui n'étaient pas en place, les compléments à 10 elle les avait pas du tout, mais pas du tout ! C'était à se demander si elle avait même la notion de dizaine. Enfin, elle est revenue de loin, donc il lui a fallu ce temps là, (...) mais elle a quand même ce truc de se dire ... elle vient régulièrement me voir et elle me dit « là j'ai pas compris », mais en fait c'est parce qu'elle se fait pas confiance, du tout. Donc elle se sent pas prête à essayer un truc même s'il y a les solutions à la fin du cahier de calcul. Mais elle se sent pas capable de faire seule, parce que y'a ce truc qui est péti, son image d'elle de matheuse est au ras des pâquerettes, elle arrive à la tige, maintenant, mais bon, ça décolle pas ... un peu mais c'est vrai que ça décolle pas énormément » (Entretien post)

On le voit, ici Karine semble en difficulté avec ce cas d'enfant dont la difficulté pourrait être originé dans un rapport à l'école mal construit, puisqu'elle « *vient d'une autre école* », mais qui pourtant, et l'on comprend, malgré tous les dispositifs mis en place par Karine, peine à « *décoller* ». S'il y a donc ici évidemment le constat d'un blocage d'apprentissage, en particulier dans le champ mathématique, puisque Karine ne dit rien du profil complet de cette élève, notons pourtant combien Karine le relie à des éléments extérieurs aux capacités cognitives de l'enfant : ainsi l'on comprend entre les lignes que l'« *autre école* » dont elle vient n'a pas su l'accompagner correctement dans sa progression et peut être tenue comme responsable de cette « *mésestime* » d'elle-même qui constitue pour Karine un empêchement à faire et à apprendre.

➤ La difficulté : un champ bien plus large que le simple rapport au contenu

D'une manière générale, Karine situe la difficulté dans un spectre bien plus large que le simple rapport au scolaire : elle parle de la difficulté de la famille à s'intégrer / accepter l'école, des difficultés internes du noyau familial, des difficultés relationnelles de l'enfant, de ses stratégies d'évitement,...

Nous sommes ici dans un contexte scolaire où une partie non négligeable des familles participent d'une forme de mouvement de « retour à la terre », et vivent dans des conditions matérielles et sociales précaires qui participent de la construction d'un rapport à l'école dénué de confiance et de stabilité. C'est dans ce cadre que s'origine pour Karine la partie la plus difficile à traiter de la difficulté scolaire : du rapport au travail et du rapport au notionnel, Karine sait se débrouiller. Mais elle ne peut rien pour les conditions de vie et d'organisation interne des familles de ses élèves .

Pourtant cette situation ne semble pas créer pas chez elle de rancœur, d'agressivité ou de problématique particulière : il s'agirait plutôt ici pour elle de la prise en compte d'un contexte particulier avec lequel il faut bien faire ...

Je postule avec Brossais et Jourdan que tout enseignant est soumis à l'épreuve de l'enseignement qui « révèle et fonde sa vérité ». Je fais ici l'hypothèse que le temps d'évaluation est une épreuve dans l'épreuve de l'enseignement, cristallisant de part sa fonction particulière au sein de l'institution, les tensions qui s'exercent

habituellement sur l'enseignant et sur l'élève. Quelles sont-elles ici spécifiquement pour Karine ? Telle est la question qui nous agite et qui pourrait sembler difficile à traiter dans les circonstances particulières décrites par Karine : si Karine considère qu'il n'y a pas d'évaluation, comment jauger des tensions à l'œuvre pendant ce que je définis comme un temps d'évaluation ?

En matière d'évaluation, c'est indéniablement la question de la maîtrise du savoir et de la peur de ne pas savoir qui agissent Karine. Karine assume une position très décomplexée quant à ses dispositifs pédagogiques d'enseignement et d'évaluation : elle peut les expliciter, argumenter en leur faveur, se repose sur son expérience pour construire la confiance dans le milieu didactique qu'elle organise et dans lequel elle est maître de sa classe et dans sa classe. Elle a organisé un cadre qui, bien que laissant de la place à la libre expression de l'enfant, se révèle à l'observation très strict et maîtrisé. Cette organisation institutionnelle permet à Karine de ne pas craindre *a priori* la contingence, puisque cette contingence est prise en compte dans la conception même du dispositif : Karine est membre active de l'ICEM-pédagogie Freinet, dont une des maximes est « laisser l'imprévu entrer dans la classe ». Face à l'épreuve de l'enseignement, Karine assume donc sa position de maîtrise, mais elle a plus de mal avec la posture de Sujet Supposé Savoir, puisqu'elle s'estime incompétente par exemple en mathématiques., même si elle admettra lors de l'entretien post avoir un peu progressé sur ce point :

« (...) c'est pas moi qui vais être peut-être la référence en maths pour des choses, oui la construction de la dizaine, de la centaine, oui, après y'en a quand ils font des problèmes, il me faut un certain temps pour arriver à les corriger, mais peut-être que je me sens un peu plus sûre de moi en maths, peut être, mais jusqu'à un niveau CM2, pas au-delà » (Entretien post).

Ce rapport douloureux, complexe, aux mathématiques, Karine l'expérimente depuis sa scolarisation au collège, mais elle avait trouvé des stratégies pour éviter de se confronter à ses difficultés, notamment en choisissant une filière littéraire au lycée et ensuite à l'université. Une fois enseignante, elle ne peut plus « se soustraire » aux mathématiques : leur enseignement fait partie de la contrainte institutionnelle qu'elle s'est elle-même fixée. Or, Karine est consciente de ses limites :

« (...) j'accepte le fait que s'il y a des choses en maths qui peuvent se passer, c'est pas forcément moi qui vais leur apporter (...) quand il s'agit d'expliquer un truc en histoire, en géo ou en français, ah oui, là je peux faire la cake, (...) je sais de quoi je parle, je sais que le truc je l'ai compris vraiment là en maths, y'a des trucs que j'ai compris, un peu. J'irai pas plus loin (elle rit) » (Entretien post).

Elle développe donc des stratégies de contournement de cette difficulté qu'elle a identifiée, stratégies qui lui permettent de ne pas assumer face aux élèves cette posture de « non-sachant » : fournitures de supports individuels pour travailler les compétences spécifiques du champ, refus de toute situation de transmission verticale au profit d'organisation de moments de partages de connaissances entre pairs, non-abord de points du programme (comme la résolution de problèmes par exemple). Ce n'est d'ailleurs que lorsqu'elle peut expérimenter une situation d'enseignement mathématiques dans laquelle elle n'a pas en apparence à assumer la position de sachant qu'elle arrive à accepter l'idée d'enseigner les mathématiques :

« (...) par contre, ce que je peux leur apporter, c'est les outils, les guider vers d'autres, toujours faire ce truc (...) quand tu fais une créa-maths et que le petit groupe arrive à quelque chose, c'est vachement rassurant parce qu'on valide ce qu'on a fait ensemble, du coup c'est pas tout à fait moi, c'est le groupe, donc c'est bien » (Entretien post).

L'observation de Karine dans sa classe durant les séances comprenant de l'évaluation, mais aussi l'analyse de son discours, laissent entrevoir une dimension importante de construction identitaire dans son rapport à l'évaluation. Ainsi, Karine dit refuser l'évaluation « traditionnelle », au sens de celle inscrite dans l'habitus enseignant de l'épreuve unique à laquelle devraient être confrontés les élève, tous ensemble et à intervalles réguliers. Elle ne pratique pas le maintien, puisqu'elle considère qu'il n'y a difficulté d'apprentissage que dans le cadre du handicap, tient en classe et en entretien un discours sur l'apprentissage détaché de toute pression aux résultats, et organise un dispositif de classe fondé sur la valorisation des réussites. En ce qui concerne la contrainte institutionnelle et le cadre qui est censé s'appliquer à Karine, elle n'a globalement qu'une réponse : *« (...) je m'en fous »*. Pourtant, nous l'avons vu, ses élèves sont évalués, et elle les connaît d'autant plus en détails que le faible nombre

d'élèves de sa classe lui permet de consacrer beaucoup de temps à chacun. J'ai déjà évoqué les dispositifs d'évaluation variés et omniprésents dans le quotidien de la classe, l'organisation du travail très cadrée, tant en terme de supports que de dispositifs symboliques et d'organisation temporelle, et la façon dont Karine organise une observation fine et très individualisée des élèves. Que disent ces choix de dispositifs de la construction professionnelle et identitaire de Karine ? Et en particulier, comment analyser le différentiel entre la façon dont Karine présente son travail et les conceptions qui le sous-tendent, et ce que j'en observe de visu ? L'approche clinique du didactique en terme de rapport à l'épreuve postule que l'épreuve « fonde et révèle la vérité du Sujet ». Il s'agit donc ici de considérer que ce différentiel que nous observons fonde la Vérité de Karine, soit à dire que c'est dans la posture de l'opposition, comprise comme une posture de principe face à l'institution que se construit la professionnalité de Karine. Pour une raison qui lui est propre et qu'il ne m'appartient pas d'interpréter, Karine ne peut assumer d'être « dans les clous » de l'institution. Pour exister professionnellement, elle semble avoir besoin de se dire qu'elle est en dehors de ce cadre, quelle est « *anti-conformiste* », libre en quelque sorte, et ce même si sa pratique est particulièrement cadrée, et reconnue par l'institution, puisque Karine ne fait état d'aucune inspection qui ne se soit mal passée.

Chez Karine, la conscience, ou du moins le discours sur la conscience de l'incompétence est omniprésent : en maths, mais aussi en histoire par exemple. Elle le dit d'ailleurs explicitement lors de l'entretien post :

« (...) c'est pas moi qui vais être peut-être la référence en maths pour des choses (...) j'ai pas la posture du maître qui apprend, ça c'est bien (...) j'ai pas suffisamment la maîtrise de ces concepts pour pouvoir jongler avec » (Entretien post)

Cette incompétence auto-avouée en mathématiques s'oppose à la conscience de la maîtrise des savoirs en sciences humaines :

« (...) je me sens beaucoup plus à l'aise quand il s'agit d'expliquer un truc en histoire, en géo ou en français, ah oui, là je peux faire la cake, là » (Entretien post).

Il y a chez Karine à la fois une grande maîtrise des situations didactiques et à la fois

une grande insécurité quant à ses propres compétences, comme il y a une grande ambivalence de Karine, qui demande à la fois à participer à une recherche tout en s'y soustrayant. De même, alors qu'elle affirme ne pas effectuer d'évaluation en collectif, où « *attention évaluation* » (...) *clignote* », elle débute l'entretien *ante* en nous faisant part de son intention potentielle d'en mettre en place :

« par exemple en histoire, il allait peut être falloir que je cadre un petit peu plus les choses et que je demande une évaluation de connaissances, un truc un petit peu plus bateau , parce que je me suis rendue compte que , après avoir parlé pendant plus de deux mois et demi des grandes découvertes, ils avaient pas retenu la date de 1492 ».

Pourrait-on pour autant en conclure que Karine présente un rapport particulier à l'épreuve ? Qu'elle redoute ce moment d'évaluation ? Toutes les hypothèses sont ouvertes. Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons que constater que, si Karine veut bien montrer ce qu'elle fait (et l'expérience nous a montré qu'effectivement, sa classe est très ouverte), elle refuse de se plier à notre proposition.

III.3.2. Synthèse du positionnement de Karine au regard de l'épreuve

ÉTRANGETÉ – FAMILIARITÉ (EXPÉRIENCE)

Karine est une enseignante expérimentée, qui a consciemment fait des choix forts en matière de dispositif pédagogique, les revendique et les assume. Elle pratique une évaluation détaillée et qui couvre à la fois les savoirs disciplinaires et transversaux, ainsi que l'attitude d'élève et le rapport au travail. Ce dispositif semble lui convenir, puisqu'elle ne fait pas état de difficultés liées par exemple à sa chronophagie, et que son discours négatif est réservé aux contraintes institutionnelles, et non pas aux effets de sa pratique. Elle est donc très familière de l'épreuve, que ce soit celle de l'enseignement que celle de l'évaluation.

INHIBITION – EXCITATION (RAPPORT À LA CONTINGENCE)

Karine entretient un rapport que l'on pourrait qualifier de détendu à la contingence si l'on s'en tient à ce qui peut être observé dans sa classe. Ainsi, lors d'une journée où j'étais venue prendre contact avec ses élèves, le programme annoncé était composé d'une matinée de plan de travail et d'une après-midi d'ateliers de création plastique. Lors du « quoi de neuf » du matin, un enfant ayant présenté la recette de la soupe d'ortie qui avait précédemment été apportée en classe la semaine précédente, décision fut prise de fabriquer de la soupe d'ortie. L'après-midi fut donc consacrée à une promenade-cueillette d'ortie dans les environs de l'école, pour fournir la matière première à un atelier de fabrication prévu pour le lendemain matin.

Pourtant, s'agit-il ici vraiment de contingence, ou d'une forme de « contingence prévue » ? En effet, la pédagogie Freinet postule de l' « imprévu » comme constituant de la classe et fonde l'action didactique de l'enseignant sur la prise en compte de la contingence comme moteur du didactique. Cette option pédagogique pourrait donc situer Karine dans un rapport équilibré à la contingence, dans lequel elle s'est construit des outils lui permettant de l'aborder sans angoisse, tout en l'acceptant comme indissociable de l'acte d'enseignement.

SOUFFRANCE – PLAISIR (AMBIVALENCE)

Dans l'épreuve, Karine a semblé beaucoup souffrir dans ses premières années, en particulier dans son rapport à l'injonction institutionnelle. Aujourd'hui, elle semble plus apaisée, et l'on sent dans son discours que, même si elle assume une vie personnelle enrichissante et indépendante, son métier constitue un élément essentiel de son équilibre :

« (...) Je fais autre chose, je fais de la musique, je fais du ski un peu de temps en temps, je nage, je fais du yoga, quand on me propose de participer à une thèse sur l'évaluation, je dis oui parce que je me dis je vais avoir un autre regard sur ce que je fais, ça va croiser. (...) Je vais au stage Freinet, (...) au moins que je rencontre des gens qui n'abdiquent pas non plus » (Entretien post).

Il y a chez Karine à la fois un plaisir assumé à être en classe, et en même temps une

souffrance encore présente dans cet écart entre son désir de ce que devrait être l'école et le Réel auquel elle s'affronte quotidiennement :

« (...) c'est vrai qu'il y a des moments tu te dis ... j'ai parfaitement conscience, je suis en train de m'énerver sur l'énergie des autres qui sont dépensée pour que dalle, la mienne aussi, mais la mienne elle est juste (elle rit) (...) tout ça, c'est lourd, c'est lourd, surtout quand tu as un cycle, ça c'est vrai, non non c'est pas évident (...) mais merde t'as encore la liberté pédagogique, tu peux t'y prendre comme tu veux » (Entretien post)

IV Éléments de synthèse : « le problème, il est pas notionnel »

Karine est une enseignante expérimentée qui enseigne depuis de longues années en classe unique de milieu rural. Elle fait état d'un changement de direction pédagogique qui la conduit à exercer actuellement en pédagogie institutionnelle – Freinet, dans un dispositif de classe dévoluant et ritualisé.

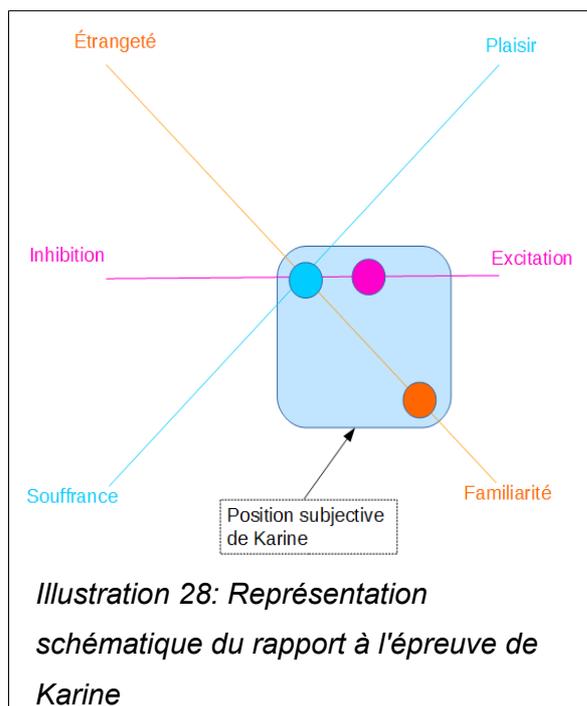
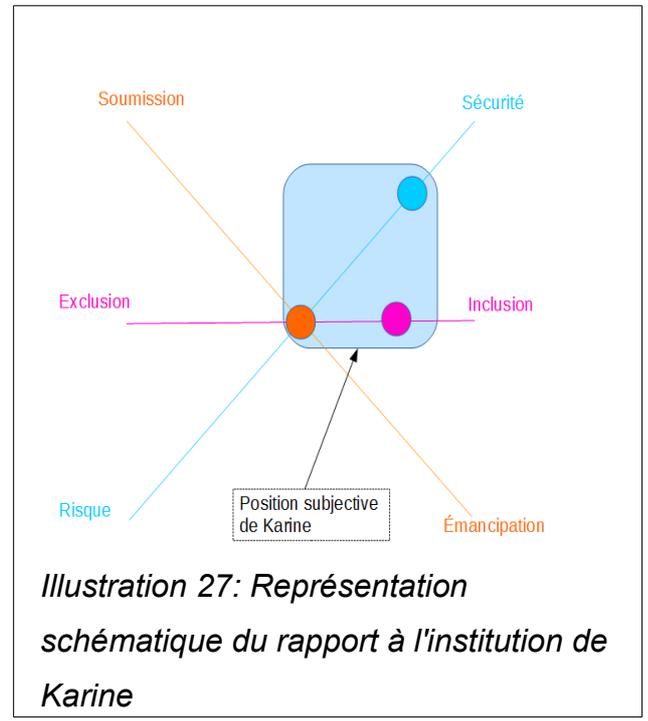
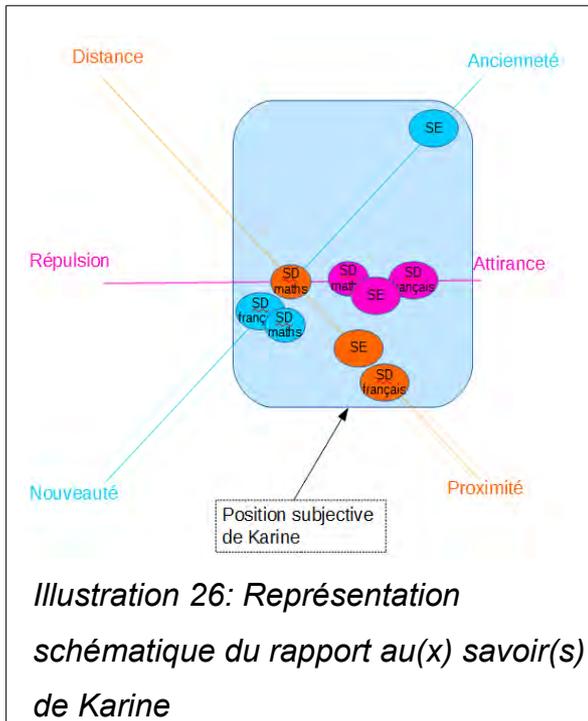
Issue d'un parcours scolaire littéraire, Karine fait état de grandes difficultés à assurer l'enseignement des mathématiques dans sa classe, et s'appuie sur une posture non-directive pour se défendre de cet impossible, alors que le champ des sciences humaines lui est familier et constitue de ce fait l'essentiel de ses interventions en classe. En ce qui concerne le savoir-évaluer toutefois, Karine possède une grande expérience, dont une partie qui lui a été douloureuse et fonde son dispositif actuel. Globalement le rapport au(x) savoir(s) (Fig. 26) de Karine est donc fondé sur un affect fort et sa classe semble être le reflet de sa construction interne : *« (...) . on enseigne avec ce qu'on est, sa personnalité, des fois, tu .. des fois on se supporte pas trop, quoi (...) »*

L'analyse structurelle de son rapport à l'évaluation montre que celui-ci est très fortement influencé par le rapport conflictuel que Karine entretient à l'institution (Fig. 27) : comme elle affirme refuser toute injonction institutionnelle tout en organisant sa classe de façon très institutionnalisée, Karine se défend de pratiquer

des « évaluations très cadrées », tout en organisant un dispositif d'évaluation omniprésent et incarné dans une volumineuse prise de notes sur chacun de ses élèves.

Enfin, nous avons vu que le rapport à l'épreuve (Fig. 28) de Karine est marqué par le déni de sa position de sujet supposé savoir : Karine ne veut pas (ne peut pas ?) se positionner en maître de sa classe, en tout cas, ne peut-elle pas assumer cette posture dans le discours. Pourtant, elle se revendique d'une identité singulière, construite apparemment dans le refus, voire le rejet de l'institution, mais aussi dans un questionnement constant alimenté par une recherche pédagogique constante. Ce paradoxe permet de mettre en relief un « impossible à supporter » singulier : celui de finalement réaliser qu'elle est l'enseignante qu'elle ne voulait pas être...

En cela, l'expression qui me semble faire formule pour Karine condense toutes ces données. « Le problème, il est pas notionnel », dit-elle en entretien *ante*, lorsque nous discutons de son rapport à la difficulté des élèves. Même si ces propos sont un peu adoucis lors de l'entretien *post*, Karine reste persuadée que tout enfant peut réussir si on lui en laisse le temps. Par extension, il me semble qu'il faut lire ici une critique à peine dissimulée de l'institution, qui ne sait pas s'adapter et prendre en compte les rythmes spécifiques d'apprentissage. Pourtant, lorsque Karine demande à être formée, c'est bien sur du notionnel : « (...) moi ce que je voudrais c'est ... pas une remise à niveau, mais... » (Karine, entretien *ante*). Elle ajoute d'ailleurs « (...) pour le notionnel... je ne suis pas sûre d'être la bonne personne » (Karine, entretien *ante*). Karine postule donc que le problème est ailleurs que dans le savoir, tout en demandant à être plus compétente sur ce point . Que se joue-t-il pour Karine dans ce déni, sinon une manifestation supplémentaire de sa difficulté à accepter sa position de maître, de « Sujet Supposé Savoir ». Dire que le problème n'est pas « notionnel », c'est refuser sa propre responsabilité potentielle dans les difficultés d'apprentissage de l'élève. Arguer du manque de formation pour justifier de ses propres difficultés en mathématiques, c'est aussi refuser une partie de sa responsabilité professionnelle, mettre en place un mécanisme de défense, se dédouaner pour éviter une souffrance, celle peut-être de se trouver confronter à une image de soi impossible à supporter.



Chapitre trois : Solange « je veux être une super instit »

I Une enseignante expérimentée qui se considère comme débutante

I.1 Éléments biographiques

Les parents de Solange sont enseignants tous deux, sa mère institutrice et son père enseignant à l'école normale. Elle a passé un bac technique chimie, fait des études scientifiques et obtenu un DEA d'écologie, avec une spécialisation sur le traitement des déchets. Après quelques années de recherche de travail, elle intègre une formation de reconversion en informatique, et commence une deuxième carrière dans la programmation. Après une dizaine d'années au sein du même groupe, et face à des difficultés relationnelles croissantes dans son travail, elle songe à une deuxième reconversion. Elle s'inscrit alors au CNED pour une année de remise à niveau avant de passer le concours de professeure des écoles, qu'elle a réussi, et intégré l'IUFM.

Lors de notre premier entretien, elle m'apprend cependant qu'elle avait songé à passer ce concours dès sa scolarité au collège (le recrutement était alors au niveau du BEPC), mais avait dû abandonner l'idée, sous la pression de ses parents qui s'opposaient à ce choix de carrière.

Lorsque je la rencontre, Solange enseigne depuis une dizaine d'années, et elle a exercé dans différentes écoles, sur des postes de remplacement et de titulaires, dans quasiment tous les niveaux du primaire. Elle est titulaire de son poste depuis 3 ans, et enseigne en CE2-CM1 dans une classe de 25 élèves³³, à temps partiel. Elle fait état de problèmes de santé relatifs à sa voix, et me fait part de difficultés importantes de relation et de communication avec ses collègues et sa directrice, ainsi que de ses difficultés à impulser à sa classe un rythme de travail qui lui convienne. Comme nous allons le voir, elle juge donc son contexte d'exercice plutôt défavorable.

33 E. un enfant très problématique dont Solange parle lors du premier entretien quittera la classe en cours d'année, je n'aurai donc pas l'occasion de l'observer, c'est pourquoi je comptabilise 25 enfants, alors que Solange fait état de 26 élèves lors de notre premier entretien.

I.2 Quand Solange décrit son contexte d'exercice

Un contexte d'exercice est à considérer sous ses multiples dimensions, et nous choisissons ici de les considérer de façon décroissante, du macro au micro.

I.2.1. L'école

« (...) c'est une cité dortoir ici, c'est du péri-urbain, d'où tous les problèmes de comportement qu'on a. C'est des parents qui sont à fond, qui se tapent les bouchons le matin, qui rentrent énervés le soir et qui ont pas le temps de s'occuper des gamins, qui ont pas le temps d'ouvrir le cahier de liaison, qui ont pas le temps de venir aux réunions de rentrée. C'est un peu compliqué quand même, et qui des fois se défilent en équipe éducative, avec tout le monde qui est là, avec des prétextes à la con». (Entretien ante)

Solange fait ici le lien entre l'organisation des familles et les problèmes rencontrés avec les élèves au sein de l'école. Notons qu'elle connaît bien le ville en question, qui est aussi son lieu de résidence depuis plus d'une quinzaine d'années. De l'école en elle-même, elle ne me dira pas grand-chose, à l'exception de la taille (10 classes) qui explique la demi-décharge de direction. Lors de l'entretien, elle abordera toutefois à plusieurs reprises le livret d'évaluation en vigueur et qu'elle se voit contrainte de respecter contre son gré :

« (...) j'ai jamais vu un livret aussi nul, jamais. Accroche toi, attention accroche toi (elle cherche dans son classeur) je l'ai pas mis tellement il est nul » (Entretien ante)

Pour ce qui concerne l'école, la question des parents est aussi prégnante pour Solange, qui fait état dans l'après-coup d'un changement d'attitude des parents positif à son encontre :

« parce que j'ai les parents dans ma poche, ça veut dire que le radio-trottoir il est pour moi. C'est énorme quand même » (Entretien post)

I.2.2. Les collègues

Lors du premier entretien, Solange a longuement évoqué les divers différents qui

l'ont opposé à ses collègues tout au long de ses carrières. Son jugement est plus mitigé lorsqu'il s'agit de ses collègues actuelles : Par moment, elle reconnaît des possibilités d'évolution de la relation vers du positif

« (...) pas une ambiance géniale ? ça va ça vient (...) mais j'ai l'impression que ça s'améliore, que ça va dans le bon sens, même s'il y a des petites critiques de temps en temps, y'a aussi un peu d'écoute .» (Entretien ante),

mais à d'autres moments elle peut se montrer extrêmement négative envers ses collègues :

« (...) les collègues, c'est pas possible, elles vont me faire chier là, elles vont me faire chier encore parce qu'elle vont vouloir qu'on rende les livrets mi-décembre... vont me faire chier parce que moi je les rends la dernière semaine (...) » ou encore « (...) ma collègue de mi-temps, c'est une véritable pourriture (...) » (Entretien ante).

Il y a ici chez Solange un positionnement qui peut sembler, lors du premier entretien, ambivalent, peut-être en construction encore, oscillant entre une volonté d'intégrer une équipe qui reconnaisse son travail (*« (...) même s'il y a des critiques, y'a quand même une reconnaissance»*), et le constat d'un impossible (*« (...) c'est chiant »*). Lors de notre deuxième entretien, elle reviendra sur la question des collègues, avec qui les relations ne semblent pas s'être améliorées : *« (...) alors j'ai 2 collègues qui me parlent presque jamais avec elle « hihihi » (elle mime des gens en train de rire ensemble), alors ça m'énerve »*, pas plus qu'en ce qui concerne son jugement sur sa directrice : *« (...) cette pute (...) C. elle a 30 ans d'expérience quand même, si elle sait pas qu'il faut 2 cahiers, saloperie déjà »*.

I.2.3. Les élèves

Lors de notre premier entretien, Solange fait longuement état de ses difficultés avec un élève en particulier : E. (*« (...) le fameux cas lourd»*) qui, puisqu'il quittera l'établissement en début d'année, ne fera pas ici l'objet de développements excessifs, comptant que, comme le dit Solange, *« (...) il y en a 25 autres qui bougent*

beaucoup». Au sujet du reste de la classe, Solange fait un bilan assez négatif du niveau général (« (...)ils sont désespérants », « (...) je pense qu'ils sont quand même un peu à la ramasse »), notamment en ce qui concerne le rapport à la norme scolaire :

« (...) Oui. C'est chaud !! et puis c'est vraiment chaud.. .pour plein, ils arrivent pas à les écrire dans le cahier. J'avais des cahiers, c'était l'horreur !! » (Entretien ante).

Nous sommes ici en début d'année, et Solange découvre son groupe-classe. Cependant, elle semble avoir des idées précises sur ce qu'elle peut attendre de ses élèves :

« (...) les gamins, au CE2, c'est là où ils s'affirment . En CM1, t'en as quelques uns qui se calment, c'est plus facile à gérer le CM1, en discipline, que le CE2 je trouve, parce qu'en CE2, ils sont pas encore assez lecteurs et assez mûrs pour pouvoir s'occuper seuls » (Entretien ante)

Mais aussi parce que « (...) Alors les CE, ils arrêtent pas de tchatcher ». C'est donc, au-delà des compétences disciplinaires, de manque d'autonomie face au travail qu'il s'agit :

« (...) 2 opérations en 30 mn.. normalement, 2 opérations, en 5 mn, c'est plié .. y'en a ils me sortent le cahier en 7 mn ; ce matin j'ai chronométré », « (...) mais c'est pas vrai, qu'est ce qu'ils ont foutu ??? (elle souffle) » (Entretien ante).

Cependant, elle aborde aussi la question de quelques élèves en difficulté particulière ou dont le comportement l'alerte :

« (...) les rédactions, elle en a déchiré.. deux, trois.. froissées direct à la poubelle. Là aujourd'hui, texte libre, elle a toujours pas retrouvé son ancien texte libre, elle a cherché des idées pendant trente minutes.. j'ai une boîte à idées .. et à la fin, c'était l'heure de partir, elle me dit « ah je suis contente j'ai trouvé une idée maîtresse !! » - Ah super, super ... la prochaine fois (l'air désabusé)... elle souffle » (Entretien ante).

Enfin, d'une manière générale, et nous le verrons en détails plus loin, elle porte sur ses élèves un regard assez négatif, qui peut tenir du jugement de valeur (« (...) lui il

est chiant», ou encore « (...) ceux qui tchatchent, c'est des « fils de »).

II Analyse diachronique

II.1 Déjà-là

Au-delà de la logorrhée dont nous avons fait état et qui caractérise le premier entretien, ce qui frappe dans le discours de Solange est indéniablement le négativisme dont est empreint l'ensemble de ses propos, et qui touche à la fois l'évaluation de son contexte de travail, le regard porté sur ses élèves, et le discours concernant son propre parcours. Postulant que le déjà-là du Sujet peut constituer trace explicative de ses actes présents et à venir, nous tentons ici de déterminer comment se structure le déjà-là de Solange.

II.1.1. Déjà-là conceptuel : Un rapport au monde marqué par l'affectif

Dès le début de l'entretien, Solange marque le cadre de son rapport au monde, en tout cas professionnel : « (...) *Je pense qu'il y a des enfants qu'on dégoûte, mais moi j'arrive très bien à rattraper des enfants* », « (...) *c'est pareil pour M : rejet, refus et tout. Pareil. Petit à petit, je regardais le quoi de neuf, ça venait ça venait ça venait, ça j'aimais bien* ». D'un autre côté, elle associe régulièrement ses difficultés à des enjeux affectifs : « *premier problème avec un gamin violent... énorme problème, parce que ma collègue qui complétait mon mi-temps, elle pouvait pas me saquer.* »

Cet enjeu affectif fort semble se rejouer avec les adultes : ainsi, lorsqu'elle parle de la maman de R., convoquée pour parler des difficultés de sa fille, elle tient à préciser « *je m'entends super bien avec la maman, elle était en classe découverte avec moi l'année dernière* », comme un peu plus tard, abordant ses souvenirs de début de carrière, elle nous dira en parlant d'une collègue « *l'autre par contre, je l'adore, je la vois encore, je l'ai vue hier* », ou encore « *celle de maternelle je m'entendais bien avec elle à l'époque, je vais t'envoyer la maternelle* », pour justifier le fait d'avoir

envoyé un enfant perturbateur en maternelle pour un moment . C'est aussi l'affectif qui fait explication pour Solange à ses relations avec ses collègues, tant sur le plan des affectations d'élèves (« (...) elle se fout de ma gueule ») que dans la description de la relation pédagogique (« (...) il avait de l'excéma, parce que j'avais pas été gentille »).

Ce rapport au monde organisé par l'affectif construit aussi les relations entretenues au élèves. Ainsi, face à une élève en difficulté qui a du mal à se concentrer sur le scolaire, elle résumera son intervention auprès de la maman en ces termes : « (...) on lui a expliqué que si jamais elle chutait au niveau scolaire, les copines, elles allaient la lâcher à force », ce qui revient à centrer sur des enjeux affectifs de relations sociales une problématique attentionnelle au scolaire .

II.1.2. Un déjà-là expérientiel marqué par une vision du monde négative

J'ai été frappée, durant l'entretien, et lors de la première lecture, par le rapport au monde développé par Solange. En effet, celui - ci, et quels que soient les domaines interrogés semble être de toute façon vu négativement, modelé par la question du « harcèlement » et des pressions subies, dans une dynamique où Solange se trouve objetisée, utilisée, victimisée par les autres, et qui marque son déjà-là expérientiel.

A l'en croire, rien ne va pour Solange. Quand elle aborde son contexte d'exercice actuel, elle se présente comme la victime des agissements de ses collègues et directrice : si elle a des enfants difficiles, c'est une injustice, parce que « ils auraient pas du me le filer, parce que j'ai des cas lourds ». Elle rajoute « je me suis fait bananer », « elle me l'a collé », insistant sur sa position de victime soumise à l'autre, qui s'arrangent notamment, à l'entendre, pour avoir des classes faciles, et lui laisser tous les enfants en difficulté : « j'ai un double niveau à 26, alors que la directrice, elle a un CM1 à 26 (...) il lui ont collé tous les élèves parfaits presque » (Entretien ante).

Bien que nous soyons conscient, que cette situation de précarité à l'entrée dans le métier, de changement constant de classe, et l'insécurité qui peut en découler pour de jeunes enseignants non aguerris et contraints ainsi à une masse de travail décuplé, puisse être une source de stress et créer du ressentiment, nous restons tout de même

assez surpris de la virulence des propos de Solange, et en particulier à l'encontre de ses collègues de l'époque, qui n'avaient pourtant aucune responsabilité dans les faits décrits. Cet exemple n'est qu'un extrait parmi d'autres, mais nous semble représentatif d'une construction du sujet assez singulière, d'autant plus qu'il est couplé à une référence constante, réitérée, et qui apparaît en filigrane tout le long de l'entretien : celle du harcèlement.

Au delà de ce contexte apparemment très négatif de son exercice actuel, Solange, lorsqu'elle aborde la question de son passé professionnel, axe sur une représentation du monde binaire : d'un côté les autres, ceux qui savent, qui ont le pouvoir, qui décident, et de l'autre, elle, qui subit, va au gré des volontés des autres, ou est victime de la hiérarchie. Cette situation semble être souvent vécue par Solange comme une injustice à son encontre. Ainsi, décrivant ses conditions d'entrée dans le métier, elle explique

« y'avait plein de listes complémentaires qui nous passaient devant, parce que moi je l'avais eu du premier coup 15ème.. donc tout ceux avec qui on était à l'IUFM. On était traités d'intellos et tout le bordel .. fayot ... et eux, ils avaient vu la guerre (...) donc, ils avaient tout eu, puisqu'ils avaient été une année au feu, ils avaient été 600^{ème} ou 500^{ème} sur les listes, et ils avaient été envoyés au feu. OK, c'est l'état. L'Etat faisait son mea culpa, du coup eux, ils les mettaient en première ligne et nous, on passait à la traîne, donc on avait que la merde ! .. on a jamais eu ... J'ai jamais eu ma classe, parce que eux me passaient tout le temps devant »
(Entretien ante).

Le terme « harcelé » apparaît dès le premier quart de l'entretien, tout d'abord en référence à une collègue, « une folle, dont j'ai complété le temps qui m'a harcelée toute l'année », puis vis-à-vis d'un enfant « oui, cet enfant tu l'as harcelé, tu l'a envoyé en maternelle ». Il se retrouve ensuite au cœur du discours sur le passé professionnel d'avant enseignement, et ensuite dans la description de la relation parentale. Au-delà du terme lui-même, c'est dans l'évocation des situations que l'on retrouve cette ambiance de « harcèlement ». Si l'on excepte le récit de l'incident avec l'enfant envoyé en maternelle, dans toutes les situations décrites, on retrouve les mêmes données : Solange, assumant une posture professionnelle intègre, efficace,

répondant à la demande institutionnelle, et mettant du cœur son travail, se retrouve en butte à l'opprobre, la malhonnêteté, l'agression gratuite parfois. Elle se décrit alors comme une victime démunie, innocente et néanmoins blessée. A ce titre, l'évocation des pressions subies lors de sa première partie de carrière est un moment fort douloureux de l'entretien, au cours duquel l'émotion sera palpable et qui nécessitera une interruption.

Enfin, le discours de Solange marque par la négativité des propos tenus sur les élèves et qui sembleraient rendre compte d'un contexte d'exercice extrêmement négatif, si seulement les propos n'étaient pas semblables quelles que soient les cohortes évoquées.

Ainsi, les élèves de CE2 sont jugés dans leur ensemble « (...) on m'a dit « t'inquiètes pas, quand il est devant une feuille, il se tait et il fait » ... tu parles, ça ça marche en CE1, mais en CE2, tu sais bien que c'est l'âge à la con et ça marche plus », ou encore « (...) les CE2, quand l'enjeu est important, c'est trop dur, ils vont baisser les bras et ça fait des petites teignes tout de suite », et les enfants fréquemment singés tout au long de l'entretien : « (...) alors, la copine (elle mime des gestes de personne se peignant les cheveux, puis de grands gestes en l'air) et puis le sac qui traîne, et puis c'est Violetta³⁴ par ci, Violetta par là (...) C'est n'importe quoi. » (Entretien ante).

Qu'en est-il de sa classe actuelle ? Solange est catégorique, les acquis fondamentaux ne sont pas présents, et le niveau semble très faible, tant en français : « (...) ils ne savent pas mettre un point, ils ne savent pas mettre une virgule », qu'en mathématiques : « (...) j'ai jamais vu des élèves autant à la ramasse sur les problèmes ». De même, elle relève des difficultés en terme d'organisation : « (...) ils arrivent pas à les écrire dans le cahier. J'avais des cahiers, c'était l'horreur !! y'en a ils arrivent à se gérer tu vois (elle montre les cahiers et se parle à elle-même). Lui il a rien fait (soupir) il faut que je m'en occupe ... lui ... 32 mn, il a fait 4 opérations. Je suis avec les CE2, le mardi, je suis avec les CE2 30 mn, et là il m'a fait ça : ils sont désespérants ». Enfin, le rapport même des élèves au scolaire en terme d'attitude en classe et de comportement d'élève semble en deçà des attentes de Solange :

34 Une chanteuse très appréciée des enfants de cycle 3

« (...) Alors les CE, ils arrêtent pas de tchatcher.. normalement c'étaient des élèves brillants, soi disant. Ils ne font que tchatcher, alors maintenant je distribue les mauvais points, parce que ceux qui tchatchent, c'est des « fils de », et des « fils de » qui ont dit « il faut avertir, et sinon ça va barder à la maison »... alors OK, donc quand je mets un code au tableau en face de leur nom, ça fait la gueule et là ça bosse et j'ai la paix pendant un quart d'heure et puis après ça repart, parce qu'ils ont oublié. Oui c'est chiant, j'avoue que je suis un peu dépitée, là» (Entretien ante).

D'un autre côté, et cela peut sembler paradoxal, Solange peut évoquer avec la plus parfaite indifférence des situations qui, dans d'autres cas de figure, auraient pu apparaître comme fort perturbantes, tant dans le champ de la difficulté scolaire que dans celui de la difficulté familiale et/ou sociale et de l'enfance en danger . Ainsi, évoquant le cas d'une élève en grande difficulté, elle nous dira :

« (...) elle commence un petit peu à comprendre ça, là, les rédactions, elle en a déchiré... deux, trois... froissées direct à la poubelle. Là aujourd'hui , texte libre, elle a toujours pas retrouvé son ancien texte libre, elle a cherché des idées pendant trente minutes» (Entretien ante),

mais son constat s'arrête là, et elle ne nous fait part d'aucune tentative d'interprétation ou de proposition de remédiation de sa part. Plus loin, évoquant le cas d'un enfant nouvellement arrivé, elle fera l'analyse suivante : *«(...) c'est un enfant qui était en rejet de tout, suspicion de coup, car le mari a dit ça de la maman mais on sait pas trop»*, et l'on peine à comprendre si les coup évoqués portent sur de la violence conjugale entre époux, ou sur l'enfant lui-même, bien que l'on semble comprendre que pour l'instant (et nous sommes plusieurs mois après l'arrivée de l'enfant à l'école), aucun signalement n'a encore été fait ni aucune procédure engagée. Plus loin, encore, *« (...) je pense que le nouveau qui est là, il est battu, à mon sens. S³⁵ m'a dit « fait gaffe » et tout, mais je ne suis pas sûre qu'il soit battu par la mère, il va falloir que je lui demande s'il a été voir son père pendant les vacances »* : là aussi, quel est le lien que Solange fait entre la potentielle situation de violence vécue par l'enfant et les rencontres avec le père ? Le mystère demeure mais le discours reste distant tant le rapport de Solange à la violence semble dépourvu d'empathie

35 La directrice

apparente et de réaction protectrice ou professionnelle

« (...) Lu. ... mais c'est une catastrophe ce gamin !!! (...) quand elle convoque le père, il se prend des roustes, elle est tranquille pendant 2 semaines, et puis, mais il se prend des belles roustes, et il recommence. Il est insensible maintenant. Il est trop, il est trop border line » (Entretien ante).

II.1.3. Un déjà-là intentionnel marqué par l'image de la mère

L'intention de Solange semble clairement exprimée. Il s'agit d'« être une super instit » envers et contre tout. Et en même temps, la formule en elle-même peut sembler vague et peu claire : qu'est ce qu'une super instit ? Et qu'évoque ce terme pour Solange ? A l'écoute de son discours, il semble que Solange renvoie ici à l'image de sa mère, enseignante dont elle a quelques souvenirs issus de sa jeunesse :

« (...) je suis convaincue que le fait d'avoir vu ma mère batailler comme ça, avec des journaux étalés par terre dans sa chambre, (...), je me rappelle d'elle, il y a avait des journaux.. elle achetait tous les journaux et elle faisait des séances de fous à partir des journaux, tu vois j'ai cette image, de quelqu'un qui se cassait le cul à faire ... bon par contre ça a amené la dépression, (...) mais elle était dans le vrai, quoi alors que mon père, qui refait la même chose tous les ans, qui ne s'emmerde pas, qui ne dépense pas une seule minute en dehors du boulot pour faire la moindre recherche pour son boulot, les bruits que j'ai eu après confirment que ... ben c'est pas ce qu'il faut faire » (Solange – entretien post)

« (...) ma mère a fait beaucoup de psychiatrie, parce que ma mère a été harcelée par mon père très longtemps (...) et ma mère était prof de LEP , et ça s'est très très bien passée à MDM, parce que je crois qu'elle faisait du Freinet parce que je l'ai toujours vue dans des découpes de journaux, elle découpait les articles,... elle était prof de français histoire et géo instruction civique en CET, et donc elle était avec des filles qui croyaient, elle faisait des projets de fous, (...) j'ai envie de ressembler à elle » (Solange – Entretien ante)

Ainsi, être une « super instit » comme sa mère reviendrait pour Solange à faire « des projets de fous », du « Freinet », des « découpes de journaux », et renverrait à une

certaine image d'envahissement de l'espace (en référence aux journaux étalés par terre de sa mère) et du temps (le temps passé aux préparations).

Finalement, Solange définit ici peut-être à la fois son intentionnalité, mais aussi les critères d'évaluation qu'elle va utiliser pour jauger de sa réussite dans ce projet.

II.2 **Solange dans la situation évaluative**

Nous l'avons vu, nous ne parlerons ici que d'une séance d'évaluation. Bien qu'elle ait accepté le dispositif dans son ensemble, Solange n'effectuera pas en ma présence l'évaluation de production d'écrit, pour les raisons que j'ai abordées plus haut, et dont je tenterai une analyse plus tard. Notre analyse de l'épreuve ne s'appuiera donc ici que sur la séance d'évaluation de résolution de problèmes à laquelle j'ai assisté.

II.2.1. Déroulé de la séance en regard du dispositif proposé.

Solange, sans m'en prévenir par avance, choisit de ne pas appliquer le dispositif que je lui propose. Elle propose une séance d'évaluation unique, qui comporte des épreuves différenciées pour les CE2 et les CM1. Elle n'effectue pas de phase 1 (co-construction de la grille d'évaluation), et ne propose pas aux élèves de pouvoir revenir sur leurs copies pour les améliorer en regard de ses annotations. Elle me dira, à ce sujet, en aparté, durant la séance, que « *cela ne sert à rien, de toute façon, ils ne savent pas se relire* ».

La séance, dont la captation vidéo est transcrite en annexe, se déroule en trois temps :

1- Dans un premier temps, la situation évaluative est mise en place au niveau symbolique et matériel : les enfants sont avisés du début proche de la séance, priés d'installer entre eux des chemises en carton qui forment murs, afin de « *se cacher* » :
« (...) *vous mettez tous des chemises en carton entre vous et dès que vous êtes prêts, je vous explique les consignes ... euh chut !! j'attends que tout le monde se cache* », incarnant ici ce que Perrenoud (1994, 1998) décrivait comme étant les marques de la « *cérémonie* » dans le processus évaluatif. Solange intervient face au groupe pour

expliquer l'organisation temporelle de la séance (répartition des deux types d'épreuves, temps alloué à chacune, organisation de sa propre intervention, puisque l'épreuve choisie nécessite qu'elle dicte des opérations de calcul mental à l'un puis l'autre groupe).

2- Solange commence alors une intervention orale de près de 8 mn durant laquelle elle va expliciter les consignes de travail (« (...) *si les opérations sont un peu trop compliquées, vous avez le droit de les poser ici* »), mais aussi les consignes de comportement attendus des élèves (« (...) *si vous terminez tout en 25 mn tant mieux mais vous n'aurez pas le droit de faire du bruit ou de circuler beaucoup dans la classe (...) il faudra vraiment faire du calme* ») et les critères qu'elle va utiliser pour évaluer les copies (« (...) *à chaque fois, je veux une phrase réponse et une opération* »), et ce qui est attendu des élèves en matière de contenus de savoirs (« (...) *ces 3 petits problèmes, il faut bien les lire, et il faudra mettre une opération en ligne pour tous* ») (Verbatim séance résolution de problème).

Elle débute en signalant l'exceptionnalité des conditions tout en mettant l'accent sur les éléments qui font habitus pour les élèves :

« (...) on va avoir deux séries d'évaluations, ce sera un peu plus long que d'habitude, donc, une première évaluation qui est comme d'habitude (...) ensuite il y aura une deuxième partie, cette deuxième partie ce sera à vous ... donc les énoncés sont beaucoup plus courts ... donc le texte est beaucoup plus facile à lire que dans le ... l'autre, par contre, là, il faudra choisir la bonne opération ».
(Verbatim séance résolution de problèmes)

Mais au lieu de donner succinctement des consignes de travail supplémentaires à celles inscrites sur le document, ou même de lire au faire lire les – dites consignes, Solange utilise ce temps pour indiquer aux élèves sur quel domaine de savoir centrer leur travail :

« (...) avec ici les opérations que je vais vous dicter, les opérations de calcul rapide que vous allez faire (...) donc pas d'ardoise à côté, c'est du calcul dans la tête..(...). Ensuite, les 3 petits problèmes qui sont là, c'est des problèmes qui utilisent obligatoirement bien sur, pour vous la multiplication, et pour vous la ????? La soustraction... on est d'accord qu'il y avait la soustraction à réviser ? Les -9, les -8

... d'accord ... donc ces 3 petits problèmes, il faut bien les lire, et il faudra mettre une opération en ligne pour tous et je vais le mettre au tableau ... opérations en ligne et phrase réponse ... obligé ...une explication.. il faut obligatoirement des explications... ensuite il y aura une deuxième partie, cette deuxième partie ce sera à vous ... donc les énoncés sont beaucoup plus courts .. donc le texte est beaucoup plus facile à lire que dans le ... l'autre, par contre, là, il faudra choisir la bonne opération.. d'accord ? Et si les opérations sont un peu trop compliquées, vous avez le droit de les poser ici ... sinon, toujours pareil, opération en ligne et phrase réponse ...attention que là, du coup, il faudra bien réfléchir pour trouver la bonne répartition, entre +,- et X... à vous de bien lire ...alors pour les CE, ils ont 3 petits problèmes comme ça , les CM1, ils en auront 4 ».

A cette occasion, elle met l'accent sur les techniques opératoires dont vont avoir besoin les élèves, axant son intervention sur un rappel des techniques données à réviser, et indiquant lesquelles ils devraient utiliser (« (...)les 3 petits problèmes qui sont là, c'est des problèmes qui utilisent obligatoirement bien sur, pour vous la multiplication, et pour vous la ????? ... la soustraction.. on est d'accord qu'il y avait la soustraction à réviser ? Les -9, les -8 ... d'accord») (Verbatim séance résolution de problème).

Dans un deuxième temps, Solange aborde la question de l'organisation temporelle de l'évaluation, organisation qui peut sembler un peu complexe à première lecture, puisque Solange propose une temporalité globale à l'ensemble de la classe, mais que l'évaluation est divisée en deux parties aux quelles Solange n'affecte pas la même importance (« (...) Celui que je veux que vous terminiez en premier, c'est celui comme d'habitude , l'autre vous le faites en deuxième ». De plus, la première partie étant constituée d'opérations de calcul mental que Solange est tenue de dicter à chacun des groupes, chaque groupe doit commencer par une partie différente de l'évaluation, et les CM1 seront tenus de s'interrompre au milieu de la partie résolution de problème lorsque Solange commencera à leur dicter les opérations de calcul mental.

Dans une troisième phase, Solange propose une explicitation des buts de l'évaluation, qui peut cependant sembler résonner comme une démarche de type Coué : « (...) donc ce sera bien, car moi je ne sais pas si vous ... ceux qui n'ont pas fait PIDAPI en

calcul, ceux qui n'ont pas fini, je ne sais pas trop s'ils savent résoudre des problèmes, donc du coup ça va me ... ça va me donner une idée sur vos compétences et vous en même temps vous saurez».

Elle met ensuite les élèves au travail, tout en s'assurant qu'ils ont bien compris son objectif fondamental : « (...) Alors n'oubliez pas l'opération en ligne plus la phrase réponse et une phrase réponse, et la phrase réponse, vous savez maintenant on récupère des mots de dans la question pour répondre ».

3- Enfin, les élèves peuvent se mettre au travail de façon individuelle, pour une durée annoncée de 25 mn qui sera en fait de une heure environ . Solange va commencer à dicter les opérations de calcul mental au groupe de Ce2 pendant que le groupe de CM1 va commencer les exercices de résolution de problèmes, puis elle effectuera la dictée aux CM1 pendant que les CE2 termineront l'évaluation.

L'observation de la captation vidéo montre que les élèves sont accoutumés au dispositif symbolique du « mur de chemises » et ont développé des stratégies de détournement de ce dispositif qui leur permette de communiquer entre eux durant la séance. D'une manière générale, l'ambiance de la classe est calme, et les élèves ne se déplacent que très peu (deux élèves pour aller chercher un mouchoir, puis en fin de séance, les élèves qui ont terminé et rendent leurs copies). Au cours de la partie de dictée de calcul mental des CM1, une des élèves se trouve en grande difficulté et on la voit perdre pied peu à peu et se décourager. Elle se met soudainement à pleurer, est consolé par un de ses camarades et Solange s'interrompt à cette occasion, intervenant auprès de cette élève pour lui assurer qu' « (...) on va trouver une solution ».

II.2.2. Analyse didactique des contenus

Le dispositif que j'avais proposé à Solange lors de notre première rencontre, et que j'ai cru qu'elle avait accepté, proposait une ingénierie très légère : concernant la résolution de problèmes, il s'agissait de proposer aux élèves au moins un problème à étapes.

La fiche de travail proposée aux élèves est organisée sur le même schéma pour les

CE2 comme les CM1, en trois parties distinctes : une première partie comportant un espace pour que l'élève puisse noter les résultats des opérations de calcul mental dictées par l'enseignante, un espace « calcul rapide » comportant 10 opérations et où l'élève doit noter le résultat, un espace enfin pour la résolution de problèmes. Cet espace est organisé en deux parties : au recto de la page, 3 énoncés comportant un descriptif de situation, une question et une ligne – réponse à compléter. Au verso, plusieurs énoncés supplémentaires (3 pour les CE2 et 4 pour les CM1) d'une ligne ou deux, suivis d'un tableau à deux colonnes : une colonne intitulée « solution » et pourvue de lignes, une colonne intitulée « opérations » et délimitant un espace blanc.

Un tableau à trois colonnes occupe le chapeau du document : une première colonne portant titre, une deuxième portant les compétences évaluées, une troisième la grille de notation. Ce chapeau est différent sur chaque côté de la feuille :

Recto :

ÉVALUATION DE CALCUL MENTAL	<u>Compétences évaluées (niveau CE2)</u>	
	- Calculer mentalement des différences.....	A AR ECA NA ³⁶
	- Résoudre des problèmes relevant de la soustraction ...	A AR ECA NA

ÉVALUATION DE CALCUL MENTAL	<u>Compétences évaluées (niveau CM1)</u>	
	- Calculer mentalement des produits.....	A AR ECA NA
	- Résoudre des problèmes relevant de la multiplication.....	A AR ECA NA

Verso : CE2 ?

ÉVALUATION DE PROBLÈMES	<u>Compétences évaluées (niveau CM1)</u>	
	- Choisir les bonnes opérations, trouver une solution...	A AR ECA NA
	-Présenter sa démarche et ses résultats	A AR ECA NA
Trouver une solution et présenter ses résultats		A AR ECA NA

36 A =acquis, AR = à renforcer, ECA= en cours d'acquisition, NA = non acquis

Calcul mental

Les opérations proposées diffèrent selon les niveaux de classe. Il s'agit pour les CE2 de calculs relevant de la soustraction, essentiellement sous la forme -10, -9, -8 et pour les CM1 de la multiplications sous forme de X2, X20, X5, X6, X9.

15. *Contenus des opérations proposées en calcul mental*

CE2		CM1	
90-30	38-9	27x2	46x5
240-20	77-9	63x2	21x6
157-10	108-9	32x20	17x6
268-40	152-8	25x20	17x9
142-50	235-8	22x5	21x9

Calcul rapide

Les opérations proposées reprennent les types d'opérations proposés en calcul mental, sauf pour les CM1, dont les multiplications n'excèdent pas la table de 10.

Ces deux types de calcul sont cohérents avec les recommandations des programmes 2008 en vigueur et qui préconisent, pour les CE2 « **Calculer mentalement** - Mémoriser et mobiliser les résultats des tables d'addition et de multiplication. - Calculer mentalement des sommes, des différences, des produits. », et pour les CM1 : « **Calculer mentalement** : - Consolider les connaissances et capacités en calcul mental sur les nombres entiers. »

Résolution de problèmes

Nous l'avons vu, les problèmes à résoudre sont séparés en deux catégories :

Recto de la feuille

	CE2	CM1
Problème 1	Problème soustractif Thème : âge d'enfant	Problème multiplicatif proportionnel Thème : population de la Chine
Problème 2	Problème additif Thème : place de bus	Problème multiplicatif proportionnel Thème : battements d'ailes comparés
Problème 3	Problème soustractif déductif Thème : rythme biologique du koala	Problème multiplicatif Thème : prix de pelotes de laine

16. Solange : Types de problèmes proposés - recto

Verso de la feuille

	CE2	CM1
Problème 1	Problème additif <i>Thème : jeu de billes</i>	Problème multiplicatif <i>Thème : vente de gâteaux</i>
Problème 2	Problème additif et multiplicatif <i>Thème : achat de fournitures scolaires</i>	Problème de partage <i>Thème : tours de circuit de course à pied</i>
Problème 3	Problème soustractif <i>Thème : longueur du Rhône</i>	Problème additif déductif <i>Thème : déduction d'âge</i>
Problème 4		Problème multiplicatif <i>Thème : achat de fournitures scolaires</i>

17. Solange : Type de problèmes proposés - verso

Les contenus didactiques proposés aux élèves sont cohérents avec la demande institutionnelle :

CE2 : « **Problèmes** : - Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations. »,
CM1 : « **Problèmes**- Résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes³⁷. ».

Notons qu'à notre sens, les intitulés des problèmes du verso sont plus complexes à comprendre que ceux du recto. De plus, au verso, le problème 2 peut se résoudre en

³⁷ Programmes officiels 2008, BO n°3 du 19 juin 2008

CE2 par une addition, et au CM1 par une multiplication. Enfin, en terme de contextes, les énoncés mixent des situations proches du quotidien des enfants (jeu de billes, comparaisons d'âge, achat de fournitures scolaires, vente de gâteaux) et d'autres plus éloignées (longueur du Rhône, circuit de course à pieds).

SAVOIRS À ÉVALUER ET SAVOIRS ÉVALUÉS

A lecture des copies des élèves, il semble que Solange évalue strictement des compétences disciplinaires, et celles – ci sont cohérentes avec les attentes du cycle, ainsi qu'avec ce qu'elle a énoncé dans la présentation de l'évaluation. D'autre part, elle nous a présenté à plusieurs reprises ses tableaux d'évaluation, et ceux-ci respectent strictement les compétences portées sur le livret d'évaluation trimestriel en usage dans l'école.

Sur les copies des élèves, les corrections portent exclusivement sur la qualité des résultats proposés par l'élève et la justesse des opérations, à l'exception de quelques mentions du type « n'efface pas tes opérations » ou encore « phrase ? ».

Cette première approche tendrait à prouver que Solange évalue strictement ce qu'elle dit évaluer, c'est à dire des contenus disciplinaires. D'ailleurs, son discours est très clair sur le sujet :

« (...) j'évalue le calcul mental (...) que le résultat c'est couillon..et puis les problèmes, c'est des petits problèmes à la con, donc c'est très facile...de toute façon, si il n'y a pas l'opération et la phrase réponse, je redonne la feuille...(...) parce que moi je sais si ils ont un résultat faux, que c'est pas grave, que c'est peut être une erreur d'étourderie dans l'opération, si j'ai pas la phrase réponse et l'opération en ligne, comment je sais ?» (Entretien post)

Pourtant, Solange dit évaluer la capacité à calculer mentalement, alors même que les élèves sont autorisés à utiliser un support écrit pour poser le calcul : « (...) si vous avez besoin d'écrire, vous écrivez ». Autre paradoxe, elle annonce : « (...) je fais pas d'éval en technique opératoire.», mais dit évaluer les procédures de calcul utilisés pour la résolution des problèmes : « (...) il a mis toutes les opérations au crayon au dessus, et il a mis la bonne opération, mais ça fait 50... donc pour moi il a juste ... je

m'en fous ... du moment qu'il a le raisonnement ». Ces constats interrogent donc sur la qualité voire l'existence des critères d'évaluation qu'elle utilise.

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Lors de l'entretien post, Solange donne un autre point de vue sur la rigueur de ses dispositifs d'évaluation :

« (...) si déjà L., elle me fait des +270 + trucs.. et qu'elle me mets une phrase réponse sans réfléchir... ta ta ta ... ça va être « non acquis ». Si sur un des 3 problèmes, elle a bien compris, je vois qu'il y a une bonne opération, y'a une ébauche de ... je vais mettre « en cours d'acquisition », mais c'est complètement a visto de naz, je suis bien d'accord mais en même temps je me rends compte que les grilles, ceux qui ont des grilles de fou, y'a une part de visto de naz, parce que le critère que tu mets ».
(Entretien post)

Il y a donc chez Solange un différentiel entre ce que propose le dispositif tel qu'il peut être consulté par un étranger à la classe, c'est à dire celui qui est utilisé comme « vitrine institutionnelle », et l'évaluation portée sur les livrets. Sur quels critères se base Solange pour conduire cette évaluation ? *« (...) est ce que ... pour moi .. est ce que ça vaut plutôt une note moins de la moyenne, est ce que pour moi c'est plutôt quelqu'un qui a presque compris, ça va être à renforcer, qui a compris ou qui commence ... ou qui est Pffffff aux fraises ».* Il semble bien ici que les critères réels d'évaluation de ces élèves soient très éloignés de ceux annoncés, et surtout empreint d'une grande subjectivité. En tout cas, Solange ne peut-elle, semble-t-il mettre de mot sur leur objectivation. Même ses corrections se révèlent subjectives et renvoient à son propre impossible : *« (...) j'essaie de pas trop mettre de rouge, tu vois pour pas m'énerver ... et ... voilà ».*

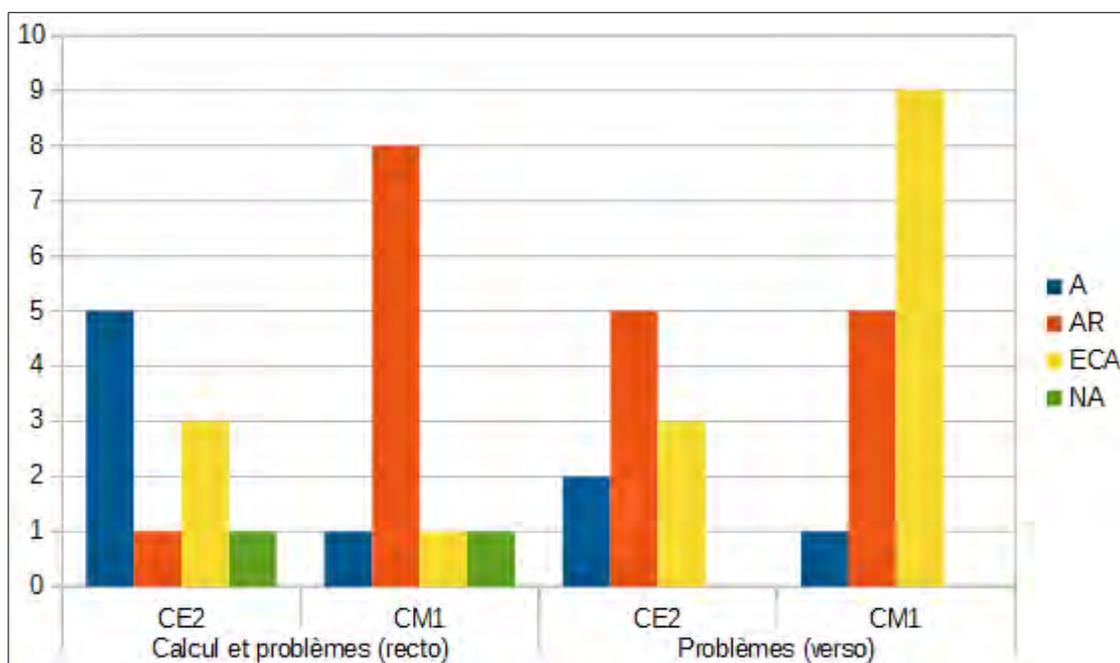
Ce système a ses limites, notamment quand il s'agit d'évaluer la capacité d'un élève à passer dans la classe supérieure et à y continuer ses apprentissages. Cependant, Solange, si elle en fait mention en toute simplicité, ne semble pas pour autant se remettre en question :

« (...) je trouve qu'au moins j'évalue correctement », dit-elle, alors que « (...) je me suis dit « ouhlala » j'envoie une gamine en CM2, elle a même pas . elle a pas toutes les ceintures orange, c'est poussif, elle a même pas toutes les ceintures jaune, c'est gros quand même, et ben figure toi que je suis assez impressionnée, parce qu'elle est moyenne... elle est pas en difficulté, (...) et la maîtresse me dit qu'elle (...) est pas perdue » (Entretien post).

ANNOTATIONS SUR LES COPIES

Les annotations présentes sur les copies de la main de Solange sont de plusieurs ordres :

- comptabilisation des erreurs sur le calcul mental et le calcul rapide et rectification des résultats pour les opérations fausses (avec ajout de l'opération pour la partie calcul mental)
- annotation des problèmes : « j » pour « juste », « ARV » pour « à revoir » en cas d'erreur, éventuellement « non fait »
- entourage du niveau de compétence atteint dans les chapeaux du document



18. Tableau récapitulatif de la notation de l'évaluation de calcul³⁸

38 Je reprends ici les colonnes « moyenne » de Solange

Le tableau 16 récapitule la notation des copies effectuée par Solange. On peut y lire une grande proportion de copies « AR » et « ECA », soit ce qui pourrait être interprété comme une acquisition de notion en cours. Les copies notées « NA » sont peu nombreuses, et non significatives en regard de celles notées « A ». Il semble donc que Solange fait ici le constat d'une compétence en résolution de problème acquise partiellement, en particulier en CM1.

19.

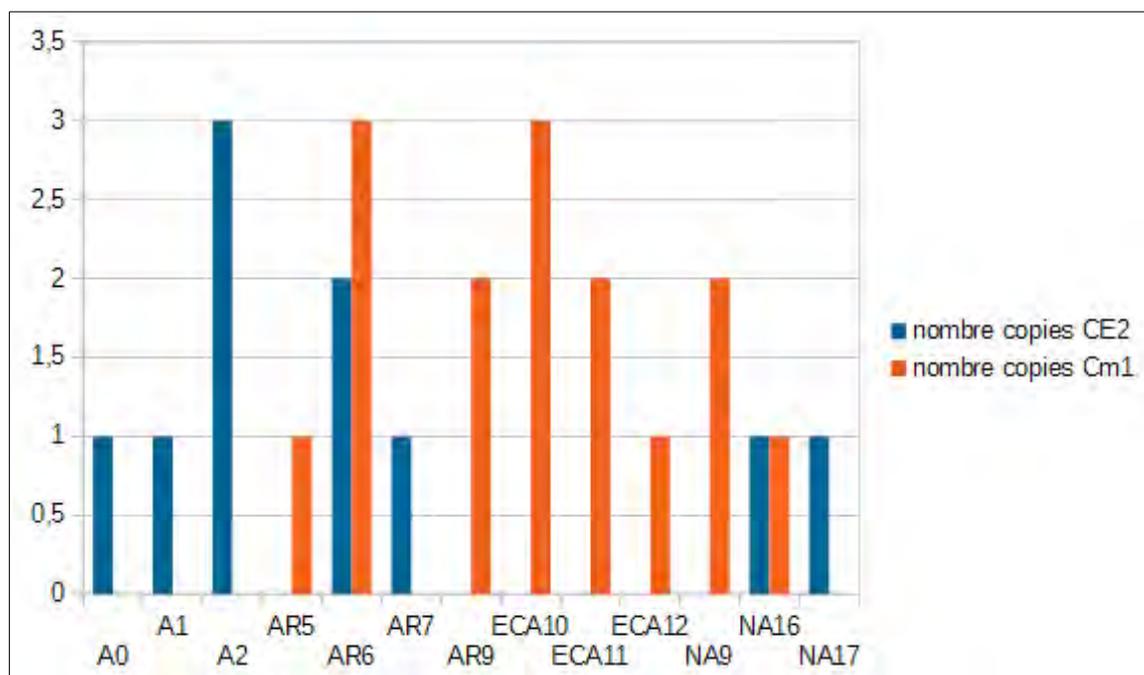


Tableau récapitulatif des Résultats globaux à l'évaluation³⁹

Dans ce tableau 17 apparaît la répartition globale des copies en fonction de la notation de Solange et du nombre d'erreurs que comporte la copie. Le terme « erreur » désigne ici les erreurs de calcul et de technique opératoire, les erreurs de choix d'opérations, les non-réponses. Erreurs d'orthographe, de formulation, ou absence de phrase dans la réponse n'ont pas été comptabilisés. Une première lecture montre que ce n'est pas le nombre d'erreurs qui organise la notation, puisque, même s'il semble y avoir progression des notations en fonction du nombre d'erreurs, avec 9 erreurs, une copie peut être notée « AR » ou « NA ». L'analyse confirme cependant la faiblesse des résultats en Cm1, et la marginalité des échecs en CE2.

³⁹ Je reprends ici la notation de Solange, A =acquis, AR= à renforcer, ECA = en cours d'acquisition, NA = non acquis. Les chiffres désignent le nombre d'erreurs comptabilisé aux épreuves 1 et 2 (calcul)

II.2.3. Attitude de Solange pendant l'évaluation

La séance d'évaluation, en ce qui concerne l'attitude de Solange, est divisée en deux parties : dans la première, Solange dicte les opérations de calcul mental, au groupe des CE2, puis à celui des CM1. Dans la deuxième phase, elle surveille le travail des élèves sur la partie de résolution de problèmes.

Phase 1 : calcul mental

Ce premier temps consiste, pour Solange, à dicter les opérations à un groupe tout en s'assurant de la mise au travail du second. Les interactions sont limitées à des rappels au calme de certains élèves trop bruyants, et à une intervention auprès d'une élève de CM1 en pleurs qui semble très en difficulté avec la tâche proposée. Solange effectue sa dictée depuis le tableau, face au groupe, et reste plutôt statique durant toute la durée de son intervention.

Phase 2 : Résolution de problèmes

Cette phase est dé-temporalisée, puisqu'elle ne commence pas au même moment pour chacun des groupes. Considérons ici que cette phase commence pour Solange au moment où elle en a terminé avec la dictée de calcul. Elle commence alors à faire le tour de la classe par l'extérieur du groupe, multipliant les conseils et les remarques individualisées. Solange assumant en continu une proxémie sociale, c'est l'entièreté de la classe qui est impactée lorsqu'elle s'adresse à un élève en particulier (rappelons que Solange est dotée d'une voix qui porte beaucoup, elle occupe donc en continu l'espace sonore de la classe) :

« (...) Si tu ne comprends pas celui là, tu reviens... Si vous bloquez sur un problème, le mieux c'est de faire tous les autres et de revenir après dessus .. (à un élève) tu vas voir, il te reste encore 25 mn, si tu bloques là-dessus, c'est dommage, tu vas voir tous ceux là tu vas les faire direct (à Mal) Alors quand on bloque sur un..., ça tu sais le faire, je suis sûre que tu sais le faire... n'oublie pas, d'abord il

faut choisir la bonne opération, après tu reviendras dessus. Alors ceux qui ont terminé là vite, vous relisez vraiment vraiment tout et vérifiez trois fois, parce qu'il y a beaucoup de temps et je ne veux pas d'erreur d'étourderie.», etc. (Verbatim séance résolution de problèmes)

Durant cette étape, Solange effectue trois types d'interventions :

- des régulations du niveau sonore de la classe et de l'agitation des élèves : « (...) *Ray tu te tais, non mais tu te tais tout le temps, pas que de temps en temps ! chut chut chut ... SSSHT... tu relis plein de fois ... y'a tout le temps qui reste* »
- des instructions quant au type de rendu attendu : « (...) *Y'a pas d'opération là, fais attention, tu n'as pas mis les opérations. Il faut absolument une opération et une phrase réponse* »
- des instructions spécifiques aux élèves ayant terminés plus tôt : « (...) *Alors ceux qui ont terminé là vite, vous relisez vraiment vraiment tout et vérifiez trois fois, parce qu'il y a beaucoup de temps et je ne veux pas d'erreur d'étourderie.(...)* ». Ces instructions sont d'ailleurs en contradiction avec celles données par Solange en début de séance :

« (...) si vous terminez tout en 25 mn tant mieux mais vous n'aurez pas le droit de faire du bruit ou de circuler beaucoup dans la classe ... vous n'aurez le droit que de faire du travail ou de faire de la lecture à vos places... donc ce sera le moment que ceux qui vont vite en maths, ... avancent en rallye lecture ou des choses comme ça » (Verbatim séance résolution de problèmes)

Solange assume, tout le temps de la séance, une position frontale face aux élèves. Dos au tableau, elle donne les consignes de mise en place, de travail et de contenus attendus. Elle utilise aussi le tableau à plusieurs reprises pour expliciter des éléments de consignes avec lesquels certains élèves sont en difficulté, et c'est toujours dans cette position frontale qu'elle va dicter les opérations de calcul mental .

A partir de la 22^{ème} minutes de séance, elle va se déplacer dans la classe pour répondre aux élèves qui lèvent le doigt afin de poser une question ou signaler qu'ils ont terminé.

En fin de séance, elle restera en milieu de classe, au niveau des CM1 pour

réceptionner les copies des élèves qui ont terminé, et éventuellement les leur redonner quand ce qu'elle voit écrit ne correspond pas à ses consignes (en particulier sur la question de la présence de la phrase réponse).

D'une manière générale, elle se montre assez peu interventionniste en matière de gestuelle et de déplacement, assumant généralement une proxémie sociale durant l'ensemble de la séance.

En conclusion, notons que l'organisation générale de la séance porte les traces d'un habitus de type magistral directif, avec mise en place de dispositifs symboliques anti-copiage, posture magistrale frontale de l'enseignant, et tâche peu complexe nécessitant le ré-investissement de connaissances apprises dans un passé proche.

II.2.4. La question du sens

Ce qui peut étonner chez Solange, c'est qu'elle n'a *a priori* pas de discours théorique sur son cœur de métier, à savoir les enjeux de savoir. On pourrait objecter avec raison à cette remarque que les questions posées durant l'entretien ne l'ont pas orientées sur ce champ, argument face auquel je vous renvoie à mes remarques introductives sur la difficulté à conduire un entretien avec Solange. Quoi qu'il en soit, Solange n'aborde pas directement la question des savoirs et de leurs enjeux au sein de la classe. Lorsqu'elle parle du travail des élèves, c'est uniquement avec un point de vue matérialiste, utilitaire et fondé sur les outils et leur utilisation. Lorsqu'il est question de savoir, Solange entre sur le terrain de l'apprentissage et plus particulièrement du travail des élèves, de ce qu'il y a à faire, et de comment le faire. Sur ce point ses représentations semblent être de l'ordre de la pédagogie du modèle : « (...) *on a expliqué plusieurs fois qu'il fallait faire comme l'exemple(...) il fallait faire comme ça* », puis plus loin « (...) *deux opérations, 5 mn c'est plié* » ou encore « (...) *je demande qu'ils me mettent au moins l'opération en ligne et la phrase réponse* ». Ce souci du « faire comme », de comprendre la demande du maître et pas forcément de donner du sens à la tâche se retrouve dans l'évocation de son propre parcours scolaire. Ainsi, racontant comment, après une première carrière, elle s'est reconvertit pour passer le concours de l'enseignement, elle nous dit par exemple « (...) *j'ai fait un an de CNED pour faire un résumé et comprendre ce qu'on me demandait sur un*

devoir» : ce n'est pas de remise à niveau qu'elle nous parle ici, mais bien de comprendre les attendus institutionnels.

Pourtant, c'est dans l'évocation de ces dissensions professionnelles avec ses collègues qu'apparaissent les traces de la préoccupation du sens. Ainsi, racontant comment une de ses collègues l'a mise à mal en critiquant le niveau de ses anciens élèves en grammaire auprès des autres, Solange effectue une lecture critique de l'épreuve d'évaluation concernée, qui a donc été échouée par la majorité des élèves qu'elle avait elle-même en classe l'année précédente .

« (...) K. qui a mes CE de l'année dernière, avec qui je pensais que j'avais bien bossé la grammaire et l'inspecteur avait vu que ça gazait, tout allait bien... et ben voilà, elle a donné cette éval, qu'elle a chopé dans « orphécole⁴⁰ », et ben ils ont tout chié les gamins, mes élèves et les élèves de la PES ... ben là pour moi c'est piège regarde : « l'assemblée constituante rédige » . « Constituante », ils savent pas ce que c'est... « CE » ils savent pas ce que c'est, pour moi c'est piège, donc je ne sais pas, je lui ai dit au premier abord, « je vais la donner », mais après j'ai regardé je ne peux pas leur donner : « les députés adoptent une constitution ». Ca n'a pas de sens pour eux, moi je leur donne des trucs avec des mouffles, des petits lapins, et euh...« les parisiens se rendent à Versailles » : « se rendent » y'a un verbe réflexif direct, et puis y'a des flèches, moi quand je donne ça, ça veut dire qu'on souligne en dessous, là ça veut dire qu'on fait quoi ? « Recopie les verbes conjugués », donc tu vas les sortir du texte, tu vas les recopier conjugués sans le sujet et tu vas les mettre à l'infinitif. Déjà pour moi, même moi j'ai du mal, ça sert à quoi d'avoir donné ça, ça sert à montrer aux autres collègues regarde comment ils sont nuls les CM je l'ai vu dans le couloir elle montrait et toutes les autres « oooooh !!... » et le pire qui les a tous choqués, elle demande quand même, pareil : « le radical et la terminaison », moi j'ai expliqué l'année dernière que c'était une notion grammaticale que j'avais toujours pas compris et que je ne voyais pas ce que c'était, je comprenais pas et qu'on allait leur en parler en CM1 CM2, mais que c'était pas très grave si ils avaient toujours pas compris .. qu'est ce qu'elle donne en première éval ? Ça !! le radical et la terminaison, c'est la règle de grammaire que je trouve la plus conne. Et qu'est ce qu'elle donne ? :

40 Un site internet proposant des supports pédagogiques de cycle 2 et 3

« préfère » OK, « coûtera », OK, « s'abîmer » ... « s'abîmer » pourquoi pas »
(Entretien *ante*)

Cette lecture est révélatrice à plusieurs niveaux des enjeux de savoir présents pour Solange dans la situation d'enseignement : d'une part elle témoigne ici de son désir de fournir aux élèves des situations – problèmes issus d'environnements cognitifs proche de leur zone de développement, préoccupation que l'on retrouve dans les énoncés qu'elle a conçu pour l'évaluation de mathématiques que nous avons pu observer, mais elle interroge aussi les manipulations du texte nécessaires au élèves pour répondre à la consigne. Au-delà de ce qui semble être aussi le lieu d'un affrontement d'adultes pour des raisons inter-individuelles, au moins au sens de Solange, elle témoigne ici d'un souci de donner du sens à la tâche, même si l'on peut émettre l'hypothèse que ce sens soit directement lié au besoin de ce que les évaluations de ses élèves soient réussies, pour renforcer son sentiment d'être une « *bonne instit* ».

Cette lecture fait aussi ressortir un aspect suffisamment présent pour nous sembler organisateur du rapport au(x) savoir(s) de Solange : celui de sa propre expérience d'élève comme processus de conversion didactique. Ainsi que le démontre l'extrait ci-dessus, Solange, lorsqu'elle aborde les difficultés de l'épreuve à laquelle les élèves ont été soumis, fonde son argumentation sur son propre vécu. Dans cette critique forte que Solange adresse vis-à-vis de l'épreuve d'évaluation, elle n'utilise aucun argument d'ordre pédagogique, fondé par exemple sur les acquis historiques des enfants, leur pratique de certaines consignes de travail, un état des lieux des notions qu'ils auraient vues ou pas en amont de l'évaluation,... c'est en utilisant l'argument de ce qu'elle a ou pas compris, (« (...) *j'ai expliqué l'année dernière que c'était une notion grammaticale que j'avais toujours pas compris et que je ne voyais pas ce que c'était*») dans son propre trajet d'apprentissage, de ce qu'elle trouve ou pas pertinent comme règle de grammaire,... qu'elle postule de la pertinence des savoirs présentés aux enfants. On retrouve ici la prépondérance de l'affectif que nous avons déjà évoqué plus haut.

Dans cette même optique, intéressons nous à ce que Solange évoque de son enseignement de la conjugaison de l'année qui précède notre observation en classe :

« (...) j'ai vu le présent ... jusqu'à Noël j'ai vu le présent, après avec les CM j'ai vu l'impératif, OK, les autres ils ont basculé sur le passé composé, et après j'ai fait le futur, putain comment j'ai galéré avec le futur antérieur, comme moi je voulais asseoir le passé composé, putain il était tellement assis qu'ils ont eu du mal à le dégager ». Il n'y a pas ici de situation de la conjugaison dans un travail du sens, en parallèle par exemple avec le travail d'écrit, ou de lecture, ni même d'interrogation sur la nécessité de réaliser cet apprentissage systématique, mais de ce qui pourrait être compris comme l'application stricto sensu du programme. Pourtant, Solange semble pouvoir s'absoudre de cette contrainte institutionnelle : ainsi par exemple, toujours dans ce même exemple, elle dira plus loin : « (...) « Envahissait » ... tout l'imparfait . ? je ne l'ai pas vu l'imparfait l'année dernière (...) bon...alors j'ai dit l'imparfait ça va pas le faire , je vais l'introduire comment, moi l'imparfait ? Ben je l'ai pas fait, et du coup ils⁴¹ sont en train de dire l'imparfait n'est pas acquis ». Car, et Solange l'exprime à plusieurs reprises, tout est fait dans le monde pour la « faire chier », et critiquer la façon dont elle fait son métier, sa professionnalité, dont pourtant elle est fière. « (...) presque on me reproche de ne pas avoir fait l'imparfait l'année dernière . Comment tu peux saper un travail », conclut-elle de cet exposé sur les problématique de l'imparfait . Pourtant, l'étude du programme officiel⁴² en matière de conjugaison pose question. Que dit le bulletin officiel ? : pour les CE2, il s'agit⁴³ de « Connaître les personnes, les règles de formation et les terminaisons des temps simples étudiés (présent, futur, imparfait). Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes, ainsi qu' *être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir* », et pour les CM1 « Conjuguer aux temps déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé et à l'impératif présent, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. ». On le voit, l'apprentissage pour les CE2 du passé composé, et pour les CM1 du futur antérieur ne correspond aucunement à la demande institutionnelle. Pourtant, Solange en parle comme d'un moment difficile de l'année, d'un apprentissage qui (lui) a posé problème. Il s'agit de plus d'un temps

41 Ses collègues

42 Bulletin officiel N°3 du 19 juin 2008

43 Nous n'abordons ici que la partie concernant spécifiquement l'apprentissage systématique de la conjugaison, à l'exclusion des autres domaines de la catégorie « verbe »

assez peu usité, dont on peut douter qu'il soit apparu spontanément dans beaucoup de textes d'enfants, ce qui aurait légitimé un apprentissage systématique en relation alors avec le vécu de la classe.

Où se construit la référence de Solange en matière de conjugaison ? Il semblerait que ce soit plus, ici aussi, dans son expérience d'élève que dans l'étude du programme, comme elle le dira dans l'après-coup : « (...) si on faisait pas croire que l'école c'était exactement ce qu'on avait eu nous, c'est là ou on est et comme on est plein de fils d'institut qui avons vu nos parents travailler comme ça, qui avons un schéma de ... ben on reproduit le truc ». Solange fait d'ailleurs plusieurs fois allusion à cette référence personnelle, à la fois lors de l'entretien *ante* : « (...) les programmes que je m'étais fixé », ou dans l'entretien « *post* » : « (...) les compétences de PIDAPI (...) j'ai l'impression qu'il me manque des billes pour savoir évaluer ce que c'est le programme ».

II.3 Après-coup

II.3.1. Faire comme, faire contre, mais surtout faire !!

Lors de notre entretien *post*, Solange, comme elle l'avait fait lors de notre première rencontre, montre des documents, étale le contenu de son cartable sur la table, donne à voir les cahiers de ses élèves, ses porte-documents emplis de documents issus d'internet, se lève à plusieurs reprises pour aller chercher des documents supplémentaires dans son bureau, fonde son discours sur les divers référents, fichiers et supports qu'elle utilise en classe.

« (...) donc moi, j'ai fait les trucs Montessori pour l'aide, j'espère que ça va marcher, là elle y est ma collègue, j'ai plastifié les fiches (...) j'ai commandé « *I spy*⁴⁴ », parce qu'il paraît qu'elle est super comme méthode (...) est ce qu'il faut pas plutôt que je découpe des petites billes ou des petits paquets de 5 billes, pour qu'ils les manipulent ? (...) elles sont bien faites les fiches PIDAPI et même le

44 Méthode d'anglais pour le cycle 3 de J.Clark et J. Ashworth, recommandée par Primlangues, le site officiel de l'enseignement des langues à l'école primaire

conseil, je l'ai quand même mis en leçon parce qu'il est super bien fait ..(...) ils ont un sous-main, j'ai fait un sous main cette année».(Entretien post)

Durant l'entretien, la table sur laquelle nous travaillons se remplit très vite d'un foisonnement de documents, dont plusieurs classeurs que Solange n'ouvrira pas, mais se contentera d'empiler en parlant . Cette profusion n'est pas sans rappeler ce que j'avais observé en classe, de son bureau surchargé au point de ne plus être utilisable pour écrire, ainsi que de son armoire de classe, emplies jusqu'au débordement de supports, manuels, méthodes en tous genres. Cette accumulation matérielle semble cohérente avec le discours de Solange, marqué par la volonté de faire, d'agir, et de montrer les traces de ce « travail », quitte à ce que ce soit en démultipliant les supports, par exemple en matière d'évaluation :

« (...) parce que moi, ils ont un tableau de ceintures personnel de PIDAPI, j'ai ma grille là et après je me marque ici quand ils ont de nouvelles ceintures que je vais mettre un truc (...) je tiens un tableau, toutes les semaines, je me mets des notations sur le tableau là qui est là, je mets ... ça ça m'arrange bien, je suis très contente, ça me prends un peu de temps ... mais je trouve qu'au moins j'évalue correctement ». (Entretien post)

« *Je fais* » dit Solange (22 fois au cours de l'entretien) et cette affirmation semble la construire, comme à la fois la revendication de l'exercice de son travail, mais aussi dans une référence à sa mère, dont elle avait déjà parlé lors du premier entretien, et sur laquelle elle revient dans l'après-coup lors de l'entretien post :

« (...) je suis convaincue que le fait d'avoir vu ma mère batailler comme ça, avec des journaux étalés par terre dans sa chambre, (...) je me rappelle d'elle, il y a avait des journaux... elle achetait tous les journaux et elle faisait des séances de fous à partir des journaux, tu vois j'ai cette image, de quelqu'un qui se cassait le cul à faire ».

Pourtant, ce « faire » est aussi singulier : il semble important pour Solange de revendiquer une pratique pédagogique différente de celle de ses collègues qui « (...) savent tout, ils sont là depuis 13 ans, ils savent tout ». Solange veut s'inscrire dans une pratique pédagogique Freinet, dont elle fréquente régulièrement les groupes de travail : elle cite souvent certains collègues de ce groupe pour argumenter de ses

choix didactiques, et fait état du peu de considération qu'elle a pour les collègues qui ne pratiquent pas dans son sens :

« (...) ils ont des photocops, ah ça le matin, la photocopieuse, ça y va .. et pour des enseignants qui ont 15 ans d'ancienneté (...) après y'a le truc magique, qu'en CP ils savent pas lire : la méthode des alphas⁴⁵ !! ah !! ils sont graves !! (...) ils en peuvent plus des bonhommes, ils en peuvent plus !! mais c'est une ca-tas-trophe !!! moi, (elle siffle) on pose tout ça, on se pose tranquille, (elle souffle) c'est quoi un nom... voilà, ça désigne un truc, OK... on fait des collections de noms, voilà». (Entretien post)

Cette posture a cependant un revers : Solange pose à plusieurs reprises son exclusion de l'équipe pédagogique de l'école :

« (...) ils ont décidé tous sauf moi, ils m'ont pas demandé mon avis (...) c'est ça leur truc, parce qu'à chaque fois que je lève le doigt ou que je parle de mon truc, on comprend rien de ce que je fais gnagnagna gnagnagna»(Entretien post),

et c'est avec ce qui peu sembler du ressentiment qu'elle aborde la question du travail en équipe :

« (...) parce qu'on travaille en équipe, l'inspecteur il a vu qu'on travailler en équipe... ah ben oui, l'inspecteur, quand il est entré dans la salle, il a vu tout de suite qu'on travaillait en équipe ... (elle insiste ironiquement sur le mot « équipe » à chaque phrase). « Equipe », ils ont du le prononcer 15 fois ... super en équipe oui ...en équipe pour eux, c'est travailler comme eux, c'est à dire adopter tout ce qu'ils font et ne rien écouter des autres apports qui peuvent venir extérieurs, c'est ça leur truc ». (Entretien post)

II.3.2. Des relations professionnelles conflictuelles

Le travail en équipe, nous l'avons vu, est un problème pour Solange pour des raisons apparemment didactiques, mais aussi en ce qui concerne le relationnel : Solange ne manque pas d'adjectifs aussi violents que vulgaires pour caractériser ses collègues,

45 Méthode de lecture développée depuis 2005 par Claude Hugenin, qui utilise des lettres stylisées sous forme de petits bonshommes. Depuis 2015, elle fait l'objet de publications à destination des enseignants et de l'école primaire.

nous l'avons déjà évoqué. Au-delà du vocabulaire, c'est la façon dont Solange parle de ses collègues qui attire l'attention sur la mauvaise qualité de leurs relations : tout au long de l'entretien, elle dévalorise les choix pédagogiques de l'équipe, singe ses collègues, et décrit les relations internes à l'équipe de façon toute singulière :

« (...) c'est SC qui n'est plus là, qui faisait du live, celle qui est assez jolie, qui est rigolote comme tout .. elle n'est plus là ... forcément tout le monde est jaloux d'elle, elle est super sympa, elle rigole tout le temps, elle est super jolie, forcément elle plaît à tout le monde ... voilà ». (Entretien post)

Que se passe-t-il dans ce rapport à cette enseignante qui « *fait beaucoup de collectif, (...) faisait plein de jeux, pleins de trucs, c'était génial pour les gamins* » et qui elle n'« *est pas harcelée* » ? Si il semble bien y avoir là quelque chose de l'ordre de la compétition, ou tout du moins de la comparaison avec cette enseignante, c'est bien (une fois encore) de harcèlement dont il est question ici. La thématique apparaît dès la ligne 14 « (...) *elle est pas harcelée parce qu'elle arrive à trouver des armes pour envoyer chier tout le monde* », et l'on comprend bien ici à lecture du discours que Solange fait implicitement un parallèle entre sa situation et celle de cette collègue : SC « *fait du live* », ce que je comprends comme la reconnaissance du fait qu'elle n'enseigne pas comme les autres collègues de l'école, et s'autorise une liberté pédagogique que Solange semble apprécier « *c'était génial pour les gosses* », tout en avouant être incapable de tels dispositifs « (...) *je ne serai pas aussi théâtrale que Mme C* ». Or, nous le savons, Solange souhaite être reconnue dans sa spécificité pédagogique, peut-être comme l'était cette collègue. Mais les relations professionnelles de Solange ne sont pas aussi bonnes que celles de SC, et, si l'on en croit Solange, cette situation résulte d'une forme d'organisation collective contre elle-même « (...) *je passe toujours en dernière* ». Solange semble très isolée au sein de cette équipe, dans laquelle elle ne se reconnaît aucune affinité professionnelle ni amicale (pas même avec SC, qui « *fait chier* », et dont contrairement à ce qu'elle avait évoqué lors du premier entretien, le travail ne semble pas si intéressant que ça : « (...) *tout ceux qui étaient en difficulté, elle a pas fait de PPRE, elle a rien fait, du coup si ils arrivaient à copier comme ça à se démerder, (...) hop ! Ils passaient à la trappe !!* ») et dont elle semble penser que l'ensemble de ses collègues forme groupe contre elle.

La situation qu'elle relate avec N., et qui est en train de se nouer au moment où nous nous rencontrons pour ce deuxième entretien, me semble révélatrice de cette grande solitude. De cette collègue P.E.S, dont c'est le premier poste, et qui semble elle aussi vouloir s'essayer à une pédagogie un peu différente des habitudes de l'école, que dit Solange ? En premier lieu, qu' « (...) *il faut qu'elle fasse gaffe, N., parce que elle est tout à fait harcelable* ». Pourtant, cette collègue ne semble pas isolée, puisqu'elle effectue un mi-temps en liaison avec la directrice de l'école, et que, aux dires de Solange même, d'autres collègues lui parlent (l715). Dans les arguments développés par Solange pour appuyer son jugement, la commande par la titulaire de la classe d'un cahier commun aux deux enseignantes (« (...) *C⁴⁶, cette pute, elle a commandé des 24X32 en cahier du jour, un seul pour les deux !!! (...) c'est horrible, je lui ai dit, (...) donc comme ça elle ne peut pas les porter, puisqu'il faut qu'elle les rende direct. Premier signe de harcèlement*»), les conseils prodigués par deux enseignantes à leur jeune collègue quant à la complexité d'une situation qu'elle même avait apportée dans la discussion, et les projections de Solange sur le fait que la directrice pourrait vouloir utiliser le travail de la PES à son propre compte lors de sa prochaine inspection. Nulle part il n'est question dans le discours de l'attitude de la PES en question, d'éventuelles rebuffades ou expressions de vécu de violence de sa part. Il semble plutôt que, là aussi, Solange compare la situation de cette jeune collègue à la sienne propre, faisant d'ailleurs explicitement la comparaison à son avantage concernant le choix des cahiers (« (...) *parce que moi même ma quart temps, on a pris un petit cahier fin (...) les enfants ne confondent plus ils ont compris, le fin c'est J.⁴⁷, et le gros, c'est moi* »), et se pose en défenseure face à l'adversité « (...) *je lui dis.. tu essaies un peu de ne pas écouter (...) c'est là que j'ai commencé à lui dire « soit vraiment très très très prudente » (...) je lui ai dit « tu le fais comme tu le sens* ». Peut-on défendre quelqu'un qui ne se sent pas attaquée ? Solange prévient ici ce qu'elle semble concevoir comme une situation inéluctable ... que rejoue-t-elle dans cette situation de sa propre expérience ?

46 La directrice

47 La collègue qui fait son complément de temps partiel

Solange est structurée par un déjà-là fortement marqué par un ensemble de rapports au monde négatif, qui semblent s'originer à la fois dans des relations familiales douloureuses et un vécu professionnel marqué par le harcèlement. Ses relations avec sa hiérarchie, ses collègues et les parents sont difficiles et témoignent du besoin de reconnaissance non assouvie qui meut Solange.

Dans l'épreuve, Solange donne à voir ce qu'elle veut, mais témoigne de l'importance qu'elle accorde à l'apparence, au regard de l'autre. L'après-coup révèle un des ressorts du désir de Solange, en faisant apparaître les traces de l'influence de l'image de sa mère sur son travail.

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Solange

III.1 Solange et l'institution

Solange entretient un rapport douloureux à l'institution, et ce quels qu'en soient les représentants, supérieurs hiérarchiques de sa première arrière professionnelle, hiérarchie de l'Éducation Nationale, parents d'élèves, collègues,...

Ce conflit semble s'originer dans un conflit avec l'institution fondamentale, la famille, qui s'incarne dans une relation au père problématique qui ne s'est visiblement pas résolue, et provoque chez Solange un semblant de jubilation au moment où elle raconte comment elle l'a déçue :

« (...) quand je lui ai annoncé dans la cabine téléphonique de l'avenue Crampel que .. en 83... que j'allais lâcher ma thèse parce que ça ne me rapportait rien et que j'allais aller en IUT informatique, ben il était en larmes et il a failli me couper le téléphone au nez ... ouais... il pouvait plus dire en salle des profs que sa fille est en thèse et tout (...) il paraît qu'il est toujours vivant, il m'appelle toujours à mon

anniversaire et à ma fête, j'ai toujours un truc sur mon répondeur alors en général je le coupe dès que j'entends la voix (elle rit)» (Entretien ante)

De l'institution incarnée dans la hiérarchie, Solange garde un souvenir d'une grande injustice, qui semble se répéter d'expérience en expérience depuis son premier licenciement dont elle juge qu'il fut abusif :

« (...) au bout du deuxième mois, y'a une soi-disant copine, que j'avais déjà vu dans d'autres boîtes.. qui m'appelle et qui me dit ... « je suis embêtée, mais euh... ils disent que tes compétences ça va très très bien, mais c'est une odeur que tu dégages »... on disait qu'on me virait parce que je puais. C'est un truc de dingue (elle pleure). Là j'en avais ras le bol. J'ai été virée d'une façon très malpropre (elle explique le processus lors d'une soirée d'inauguration publique⁴⁸)... et puis on me dit que je pue sous les bras alors que je ne pue pas. Je sais que je ne pue pas mais on me dit que je pue. C'est chaud, je venais d'arrêter de fumer, je faisais chier G¹⁹ à chaque fois qu'il rentrait « ah tu sens la clope ! ». Je venais d'arrêter je sentais tout, et à moi on me disait que je puais. Tout le week-end j'ai passé le week-end... j'ai appelé tout le monde ... et quand je suis devant le DRH le lundi, j'étais en larmes : « mais pourquoi tu le prends personnel ? Quoi ! t'as appelé tout le monde ? Ça va pas ? Mais pourquoi tu le prends personnel ? ». Je le prend pas personnel, tu te fous de moi ? Tu dis que je pue . Tu fais dire à quelqu'un que c'est pas mes compétences, c'est mon odeur ... « ah mais tu sais , je peux te conseiller un docteur ». Ah ben non, faut arrêter là !... je ne sens pas ! Voilà ... et après j'ai compris que c'était mon petit chef de merde qui devait pas aimer « rive gauche », parce que je mettais « rive gauche », c'est un parfum». (Entretien ante)

Ce sentiment d'injustice se retrouve dans le discours de Solange lorsqu'elle évoque ses premières années d'enseignement, et en particulier son passage par l'I.U.F.M. Pour autant, Solange n'exprime pas de volonté émancipatrice vis-à-vis de son supérieur, l'inspecteur, dont elle semble plutôt chercher l'approbation et la reconnaissance : *« (...) je pensais que j'avais bien bossé la grammaire et l'inspecteur avait vu que ça gazait, tout allait bien».*

48 Ce passage ne concernant pas notre recherche, n'a pas été retranscrit

19 Son compagnon

III.1.1. Solange entre soumission et émancipation

Solange est-elle soumise à l'institution ? Ou bien s'en émancipe-t-elle ? D'un côté, Solange a des mots très durs pour les représentants de l'institution : que ce soit la direction (« (...) T., cette conne (...) C., la salope ») des écoles dans lesquelles elle a travaillé, ou bien l'IUFM, comme nous l'avons vu plus haut, voire même l'organisation du service

« (...) c'est en ça que je disais aux syndicats, « c'est débile, parce qu'une femme qui faisait des enfants, elle pourrait être à mi-temps pendant 20 ans, que moi je peux pas, je comprends pas, c'est pas logique.. si on l'enlève, on l'enlève pour tout le monde » » (Entretien ante)

Cette animosité ressortait déjà dans le discours de Solange concernant sa hiérarchie lors de sa carrière informatique, période où « (...) y'a des chef qui te saoulent grave (...) t'as les petits chefs qui viennent d'IBM et qui crament (...) la recette du mois, ces enfoirés (...) ». Ainsi semble-t-il que Solange ait un problème avec l'institution au sens hiérarchique de l'organisation verticale.

D'autre part, Solange semble s'affirmer dans la pratique d'une pédagogie qui s'éloigne de la pratique « traditionnelle », pratique dont elle revendique non seulement d'être la seule usagère dans son établissement (« (...) je suis la seule dans l'école(...) »), mais dont elle retire aussi ce qui semble être une grande fierté « (..) elle m'a dit y'en a peu qui font autant que toi ».

Pourtant, elle avoue aussi faire des concessions : « (...) le calcul mental sur lequel on bosse depuis 5 semaines, que je suis leur livre. Là je suis dans l'école, c'est le seul truc que je fais vraiment parce que je me dis si je lâche tout ... déjà ils me parlent pas ». (Entretien ante)

Ainsi, ces éléments pourraient laisser entendre que nous avons ici affaire à une enseignante expérimentée, qui s'est affranchie des injonctions institutionnelles et construit sa professionnalité dans la critique institutionnelle, comme l'illustre par exemple l'anecdote développée par Solange lors de l'entretien post au sujet des codes couleurs d'analyse grammaticale : « (...) c'est ce que ma directrice veut qu'on fasse, c'est souligner le verbe en rouge, le déterminant en vert ... enfin ... pfffffft.. je déteste

ça. Ils ont décidé tous sauf moi, ils m'ont pas demandé mon avis ». (Entretien post)

Pourtant, le discours de Solange est émaillé de références à l'inspecteur qui « (...) avait vu que tout gazait, tout allait bien », « (...) m'en avait parlé des cartes mentales », « (...) m'avait dans un premier temps apaisée ». Il semble donc bien que l'inspecteur soit pour Solange, et paradoxalement à ce que j'ai précédemment avancé au sujet de sa relation à la hiérarchie, une référence positive, dans le sens où l'avis de l'inspecteur semble revêtir pour Solange une grande importance, en particulier dans le conflit professionnel qui l'oppose plus ou moins symboliquement à ses collègues. Ici, c'est bel et bien l'institution que Solange refuse par ailleurs qui la légitime pourtant dans sa posture professionnelle.

« Si j'étais libre » dit Solange, et comprenons qu'il y a ici une posture difficile à tenir, qui ne se situe ni dans la soumission ni dans l'émancipation mais dans un « entre-deux » qui peut sembler problématique : comment fonder sa référence professionnelle sur l'avis de son inspecteur et pourtant dénier toute légitimité à sa direction, à l'équipe enseignante à laquelle on appartient, ou à l'école nationale qui nous a formé ?

III.1.2. Un sentiment fort d'exclusion

Quels rapports entretient Solange à l'institution, à la fois entendu au niveau symbolique et dans le sens de la structure de l'Éducation Nationale ? Ce qui marque à la première lecture, c'est la posture d'extériorité que Solange semble entretenir avec l'Éducation Nationale, et qui s'incarne dans son discours sur ses collègues actuels comme sur ceux qui ont jalonné sa carrière professorale : « (...) en équipe pour eux, c'est travailler comme eux, c'est à dire adopter tout ce qu'ils font et ne rien écouter des autres apports qui peuvent venir extérieurs .. c'est ça leur truc, parce qu'à chaque fois que je lève le doigt ou que je parle de mon truc, on comprend rien de ce que je fais gnagnagna gnagnagna ». D'une manière générale, Solange n'existe que dans l'opposition à une équipe, hors du groupe « (...) j'ai pas participé au projet d'école », « (...) je suis la seule dans l'école (...) j'ai passé des mails à toute l'équipe, personne ne m'a répondu ». Cette position est utilisée par Solange à la fois dans une

démarche de victimisation, comme par exemple lorsqu'elle décrit ses précédentes carrières dans l'informatique et au cours desquelles elle dit avoir été harcelée, ou encore quand elle décrit son entrée à l'IUFM, et le sentiment d'injustice qu'elle a ressenti devant les procédures d'affectation, et le fait qu'elle est toujours passée après d'autres dans l'obtention des postes. Enfin, cette relation d'extériorité se joue aussi dans la façon dont Solange aborde ce qui constitue son cœur de métier : les contenus de savoir et les dispositifs didactiques mis en œuvre au sein de sa classe : ici prédomine le « *faut que* » (35 fois lors de l'entretien *ante* et 43 fois dans l'entretien *post*), entendu sous la forme de « il faut que je fasse » ou « il faut qu'ils fassent », c'est à dire dans la conscientisation d'une contrainte extérieure supérieure qui s'applique à tous, Solange comme ses élèves .

III.1.3. Entre risque et sécurité

Solange le dit clairement : c'est par souci de sécurité qu'elle a choisit le professorat

« (...) *j'avais 38 ans, on retrouvait vite du boulot mais je voyais les copains qui avaient 45 ans et qui avaient du mal ... ça commençait à m'interloquer* »
(Entretien *ante*)

Quoiqu'elle aborde comme thématique relative à son environnement professionnel, c'est sur des arguments matériels et pratiques qu'elle intervient

« (...) *j'ai fait un DEA écologie, mais je trouvais pas de boulot,(...) Et comme le DEA il marchait pas fort, j'étais pas payée ni rien et en même temps, ça me faisait chier de pas gagner ma vie, j'avais fait plein de demandes en même temps, mais y'avait rien en écologie, y'avait rien (...) donc là, quelqu'un m'a dit « tu sais ils payent au SMIC pendant un an .. si tu te recycles et tu as bac + 5 »... et moi , ils m'ont pris (...) donc là j'ai eu mon SMIC (...) donc là c'est l'époque en 84, des petites boites, tu fais des programmes sur des coins de nappe, clope au bec, café clope café clope (...) t'as plein de copines, tu sors en boite t'as plein d'argent (...) tu peux être smicarde, et aller au resto, avoir un apart côte pavée avec un petit jardin* » (Entretien *ante*)

Exprimant son besoin de reconnaissance, c'est dans son rapport à l'institution qu'elle

trouve des motifs de ré-assurance, et, par effet-rebond, c'est quand cette reconnaissance institutionnelle n'advient pas qu'elle se sent en danger.

« (...) je pensais que j'avais bien bossé la grammaire et l'inspecteur avait vu que ça gazait, tout allait bien » (Entretien ante) « (...) déjà j'avais le retour de l'inspecteur qui m'avait un premier temps apaisée, et déjà j'ai le retour des parents que ça va bien.. Alors moi je comprends pas que mes collègues se glorifient d'avoir des parents qui sont contre eux ... tu peux pas te glorifier d'avoir la meute qui monte » (Entretien post)

Même si ce sentiment de sécurité est nourri par son statut de fonctionnaire, pourtant cela ne l'empêche pas d'être critique vis-à-vis des choix institutionnels :

« (...) J'ai jamais eu ma classe, parce que eux me passaient tout le temps devant » (Entretien ante) « (...) Font chier le gouvernement ils vont en rajouter un 5ème, je m'étais bien habituée aux 4 » (Entretien post)

III.2 **Solange et le savoir**

III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires

Comme nous l'avons déjà évoqué, la prise de pouvoir de Solange sur le déroulement de l'entretien ne nous a pas permis d'évoquer en détails l'ensemble des sujets que j'aurais aimé aborder avec elle. Ainsi donc, je n'ai pas pu l'interroger directement sur son rapport au français et aux mathématiques, et l'analyse que je produis ici se fonde donc sur les éléments qui sont apparus de façon transversale dans les propos de Solange, au cours des deux entretiens *ante* et *post*, ainsi que ceux issus de l'observation des séances auxquelles j'ai assisté.

UN RAPPORT AUX DISCIPLINES HIÉRARCHISÉ

Comment le rapport aux disciplines s'organise-t-il chez Solange, dans un contexte où, nous l'avons vu plus haut, la question du programme et de l'instruction officielle reste présente mais peu précise quant à son contenu ? Ce qui frappe dans un premier

temps, c'est bien l'importance apparente de la question de la hiérarchisation, à la fois dans le sens de l'organisation des savoirs entre eux à l'intérieur des disciplines, mais aussi des disciplines entre elles à l'intérieur de l'année.

« *Il faut* », martèle Solange⁴⁹, apparemment soumise à une injonction extérieure supérieure qui ordonne sa vie professionnelle. Ainsi, il faut faire les temps de conjugaison, comme il faut savoir écrire sur les lignes et à la marge, comme il faut en pas regarder les affichages de la classe ... le rapport au scolaire de Solange semble profondément marqué par sa conscience de la règle, implicite mais omniprésente. Cette injonction omniprésente conduit Solange à hiérarchiser les disciplines de façon singulière. Ainsi, nous dira-t-elle lors de l'entretien « ante » « (...) *c'est la première année que je n'ai pas fait de sciences, encore .. j'ai commencé les représentations initiales sur l'électricité hier* », rejoignant ici une forme d'habitus professionnel répandue dans le premier degré et consistant à considérer le français et les mathématiques comme primant sur l'enseignement des autres domaines. Même si elle est bien consciente qu'« *il faut* » « *faire des sciences* », elle pose bien que son urgence professionnelle n'est pas là, mais bien dans les domaines dits « fondamentaux », comme l'illustre le seul exemple qu'elle donnera concernant son expérience en maternelle : « (...) « *montre moi 2* », *alors elle me montrait (elle mime 3 avec ses doigts), alors je dis « on vérifie », alors on compte « ah, est ce que c'est deux ? » ... (elle mime l'enfant restée sans réponse). Voilà alors tu vois .. le petit truc que tu fais en PS, normal.* » (Entretien ante).

De même, avec le changement de programme, Solange « doit » assurer l'enseignement de l'anglais langue vivante. Or, non seulement le niveau d'anglais de Solange, en particulier à l'oral, si on l'en croit, est trop insuffisant pour qu'elle se sente capable d'assumer cet enseignement, mais les propositions d'accompagnement formulées par le conseiller pédagogique de la disciplines ne semblent pas lui être d'une grande aide : « (...) *les conseillers péda disent ... avec « tu es dans l'avion, PFFFF (elle mime le bruit d'un avion qui décolle), machin » , alors ça me gonfle. On*

⁴⁹ 26 fois lors de l'entretien *ante* , et 34 fois lors de l'entretien *post* , et nous ne comptabilisons ici que l'expression « il faut », à l'exception d'autres « va falloir », « encore faut-il », ... et autres tournures de phrases impliquant l'injonction.

va faire des « sit down⁵⁰ », en même temps ça va m'entraîner » (Entretien ante). On est loin, avec cette proposition de « sit down », des préconisations officielles qui concernent des « éléments de connaissances » tels que « se présenter / présenter quelqu'un/ demander à quelqu'un de ses nouvelles : utiliser des formules de politesse / présenter des excuses : répondre à des questions⁵¹ », ... et Solange redira lors de l'entretien « post » combien cet enseignement lui semble peu prioritaire

« (...) de trouver des trucs (...) de grammaire tu vois ..(...) ça s'appelle mon truc ritualisé 30mn tous les matins.. (...) comme je vais gagner parce que je fais pas anglais pendant la semaine, je vais me débrouiller».

Comprendre ici que Solange planifie un rituel de grammaire matinal qui viendra en lieu et place du rituel d'anglais préconisé par les conseillers pédagogiques et inscrits dans son emploi du temps.

Or, là aussi, en français comme en mathématiques, les contenus de savoir obéissent chez Solange à une hiérarchisation.

En français, Solange nous parle essentiellement de son travail en grammaire, et son discours sur ce point, représente plus des trois quarts de ses interventions sur le domaine du français, les deux entretiens confondus. L'enseignement grammaire/conjugaison semble constituer à la fois « le gros » de ses préoccupations professionnelles, mais aussi occuper l'essentiel de son temps d'enseignement dans ce domaine. Ainsi, répondant à une question générique sur son enseignement de la discipline français, elle introduit le sujet « grammaire » : *« (...) je fais avec Picot (...) je vais leur donner des phrases et il va falloir qu'ils identifient le verbe et qu'il me mettent l'infinitif à côté ».*

Cette méthode « Picot » est un élément essentiel des dispositifs d'enseignement de Solange, qui nous expliquera à plusieurs reprises lors de l'entretien « ante », et même ensuite lors de l'entretien « post » et alors même qu'elle nous dira l'avoir abandonné au profit d'une autre pratique, combien elle est bien conçue et d'une approche pertinente pour l'enseignement du français, en tout cas, en ce qui concerne la façon

50 Traduction : « asseyez-vous »

51 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/7/Progression-pedagogique_Cycle3_Langue_vivante_203767.pdf

tableaux de progression CE2 pour l'enseignement de la langue vivante

dont elle rassure Solange en lui fournissant un « cadre » d'enseignement, puisque Solange n'abordera qu'une courte fois, lors de nos rencontres, la question du sens de l'enseignement grammatical :

« (...) Et moi je trouve que la méthode Picot elle va m'apporter énormément parce que petit à petit, je vais pouvoir me servir de leurs textes pour faire la grammaire car grâce à Picot, pour moi, grâce au fait que je commence de plus en plus à comprendre comment elle fonctionne cette méthode Picot, c'est que je vais comprendre comment utiliser leurs propre textes, à force, parce que jusqu'à présent, je voyais pas comment on peut faire de la grammaire à partir de leurs propres textes ... je voyais pas. Quand tu prends « la balle aux mots », et « à portée de mots », que j'adore pour les petits exos vite fait , mais je n'arrivais pas à comprendre comment à partir des textes, on pouvait arriver à tirer les fils pour construire une grammaire sur toute l'année ... maintenant je commence à comprendre ça » (Entretien ante).

Si l'on en croit Solange, c'est donc la grammaire qui semble prégnante dans l'enseignement du français au cycle 3, ce qu'elle valide d'ailleurs en citant sa hiérarchie : *« (...) je pensais que j'avais bien bossé la grammaire et l'inspecteur avait vu que ça gazait, tout allait bien »* (Entretien ante).

Pourtant, cet enseignement grammatical n'est pas abordé dans son ensemble, et Solange établit des hiérarchies internes qui lui sont propres :

« (...) le radical et la terminaison, moi j'ai expliqué l'année dernière que c'était une notion grammaticale que j'avais toujours pas compris et que je ne voyais pas ce que c'était, je comprenais pas et qu'on allait leur en parler en CM1-CM2, mais que c'était pas très grave si ils avaient toujours pas compris» (Entretien ante)

ou encore

« (...) « différencie le verbe à l'infinitif et le verbe .. » ... moi je m'en fous du verbe à l'infinitif, ce qui m'intéresse c'est qu'ils trouvent le verbe conjugué, et basta !! (...) » (Entretien ante).

Certes, il est ici question de la polyvalence imposée voire subie par l'enseignant du premier degré, de sa construction et des arrangements que le Sujet opère et qui lui

permette d'exister professionnellement malgré tout . Sans rentrer plus loin dans cette analyse, il paraîtrait difficile de ne pas noter combien Solange fonde (une fois de plus ?) son enseignement, mais au-delà, sa conception de la difficulté de l'élève, sur son propre vécu scolaire : non contente d'avouer ici son incompetence (à comprendre ce que sont « radical » et « terminaison », mais aussi à concevoir en quoi ces deux notions sont pertinentes dans l'apprentissage de la conjugaison), elle l'utilise dans un discours aux élèves qui, sous couvert de déculpabiliser l'enfant en difficulté, propose de rejeter la responsabilité de l'apprentissage sur les collègues et peut donc constituer un mécanisme de défense .

Elle aborde, mais seulement à notre demande, la question de la production d'écrits :

« (...) c'est moi qui fait la rédaction.. le problème c'est que j'ai pas encore eu le temps d'en faire trop, (...) c'est la deuxième rédaction c'est à dire que quand on rentre du cinéma, on écrit 5 lignes sur le moment préféré» (Entretien ante).

Le cadre est posé : si Solange parle de la production d'écrit, c'est bien parce que c'est notre demande. De toute évidence, il s'agit d'un sujet mineur, qui est peu abordé dans sa classe : l'entretien se déroule en novembre, c'est à dire que, à quelques semaines de la fin du premier trimestre, les élèves de Solange ont rédigé un texte qui n'a pas encore été totalement corrigé et un paragraphe de 5 lignes sur le film qu'ils ont vu. Le dispositif « école au cinéma » dont elle dit qu'il sera le support de la production d'écrit de l'année comportant 3 projections réparties dans l'année scolaire, on peut donc en déduire que les élèves seront amenés à produire 3 textes de 5 lignes au total, ce qui reste ici aussi marginal au regard des instructions officielles qui, bien qu'elles ne fixent pas de limites quantitatives, posent 8 heures d'enseignement hebdomadaire pour des contenus axés, en ce qui concerne la production d'écrits, sur « utiliser l'écrit pour noter des informations utiles au travail scolaire, rédiger un court dialogue, des textes courts de différents types, savoir amplifier une phrase simple⁵² ». Sans jauger de la pertinence des choix effectués par Solange, deux anecdotes racontées lors de l'entretien « ante » témoignent de sa posture professionnelle face à la production d'écrit. Ainsi, Solange évoque un changement de pratique dans ce domaine :

52 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf

« (...) y'a des années, je faisais la lettre gnagnagna.. je donne une lettre, on regarde les trucs qui sortent de la lettre, ... pfff je me rends compte que ça sert à rien. Donc maintenant on a pris la lettre à N., j'ai mis « chers correspondants » et puis j'ai dit « qu'est ce qu'on mets en haut à gauche ? » - « Et ben on mets notre nom », ok on mets notre nom, c'est bien c'est bien (...) j'ai l'impression qu'on perds du temps, des photocopies, et au fond du truc j'ai l'impression que souvent c'est moi qui finit la lettre qu'on écrit» (Entretien ante).

Par ailleurs, évoquant le cas d'une élève en difficulté avec le scolaire et qui, ne retrouvant pas son texte à corriger au moment de la séance de production d'écrit, se voit forcée de refaire un nouveau texte, « (...) a cherché des idées pendant trente minutes... j'ai une boîte à idées ... et à la fin, c'était l'heure de partir, elle me dit « ah je suis contente j'ai trouvé une idée maîtresse !! » ». Que dire ici de la posture de l'enseignante qui laisse cet élève en « recherche d'idée » pendant trente minute sans intervenir ? Solange n'en dira rien de plus, et je ne pourrai pas porter d'hypothèses sur ce point, puisque, malgré notre accord oral, je n'ai pas pu assister à la séance d'évaluation de production d'écrit. Par contre, elle abordera clairement sa posture face à l'enseignement de la production d'écrit : « (...) Alors, le texte libre ... mais tu vois je n'en ai fait qu'un depuis le début de l'année ... j'arrive pas ».

En mathématiques, c'est la résolution de problèmes qui semble à la fois occuper Solange et l'opposer de la façon la plus virulente à ses collègues, dans un contexte qui laisse la part belle aux procédures de calcul et aux techniques opératoires, et où peu de mention est faite au sujet de géométrie ou de travail de l'espace.

Ainsi, elle parlera longuement de « (...) « maths'Isère », que j'adore (...) », des « (...) rallye maths, j'adore ça ». Elle a clairement des affinités personnelles avec ce dispositif de résolution de problèmes en collectif, puisque ses élèves, travaillant sur PIDAPI, sont aussi confrontés à des situations de résolution de problèmes de façon individuelles, qui pourraient paraître suffisantes au regard des instructions officielles, mais elle « (...) aime bien faire du collectif en problème. ». Qu'ont-ils donc de spécial, ces problèmes de rallye ?

« (...) c'est les problèmes qui sortent de l'ordinaire, bien sur, parce que les problèmes « il a joué aux billes, ... machin », je l'ai dans PIDAPI et j'ai pas envie

d'en faire plus que PIDAPI .. ça va pour ça ... ceux là ils sont vraiment différents de PIDAPI... ceux là ils ont vraiment, c'est des réflexions, ils sont ... tu vois, j'ai pas ça dans PIDAPI. Tu vois « elle a cueilli... », « y'en a une qui en a de plus que l'autre ... », machin, c'est des problèmes un peu de logique plutôt. PIDAPI c'est plutôt des problèmes classiques : « il a fait X km pour aller à Marseille, il lui reste X km, donc combien il va faire de km en tout » . C'est ça PIDAPI. En fait, les rallye maths, j'adore ça et dans les rallyes maths, t'as que des problèmes comme ça». (Entretien ante)

A l'évocation de cette situation, je sens chez Solange une forme de jubilation : bien sur, ces problèmes sont des « vrais » problèmes, pas des « problèmes classiques », mais surtout me semble-t-il, ils demandent à l'enseignante un investissement que Solange semble apprécier :

« (...) pendant une heure ... 60 mn, tu laisses faire les enfants, évidemment tu leur mets du matériel, si il faut des cubes, tu donnes les cubes, si il faut du papier calque, tu donnes du papier calque ... et puis bien sûr tu gères aussi les conflits machin bidule, et ils doivent en une heure pour « maths'Isère », ils doivent et trouver tous les exercices sauf, et y'a des points et la semaine après on a la solution ... par contre, pour « maths'Isère », je n'envoie pas mes résultats, les premiers trucs sont des entraînements juste donc j'ai le temps pour les faire et j'élimine deux exercices, c'est à dire les deux où on n'est pas ... donc là je les aiguille quand même, pour leur dire « allez y », sinon, tout est raté c'est dommage ». (Entretien ante)

A lecture de ce passage, force est de constater que naît une forme de confusion : Solange intervertit les pronoms, passe du « ils » au « on » voire même au « je » pour décrire la même situation de travail des élèves. Plus loin, elle dira même :

« (...) ils s'organisent comme ils veulent, je les mets pas en groupe, (...).. enfin je leur explique un peu parce que s'ils sont tous sur le numéro, forcément, on va pas avancer»

accentuant encore le sentiment d'ambivalence : qui travaille dans cette situation de rallye-maths ? Les élèves cherchant les solutions ? Ou Solange ? La situation de rallye étant une compétition, puisque les élèves sont en concurrence avec d'autres classes,

on pourrait même se demander qui joue de Solange ou de ses élèves, en particulier lorsque l'on entend Solange parler des enjeux du rallye :

« (...) le rallye, y'a pas d'enjeu individuel, c'est uniquement collectif et puis on sait que c'est pas très grave de perdre, parce que y'a que les gagnants du 31, et de toute façon, moi je le sais... les gagnants du 31, c'est les instit en général ont aidé les élèves ... donc moi... t'as pas du tout de chance d'avoir le prix... si t'es dans la moyenne c'est que t'as pas trop triché... A⁵³. elle dirait pas ça, parce qu'elle en a eu. Mais elle a des classes performantes A (...) » (Entretien ante).

Sur ce point la position de Solange est d'autant plus ambivalente quand elle aborde la question de la correction, puisqu'(elle)

« (...) trouve que les problèmes sont très très bien pour travailler à les corriger avec eux (...) », mais « (...) j'ai pris trop de temps parce qu'ils savent pas corriger, il sont pris trop de temps pour copier les consignes, ils savent pas expliquer (...) c'est moi qui vais manager les corrections, et eux ils pourront ajouter leur fraise, mais c'est moi qui vais envelopper » (Entretien ante).

Par opposition, la symétrie semble être un domaine moins connoté positivement pour Solange, qui, alors qu'elle « adorait » les rallye-maths, est soumise à une obligation sur ce point : *« (...) il fallait que je fasse la symétrie .. (...), parce qu'elle est beaucoup trop loin dans PIDAPI »*. Comprendre ici, que, bien que Solange ait choisi de faire travailler ses élèves à partir du dispositif PIDAPI, qui postule que l'élève construit les notions de façon hiérarchique et à son propre rythme, elle n'assume pas le constat que, considérant le rythme de travail des élèves de sa classe, peu d'entre eux auront terminé le programme si ils travaillent exclusivement avec PIDAPI. Elle choisit donc d'assurer des temps d'enseignement spécifique sur les notions dont elle considère qu'elles sont incontournables et doivent être vues avant le passage en classe supérieure. Ainsi, il en est des fractions comme de la symétrie : *« (...) (PIDAPI) n'aborde pas les fractions, effectivement donc j'avais fait du ERMEL⁵⁴ sur les fractions en plus »,* mais pas pour la division en CE2 par exemple (*« (...) j'en ai rien à foutre »*). Toute la question est ici de savoir comment Solange choisit les notions

53 Une collègue d'une autre école que Solange prend beaucoup comme modèle

54 Un guide de travail mathématique qui fait référence en la matière pour l'élémentaire

qui seront ainsi abordées, et celles qui pourront ne pas l'être, et il semble bien que l'aspect ludique de l'enseignement soit partie prenante du type de choix effectué :

« (...) je fais un petit coup de symétrie avec les lettres de l'alphabet en bâton, on s'éclate et on cherche de la symétrie partout, on s'éclate ... et ça suffit pour avoir la symétrie, parce que tu as le N et le Z qui sont géniaux pour expliquer que non, ce n'est pas symétrique !! allez vas-y, dessine sur une grande feuille et plie ... voilà, ce genre de choses ça passe bien». (Entretien ante)

Les étagères de la classe de Solange sont très fournies en jeux de société, qui semblent bien être une préoccupation importante pour cette enseignante qui regrette « (...) l'ancien temps où on avait 6 h avec 3h le mercredi parce qu'on pouvait faire le mercredi ludothèque».

LE FRANÇAIS PAR LA GRAMMAIRE, LA GRAMMAIRE PAR LA TRANSFORMATION

Solange hiérarchise à la fois les disciplines et les contenus de savoir dispensés dans sa classe à l'intérieur de ces disciplines. Intéressons nous ici dans un premier temps à l'enseignement du français écrit, dont nous avons vu que la production d'écrit est quasi absente, et que c'est sur la grammaire et le travail autour de l'analyse de la structure de la phrase que Solange base son enseignement. Même si cela peut sembler paradoxal au premier regard, je commencerai ici par aborder les dispositifs pédagogiques en vigueur dans la classe de Solange en matière de production d'écrit. Car, malgré tout, Solange parle de la production d'écrit, et des questionnements professionnels que celle-ci lui évoque. Ce qui me semble intéressant ici, c'est l'objet même de ces questionnements. En effet, Solange évoque-t-elle, comme d'autres enseignants, la difficulté à gérer la question de l'imaginaire dans la production d'écrit ? Ou celle du temps nécessaire pour aborder tous les types d'écrits prescrits ? Parle-t-elle de la difficulté de l'élève à produire un texte structuré ? Ou à fournir la quantité d'écrit demandé ? Non point. La problématique de Solange est singulière : c'est celle de la correction : comment corriger ces textes sans que « (...) ça ressemble à rien parce que tu peux pas mettre du blanco partout » ? Solange « (...) mets les codes de correction au crayon. Je ne sais pas comment faire à part au crayon.. eux ils font au stylo, ils sautent une ligne ». Mais ce système ne lui convient pas, elle en a

« marre », et l'on comprend que c'est cette problématique de correction, qu'elle évoque à la fois dans notre premier entretien, mais aussi, un an plus tard, lors de l'entretien « post », qui fait (entre autres?) empêchement à la pratique du texte libre

« (...) j'ai bien calé mon emploi du temps donc je vais être obligé de voir ...oups... texte libre, donc je vais bien devoir faire texte libre, parce que y'en a plein, ils l'ont dans leur chemise de travail mais ils ont tellement de trucs autres à finir pour arriver aux ceintures jaunes qu'il est dessous, donc il faut que là je dise, « non là c'est texte libre, on recopie ». Cette année, je les fais pas corriger avec un code correction» (Entretien ante)

Pour résoudre ce problème, elle cherche des solutions en s'adressant à des collègues :

« (...) j'avais vu à Bordeaux D et JL⁵⁵, ils faisaient sur feuille avant et qu'ils leur faisait recopier. Donc j'ai fait sur feuille avant le texte libre, et comme j'ai été prise par 10 000 trucs depuis le début de l'année, entre E, entre les mails, entre les PPRE, les synthèses, et tout ... mais j'avoue que j'ai jamais réussi à refaire vraiment», « (...) c'est celui d'Odilon⁵⁶ qui est marrant, J. , qui m'a demandé « mais alors comment tu corriges ces textes libres ? » et je lui ai dit « je mets des codes, je corrige en vert»- « et alors, si ils ont faux dans ce qu'ils ont corrigé ? Tu leur redonnes la feuille ? » - « oui, et ils en ont marre » je lui dis : « oui puis... puis... moi aussi ... ». Il dit : « alors t'embêtes pas, tu corriges au crayon entre les lignes leurs fautes d'orthographe et ils le recopient »- ... okay !!!! et voilà ... sur un petit bout de feuille, je marque ... euh, je fais pas des phrases, je me marque des notations pour savoir à peu près, pour m'en rappeler , pour mettre la note sur le livret. Alors en note, j'ai personne en « non acquis », même si ils font pas de phrase et tout, ils font un truc. Enfin. Je me vois mal mettre « non acquis » sur ... je sais pas si ils⁵⁷ le font ... Sur de la production d'écrit» (Entretien ante)

Car ce qui occupe et préoccupe Solange, c'est à la fois la propreté des rendus et la correction orthographique des textes. Or, la production d'écrit la met en difficulté sur ces deux points et il semble possible d'émettre l'hypothèse que cet état de fait crée un impossible pour Solange à poursuivre plus avant son enseignement de la production

55 Deux collègues ayant fait une présentation dans un stage de formation

56 Une petite maison d'éditions proche du mouvement ICEM-pédagogie Freinet

57 Ses collègues

d'écrit. Par contre, le travail orthographique et grammatical, construit avec la méthode Picot, l'enthousiasme beaucoup plus :

« (...) j'aime bien Picot parce que ça travaille à partir de textes, et à partir de ces textes, on le transforme, on analyse la transformation, on passe la semaine sur ce texte transformé, les verbes, les pronoms, on travaille vachement sur ce texte que je leur fait lire à la maison, maintenant le week end, et c'est le même texte qui dure deux semaines ; et puis c'est un petit texte, c'est bien parce que tu as des fiches de fabrication, un petit conte, un documentaire ... c'est vachement bien foutu je trouve. Et à partir de ces petits texte, elle, elle propose une ribambelle d'exercices et tu pioches dedans(...) ». (Entretien ante)

Cette méthode semble convenir à Solange dans la mesure où elle propose un cadre de progression déjà pensé, mais aussi parce qu'elle propose des types d'exercices ritualisés et adaptés à la classe à double niveau de Solange

« (...) Un petit peu de compléments circonstanciels en grammaire, je trouve ça pas mal, c'est à dire le complément circonstanciel pour les CE est souligné et ils doivent dire si c'est lieu, complément, manière... je trouve ça pas mal. Ils recopient, ils soulignent, moi je trouve ça pas mal, par contre, les CM1, il faut déjà qu'ils les déplacent, ils les soulignent et ils déplacent. Mais y'a pas de leçon, la leçon, elle est sur la phrase, donc tu vois j'avance avec toute la classe et je différencie par le volume » (Entretien ante).

Solange insiste beaucoup dans nos deux entretiens sur le travail de transformation proposé par ce dispositif :

« (...) on fait la grammaire, on transforme à l'oral et on surligne en bas. Moi j'écris au tableau tous les mots qu'on a transformé en vert, et après on surligne, et ils le gardent après dans le classeur (...) et là on fait un transposition, parce que dans chaque exo qu'elle fait, Picot, on fait un petit exo où ils font tous seuls : « transpose au présent ». Je crois que je vais changer, parce que l'année dernière, j'ai eu un problème là-dessus, donc je vais faire une autre transposition. Ça je l'ai pas fait avec eux, parce qu'ils en sont pas là ». (Entretien ante)

Là aussi, l'on retrouve la préoccupation esthétique qui semble guider l'ensemble de

son enseignement : ainsi, lorsqu'elle aborde la question de ses différents professionnels en grammaire avec ses collègues, ce n'est pas seulement de notion ou de contenu que parle Solange, mais d'abord de codes couleurs :

« (...) ma directrice veut qu'on fasse, c'est souligner le verbe en rouge, le déterminant en vert ... enfin ... pffffff... je déteste ça. Ils ont décidé tous sauf moi, ils m'ont pas demandé mon avis qu'on le faisait tous dans le cycle 3. J'ai dit à C., moi j'ai déjà du mal à faire sortir un crayon à papier, alors un crayon jaune, un crayon rouge vert bleu, c'est impossible ou alors il faut un fournisseur qui fournisse que les crayons rouge, les crayons ... non !! je sais pas comment tu fais toi, moi je suis au crayon à papier ... ils mettent le code « V », « adj », (...) mais moi le code couleur, je suis absolument ... » (Entretien post).

LES MATHÉMATIQUES PAR LES PROCÉDURES ET L'APPARENCE DES RENDUS

Dans le domaine mathématique, Solange est claire : *« (...) un bon élève (silence).. un élève qui arrive à faire les opérations que je demande au moment où je demande à faire ces opérations, on est bien d'accord »*. Nous l'avons déjà évoqué, les problèmes de PIDAPI lui semblent *« trop simples »*, et c'est sur cette base qu'elle dit préférer les rallye-maths, que ses collègues trouvent *« trop compliqués »*. Cette explication peut sembler partielle, tant en regard du plaisir évident que Solange prend à jouer avec (à la place de ?) ses élèves, mais aussi si l'on considère combien l'ensemble de son propos en terme de mathématiques est marqué par la question des procédures de calcul.

Ainsi, j'avais déjà questionné son choix de proposer des opérations de calcul mental en introduction de la séance d'évaluation en résolution de problèmes. Pourtant, ce domaine du calcul était abordé dès le début de notre premier entretien. Lorsque, évoquant le profil de la classe, j'incite Solange à parler de ses élèves en difficulté, elle aborde très vite le problème du rituel d'opérations de la classe :

*« (...) 32 mn, il a fait 4 opérations... (...) et là... 2 opérations - **Ils sont très en difficulté ou ils font autre chose ?** - Ben il y a des 2. Là je pense qu'ils sont quand même un peu à la ramasse. S'ils font pas au moins une fiche de numération opérations par semaine, comment je vais faire ?? là aussi c'est pareil.*

Voilà, lui c'est bon, il en a fait un .. en plus il est dans la division.. et ben non, il l'a pas faite.. mais c'est pas vrai, qu'est ce qu'ils ont foutu ??? (elle souffle). Là moi je suis...je sais pas quoi faire » (Entretien ante)

Solange propose à ses élèves de travailler les procédures opératoires tous les matins, et, la séance d'évaluation observée le prouve, elle aborde de façon systématique et hiérarchique toutes les formes de calcul mental. Dans ces conditions, pourquoi est-elle aussi inquiète que ses élèves ne fassent pas « une fiche numération-opération par semaine » ? Est ce parce que les évaluations sont lissées sur l'école (« (...) *en éval, puisque toute l'école à le même livre, que toute l'école fait ça, je donne ça . Donc ça, c'est des opérations...oui c'est le livre qui les donne machin, donc je fais la même chose que les autres »*) ? Est ce parce qu'elle considère que le calcul est une compétence fondamentale à cette étape du cycle ? En tout cas, c'est un sujet sur lequel elle accepte volontiers d'explicitier ses dispositifs particuliers de travail, hors des fiches PIDAPI :

« (...) j'en ai une qui est à la ramasse. Je lui ai fait comme dans les fiches PEMF⁵⁸, elle a entouré, on a fait des ficelles, elle a fait 20X2 et après elle fait 3X2 et du coup elle a 20 et 26, ah!26 ! Elle le mets et elle est contente (...) je leur dis, si vous avez besoin d'écrire, vous écrivez ... du coup ils écrivent (...) si vous pouvez au fur et à mesure la mettre dans la tête et les ficelles ...vous mettre dans la tête, alors vous effacez l'ardoise». (Entretien post)

C'est aussi un critère d'évaluation fondamental, au-delà même du résultat :

« (...) y'en a un, il m'a passé un test PIDAPI il me met 40 animaux et heureusement qu'il m'a mis les opérations au crayon, il a mis toutes les opérations au crayon au dessus, et il a mis la bonne opération, mais ça fait 50, donc pour moi il a juste. Je m'en fous ... du moment qu'il a le raisonnement» (Entretien post).

Enfin, on retrouve ici encore la préoccupation esthétique, en particulier lors de la séance d'évaluation, où la phrase « *opération et phrase réponse* » revient de manière quasi incantatoire tout au long de la séance, puisque « (...) *s'ils ne savent pas m'écrire l'opération en ligne et la phrase réponse, qu'est ce que tu veux que je fasse*

58 Éditions du groupe ICEM-pédagogie Freinet

d'eux en CE2 ? C'est pas possible». Car au-delà des performances de calcul ou de raisonnement des élèves, c'est cette capacité à se conformer à la demande de type de rendu qui permet à Solange d'évaluer ses élèves :

« (...) là j'ai les très forts, ils m'écrivent à chaque fois le résultats sans phrase réponse, c'est pas automatique, donc je mets : « Écris l'opération en ligne au crayon » donc y'en a ça y est, les plus performants ils ont captés, ils me le mettent» (Entretien post).

C'est aussi sur cette base qu'elle fonde son choix de support pédagogique :

« (...) le conseil⁵⁹, je l'ai quand même mis en leçon parce qu'il est super bien fait : on voit l'opération en ligne, la première étape avec la première phrase réponse, l'opération en ligne du deuxième (...) ». (Entretien ante).

Pourquoi un tel centrage sur l'organisation du rendu ? « (...) sinon ils posent l'opération en ligne, y'a pas de structure ». Car c'est bien de structure, de colonne vertébrale, de cadre qu'il est ici question : le savoir est central dans l'approche de Solange, mais il s'agit ici de savoir méthodologique, voire social (se conformer à une demande même si on ne la comprend pas, puisque Solange le dit elle-même : « (...) ils comprennent pas pourquoi on demande absolument ça »), qui dise quelque part que Solange a fait son travail, a tenu le cadre. Mais on peut aussi faire l'hypothèse d'une tension plus profonde pour Solange, qui déplore que ses élèves « (...) (faux, oui mais pourquoi, faux mais pourquoi). Ils veulent jamais mettre pourquoi ». Il y a ici quelque chose du constat d'impuissance qui interroge le rapport de Solange au savoir-enseigner.

ANALYSE DU RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES DE SOLANGE : LA QUESTION DE LA DISTANCE

Des dimensions retenues par Carnus pour caractériser le rapport au savoir, c'est celle de l'échelle distance – proximité qui semble la plus pertinente dans le cadre de cette analyse, les données étant insuffisantes pour caractériser les autres dimensions.

59 Chaque fiche PIDAPI comporte une partie « conseil » qui se veut une aide méthodologique ou conceptuelle pour l'élève et peut faire office de trace écrite ou de leçon.

La question de la proximité de Solange avec les savoirs disciplinaires est difficile à appréhender : le domaine d'expertise de Solange reste sans contexte l'informatique, et à ce titre, l'ensemble des outils présents dans sa classe (ordinateurs fixes, classe numérique, ensemble de tablettes), ainsi que les dispositifs dont elle nous fait part (travail sur les affiches, échange de service sur l'informatique, rédaction des panneaux « école et cinéma ») tendent à prouver cette affinité forte. On pourrait du coup la déduire plus proche du domaine mathématique que de celui du français. Pourtant, l'analyse des séances observées montre que Solange est en difficulté dans un champ comme dans l'autre, bien que, effectivement sa difficulté semble plus grande avec la production d'écrit qu'avec la résolution de problèmes. A ce titre, le fait que je n'ai pu assister à la séance d'évaluation de production d'écrit est révélateur : c'est dans le domaine de l'enseignement des mathématiques que Solange se sent le plus à l'aise, ou, autrement dit, pour lequel elle a le plus d'attrance. Observons de quoi parle Solange quand elle aborde la question des savoirs disciplinaires :

- En étude de la langue, elle aborde essentiellement les domaines de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. La méthode Picot, les temps de conjugaison qu'elle travaille (ou pas) durant l'année, les codes de corrections syntaxiques et orthographiques qu'elle utilise pour annoter les textes de ces élèves, le travail systématique sur les phrases à apprendre par cœur, ... constituent l'ensemble de son discours sur l'enseignement de la langue.

En mathématiques, son champ est essentiellement constitué de la question des techniques opératoires et du calcul mental, ainsi que la question des rallye-maths. Le calcul et les techniques opératoires font l'objet d'un travail systématique très régulier qui rythme le quotidien de la classe, les rallye-maths constituent un temps fort de l'année.

Si ces constats sont rapportés aux multiples tableaux qu'utilise Solange pour comptabiliser les acquis de ses élèves, et à l'utilisation des tableaux de ceintures de PIDAPI comme marqueur secondaire, il s'ensuit une potentielle conclusion autour du fait que Solange va prioritairement vers les domaines de savoir qui permettent un

abord cadré, rationnel, découposables en compétences quantitatives. Ainsi, ni la production d'écrit ni la résolution de problèmes ne font partie des domaines qu'elle pratique et / ou évalue régulièrement. Elle l'avoue dès le premier entretien :

« (...) oui, c'est moi qui fait la rédaction. Le problème c'est que j'ai pas encore eu le temps d'en faire trop, à part dans PIDAPI, et justement je voulais mettre au point le problème de la semaine en le prenant des rallyes « maths Isère »⁶⁰ que je trouve vachement bien ... mais je fais pas d'évals là dessus mais je peux en faire. La rédaction non plus je ne fais pas d'éval». (Entretien ante)

Ici la confusion des propos révèle la confusion de la pensée : interrogée sur la production d'écrit et la résolution de problèmes, Solange commence par répondre sur la production d'écrit, qu'elle appelle « rédaction », mais, la fin de la phrase concerne la résolution de problèmes. En effet, elle répond comme si elle faisait seulement la rédaction à travers PIDAPI. Or, elle n'utilise pas PIDAPI en français, puisqu'elle préfère la méthode Picot dans ce domaine. Il y a donc ici confusion dans le discours, qui montre combien ces deux domaines relèvent de la même difficulté pour Solange. Ici, il est difficile pour l'interlocuteur de suivre le tissage associatif, tant le discours est déformé. On pourrait y voir ici une manifestation de l'inconscient de Solange, associant deux domaines dans un même processus : celui des domaines peu travaillés et non évalués. La confusion de Solange est renforcée par mes questions, et son discours témoigne à plusieurs reprises de cette confusion, comme par exemple lorsque, interrogée sur les modalités d'écriture qu'elle propose à ses élèves, elle commencera à parler d'un dispositif qu'elle ne met pas en place avant d'enchaîner durant de longues minutes sur son système de correction, dont il faut donc comprendre qu'elle ne l'utilise pas, puisque ses élèves ne produisent pas d'écrits :

« (...) Alors, le texte libre ... mais tu vois je n'en ai fait qu'un depuis le début de l'année ... j'arrive pas ... ça y est ... alors moi je mets des codes corrections.. alors ça y est , j'ai trouvé le truc parce que l'année dernière, j'ai fait dans le cahier d'écrivain direct et les cahiers d'écrivains sont gavés de fautes, mais grave ... et

60 Rallyes mathématiques très prisés au cycle 3 et consistant en un ensemble de problèmes mathématiques à résoudre en équipe au sein de la classe, et qui donne lieu à un concours annuel.

puis à force ça ressemble à rien parce que tu peux pas mettre du blanco partout .. (etc, etc⁶¹)».(Entretien ante).

En résumé, Solange semble proche des savoirs systématisables et met à distance ceux qui demanderaient plus de créativité. D'ailleurs, cette année – là, son projet de production d'écrit témoigne de cette distance à la créativité, puisqu'il s'agit des écrits effectués autour du projet « école et cinéma » :

« (...) on fait « école et cinéma »⁶² et ça c'est la deuxième rédaction c'est à dire que quand on rentre du cinéma, on écrit 5 lignes sur le moment préféré, c'est à dire qu'on dit pas « j'ai aimé gnagnagna », on dit le début du moment qu'on préfère, le milieu et la fin... on essaye ... ça j'aime bien, ça».(Entretien ante).

III.2.2. Rapport au savoir-évaluer

DU TABLEAU À DOUBLE ENTRÉE COMME OUTIL DE RÉFÉRENCE

Solange dit évaluer ses élèves. Régulièrement, et avec constance et précision. Elle construit des tableaux à double entrée pour chacune des compétences qu'elle pense devoir évaluer, tableaux qu'elle présente lors de chacun de nos entretiens, comme autant de preuves de son travail :

« (...) je tiens un tableau, toutes les semaines, je me mets des notations sur le tableau là qui est là... je mets ça, ça m'arrange bien, je suis très contente, ça me prends un peu de temps ... mais je trouve qu'au moins j'évalue correctement ».
(Entretien post).

D'ailleurs, ce qui l'occupe en matière d'évaluation, et dont elle parle à plusieurs reprises et longuement à chaque fois, porte sur les questions de références d'évaluation, et en particulier sur les diverses classifications utilisées dans son école :

61 C'est moi qui rajoute ici, l'extrait complet étant trop long pour être inséré ici.

62 Dispositif éducation nationale permettant aux écoles participantes d'avoir accès à un certain nombre des projections pendant l'année scolaire, et assortie de propositions d'activités pédagogiques d'exploitation complémentaires

« (...) je tire des tableaux à la con, à n'en plus finir parce qu'est pas évident .. donc je dis « tiens voyons, en multiplication est ce que ça va bien ? »...je fais le même code couleur .. parce que on a AR /ECA, on a 1 / 2 / 3/4... et à la fin de l'année, (...), c'est qu'elle nous demande de classer les gamins en 1 / 2 / 3, tu sais le tableau de compétences machin pour faire les niveaux de classe, je dis « non, je ne peux pas ... on fait 1 / 2 / 3 4 sur les livrets, pourquoi tu nous demande après de faire 1 / 2 / 3 ? » y'a des 2 qui sont 2- et 2+, c'est pour ça que pour moi, y'a des couilles au niveau du comportement dans les classes, parce que moi j'avais tout fait avec 1 / 2 / 3 / 4 j'en avais fait qu'à ma tête et elle, despotiquement elle a approché la colonne 2 et 3 et moi j'ai passé des mails à toute l'équipe, personne ne m'a répondu, en disant moi je suis désolée, je n'y arrive pas, je vous fais un tableau en 1 / 2 / 3 / 4 sur mes élèves, et ben ça leur a pas ... peut-être que cette année on va faire 1 / 2 / 3 / 4 ... mais c'est un truc de dingue... ils sont chiants.(...) ». (Entretien ante).

Il est complexe de déterminer ici si la problématique de Solange est ici dirigée contre ses collègues qui refusent d'adopter son propre système, dans une nouvelle expression d'une certaine forme de lutte de pouvoir :

« (...) elles vont me faire chier là, elles vont me faire chier encore parce qu'elle vont vouloir qu'on rende les livrets mi-décembre... vont me faire chier parce que moi je les rends la dernière semaine, mais elles vont dire « ahh tu rends trop tard après en juin... » gnagnagna... enfin bon... je les entends, ils sont déjà tous dans les évals, ça fait 7 semaines que t'es là ... je les laisse parler » (Entretien ante).

ou bien si elle-même se trouve avec cette classification devant un impossible. En effet, ses propos sont ici contradictoires : elle dénonce une évaluation parcellaire, trop découpée pour être pertinente :

« (...) on évalue avec A/AR/ECA/ et NA dans les compétences par contre, sur le livret, ce que je n'ai compris que l'année dernière, là c'est très bien, bien, moyen insuffisant, ce qui veut dire qu'il peut y avoir un enfant qui a plusieurs AR et il ne se retrouvera pas en bien, parce que si les AR, c'est des choses qu'il devrait avoir acquis à ce stade de l'année, machin bidule, on devrait le mettre en moyen »,

mais évoque sa difficulté à envisager une vision globale :

« (...) c'est compliqué parce que du coup tu dois avoir une vision globale par matière ... enfin, par sous matière tu dois avoir une vision globale de l'enfant .. donc en fait tu fais des évaluations par compétences, quand j'en faisais parce que j'en fais de moins en moins, ça me saoule, et après tu reportes ça ici ... pffff ».
(Entretien ante).

Sa préoccupation redouble à l'approche de la fin de l'année, puisqu'elle envisage déjà les changements dûs aux nouveaux programmes qui vont rentrer en vigueur à la rentrée prochaine :

« (...) .ben 4 trucs .Font chier le gouvernement ils vont en rajouter un 5ème, je m'étais bien habituée aux 4 .. j'avais des collègues qui faisaient tout le temps AR-... et tout ça, mais moi, je m'étais bien habituée parce que sur l'ordi j'étais obligée de mettre la croix dans la bonne case, alors que eux ils le font à la main donc, mais je crois que le gouvernement ils mettent 5 paliers (...) , c'est parce que dans le livret c'est 1,2,3,4.. 1 c'est bien. Le gouvernement je crois qu'il vont faire l'inverse, ça va être un peu compliqué ».(Entretien post).

Cependant, Solange semble dire ne pas tout évaluer « correctement » :

« (...) y'a des années, je faisais l'éval, mais ça sert à rien... y'a des enfants qui sont nuls en réda et qui arrivent à tirer leur épingle du jeu parce qu'ils ont bons en grammaire (...) j'évalue la résolution de problèmes, mais merdiquement ».
(Entretien ante).

Sur ce point, la lecture de son attitude est donc un peu brouillée par les contradictions de ses propos, puisque tout en reprochant au livret de son école de ne pas être assez précis, elle avoue elle-même manquer parfois de précision :

« (...) on a un livret a la visto de naz à l'école (...) ils font ce système depuis très longtemps, et comme eux ils ont là depuis 10 ans, ils s'y retrouvent (...) » / « (...) donc ... je fais de la visto de naz maintenant en production d'écrit ».(Entretien ante).

Sans doute est ce le terme « évaluation » dont le sens est problématique pour Solange :

« (...) Ça veut dire que je note sur tout, je note en fait sur des grilles des trucs chaque fois que je corrige les cahiers du jour ... en fait j'évalue, mais j'évalue pas avec une éval que je vais corriger ... j'en fais quelques unes pour justifier le plastique « évaluation » qu'il y a au fond du classeur, ça ne me sert pas à grand-chose. Dans PIDAPI ça sert parce que ça sert à faire évoluer de ceinture ». (Entretien ante).

Solange différencie ici :

- d'une part, l'épreuve d'évaluation, autrement appelée « devoir sur table », qui s'inscrit dans une certaine vision traditionnaliste de l'école, où tous les enfants sont confrontés en même temps à la même épreuve qu'ils sont tenus d'effectuer seuls.

- par ailleurs, le fait de porter un jugement sur les compétences et capacités d'un élève, jugement qui peut alors se baser sur l'ensemble de ses travaux du quotidien de la classe ,

puisqu'elle a *« (...) plein de systèmes d'évaluation en fait donc quand on me demande».*

Il semble bien que ces deux dispositifs n'aient pas la même importance pour elle, qui décrit clairement comment l'un ne sert qu'à *« justifier le plastique évaluation »*, autrement dit à justifier du travail et de la professionnalité de Solange, et l'autre étant celui sur lequel elle base son jugement réel : *« (...) Pour moi il vaut mieux que je vois ça (elle montre la copie d'un élève restée sur la table), plutôt que je fasse une éval ».* D'ailleurs, c'est clair, Solange se sent contrainte par l'injonction à l'évaluation :

« (...) Si j'étais libre, je ferais par compétences (...) les évals ce qu'on fait c'est pas pour ça, c'est pour voir si tu as bien bossé, si tu as bien appris ta leçon, qu'est ce que tu as foutu, t'as une mauvaise note, ça veut dire que t'as pas bien appris ta leçon.. c'est ça».(Entretien ante).

Pourtant, on peut se demander comment Solange ajuste son action didactique, ce qui est *a priori* un des objectifs de l'évaluation, quand elle déclare : *« (...) ils ne sont pas performants dans cette école au niveau des problèmes (...) Je m'en fous je préfère les confronter à des trucs plus compliqué (...) »*, ou encore évoque le type de critère qu'elle utilise :

« (...) c'était la compétence « sait se débrouiller dans les problèmes relevant de la soustraction » pour les CE2 et « (...) de la multiplication » pour les CM1, donc si déjà L., elle me fait des +270 + trucs, et qu'elle me mets une phrase réponse sans réfléchir... ta ta ta ...ça va être « non acquis ». Si sur un des 3 problèmes, elle a bien compris, je vois qu'il y a une bonne opération, y'a une ébauche de .. je vais mettre « en cours d'acquisition », mais c'est complètement a visto de naz, je suis bien d'accord mais en même temps je me rends compte que les grilles, ceux qui ont des grilles de fou, y'a une part de visto de naz, (...) est ce que, pour moi, est ce que ça vaut plutôt une note moins de la moyenne, est ce que pour moi c'est plutôt quelqu'un qui a presque compris, ça va être à renforcer, qui a compris ou qui commence » .(Entretien post).

En résumé, pointons que l'évaluation est pour Solange une problématique complexe, dans laquelle elle ne se sent pas à l'aise : « (...) j'ai l'impression qu'il me manque des billes pour savoir évaluer ce que c'est le programme ». Son savoir évaluer semble encore en construction, et elle-même semble hésiter entre plusieurs postures. Comme elle le dit à propos de sa position dans la classe : « (...) je navigue, alors c'est beaucoup mieux».

ANALYSE STRUCTURELLE DU RAPPORT AU SAVOIR-ÉVALUER DE SOLANGE

➤ Ancienneté

Solange a été très tôt en contact avec le savoir-enseigner, puisque ses deux parents sont enseignants : « (...) normalement je devais le passer quand j'étais gamine, au BEPC mais ma mère et mon père qui étaient profs, surtout mon père m'ont déconseillé », même si elle – même n'a jamais travaillé avec des enfants avant son entrée dans le métier : « (...) j'avais jamais fait de colo ni rien, à part en tant que cuistot ». Elle évoque d'ailleurs à plusieurs reprises la façon dont elle a observé les pratiques professionnelles de ses parents : « (...) lui il était prof à l'école normale (...) ma mère était prof de LEP». A ce titre, elle semble avoir bénéficié de 2 types de modèles différents, d'un côté son père,

« (...) c'est le mec ... Pffou ...il s'en branle, il est prof de dessin d'art, il est très charismatique, barbu, genre anarchiste, genre anarchiste parce qu'au fond il est horrible et donc lui disait,... il comprenait même pas que ma mère mette autant de temps à préparer ses cours» (Entretien ante)

de l'autre, sa mère, institutrice

« (...) je crois qu'elle faisait du Freinet parce que je l'ai toujours vue dans des découpes de journaux, elle découpait les articles,... elle était prof de français histoire et géo instruction civique en CET ... et donc elle était avec des filles qui croyaient. Elle faisait des projets de fous.» (Entretien ante)

Ces deux modèles imprègnent Solange qui choisit très tôt l'enseignement, même si elle est empêchée. Ils modèlent aussi sa représentation du métier, puisqu'elle a *« (...) envie de ressembler à elle »*.

Il y a donc une très grande proximité entre Solange et le savoir enseigner, voire même une absence de mise à distance dans un domaine qui est pour elle le lieu ultime d'enjeux affectifs dans lesquels elle s'inscrit depuis son enfance : tout fonctionne comme si Solange cherchait à rejeter sur son père la responsabilité de son propre manque affectif dû à la perte précoce de sa mère. Dans cette situation douloureuse, Solange trouve sa place dans la continuité professionnelle de ses parents, mais se doit de faire un choix entre deux pratiques fort différentes. Elle choisit ici celle de sa mère. Cependant, prise dans des enjeux affectifs douloureux et envahissants, elle ne peut se détacher de l'image qu'elle a du savoir enseigner de sa mère : que fait Solange, lorsqu'elle compile à l'infini des documents issus d'internet, qu'elle étale sur la table de nos entretiens des classeurs entiers de répertoires d'exercice, qu'elle remplit des *« dropbox »*, sinon rejouer ce dont elle se souvient de sa mère :

« (...) je suis convaincue que le fait d'avoir vu ma mère batailler comme ça, avec des journaux étalés par terre dans sa chambre (...) elle faisait des séances de fous à partir des journaux, tu vois j'ai cette image, de quelqu'un qui se cassait le cul à faire (...) elle était dans le vrai, quoi alors que mon père, qui refait la même chose tous les ans, qui ne s'emmerde pas, qui ne dépense pas une seule minute en dehors du boulot pour faire la moindre recherche pour son boulot, (...) ben c'est pas ce qu'il faut faire ». (Entretien post).

Elle s'applique donc à suivre ce modèle maternel :

« (...) là j'ai tout construit, je suis encore en train de découper des trucs, des machins, ça y est j'ai mes trucs de grammaire Montessori, pour les natures, c'est fait après je vais faire des trucs pareils, dans des boîtes en carton, j'ai acheté par les boîtes de DVD... trop bien... donc bon, ça y est, j'ai les tablettes, j'ai des tas de trucs, ça y est » (Entretien post)

même si elle semble encore en phase d'hésitation : *« (...) je sais pas où trouver le bon milieu, pour et ne pas trop dépenser son temps personnel » (Entretien post)*

Le savoir enseigner de Solange se construit sur l'apparence du travail, à partir des outils et des objets dont Solange peut dire qu'elle les « a » :

« (...) j'ai mon machin que je perds.. je ne sais jamais où il est mon truc rose... (elle cherche) et j'ai ça avec moi tout le temps tout le temps, tout le temps... les corrections de test, de ceintures, et le tableau où ils en sont ... elle est affichée en classe, mais là j'ai les compétences avec les tests » (Entretien post)

➤ Proximité / Distance

En tant qu'enseignante, Solange a été fortement marquée par l'influence de ses parents. Toutefois, ils représentent en quelque sorte les deux extrémités d'une échelle sur laquelle Solange tente de se positionner. Elle assume donc à la fois une position très proche du savoir enseigner, mais en même temps, elle semble souhaiter mettre des distances vis-à-vis de la position professionnelle de son père, arguant de sa volonté de se conformer à ce qu'elle sait de la posture professionnelle de sa mère.

➤ Attirance / Répulsion

En terme de savoir enseigner, la position de Solange est ambiguë, voire ambivalente et oscille entre deux types de modèles.

D'un côté, ses collègues, pour lesquelles elle ne trouve aucun mot assez agressif, et dont elle refuse l'ensemble des dispositifs pédagogiques :

« (...) je reste pas sur l'éval, je sais que j'ai des collègues qui corrigent l'éval, mais moi non (...) moi j'ai joué le jeu, la première année, je l'ai fait. Après j'ai parlé aux collègues ... « euh ? Ah ben non, c'est pour que chacun le fasse dans sa classe ». Ben je le fais plus (...) je fais le rallye maths Toulouse qui est trop compliqué selon les collègues (...) je suis leur livre, là je suis dans l'école ... c'est le seul truc que je fais vraiment parce que je me dis si je lâche tout ...déjà ils me parlent pas »(Entretien post)

A l'entendre, chacune de ses collègue manque de professionnalité, voire même sont incompétente, même quand elles sont sympathiques :

« (...) ils ne sont pas performants dans cette école au niveau des problèmes. C'est sur et certains, j'ai jamais vu des élèves autant à la ramasse sur les problèmes et pourtant dans le projet d'école (...) Li., qu'on m'a donné pour bon et qui est dans la patauge complet (...) j'ai des élèves qui arrivent humiliés par l'erreur, alors certainement sans ... sans rendre compte ou vouloir avec les enseignants d'avant (...) je vois comment elle fonctionne, elle était super pour les jeux, la façon d'écrire la leçon, elle faisait comme des cartes mentales sans les voir/ c'est un peu trop dans l'affectif, tu vois ».(Entretien post).

De l'autre, elle cite à plusieurs reprises A. comme un modèle pédagogique dont elle souhaiterait suivre le modèle même dans les plus petits détails :

« (...) mais A., elle s'est entendue avec eux, elle m'a dit ... elle m'a dit qu'elle, elle fait tout au crayon au papier, elle, elle entoure le verbe, elle met une flèche vers le sujet, et ils font comme ça au collège (...). A. elle dirait pas ça, parce qu'elle en a eu (...) elle m'avait dit « moi je ne travaille plus comme ça oulala »... elle m'a dit... heureusement !! t'as qu'à venir voir comment je fais.. viens dans ma classe voir comment ça se passe ... donc ça c'était ... pas l'année dernière, l'année d'avant à la fin de l'année ... et en rentrant de cette visite, c'était un jour où je bossais pas, j'étais à mi-temps, c'était un jour de concertation le soir, donc j'y suis allée, et cette concertation ils ont demandé... euh... ils voulaient pas filer le double niveau CE-CM1 à la débutante ... donc je me suis dit ça va me mettre un coup aux fesses, allez je le prends».(Entretien ante).

Qu'est ce qui fait que Solange éprouve tant d'admiration pour A. ? Le fait que A. soit

une militante ICEM-pédagogie Freinet, comme le fut la mère de Solange ? Un besoin de marquer sa différence avec ses collègues, dont elle persiste à penser qu'elles la harcèlent ? Il semble que A. représente pour Solange une forme d'Idéal pédagogique vers lequel elle souhaite tendre, au contraire des collègues de l'école qui constituent un Réel que Solange ne peut accepter. Dans cette acception, c'est vers l'Imaginaire que Solange serait attiré, loin, très loin du Réel trop douloureux à supporter.

III.2.3. Les méandres du désir d'enseigner de Solange

Que dit Solange de son désir ? *« je veux devenir une super instit, voilà après le reste j'en ai rien à battre ».*

Tout désir est complexe et multiforme. Abordons ici les traces du désir de Solange concernant plusieurs domaines : d'une part le désir d'enseigner au sens de ce qui a fait l'entrée dans le métier selon les dires de Solange, et de l'autre le désir qui s'exprime chez Solange dans le récit du quotidien de la classe .

Concernant son entrée dans le métier, Solange produit un récit complexe, qui s'ancre dans la description de choix d'études en écologie contraint par les conditions économiques, conditions qui déterminent ensuite une réorientation en informatique :

« (...) je devais normalement faire écologie, j'ai fait un DEA écologie, mais je trouvais pas de boulot, (...) j'ai trouvé un DEA pourri d'écologie, je suis venue ici . Et comme le DEA il marchait pas fort, j'étais pas payée ni rien et en même temps, ça me faisait chier de pas gagner ma vie (...) donc là, quelqu'un m'a dit « tu sais ils payent au SMIC pendant un an. Si tu te recycles et tu as bac + 5 »... et moi , ils m'ont pris (...), mais ils m'ont pris parce qu j'avais un an d'avance, parce que tous les autres de la section, on était 30. C'était année spéciale, on faisait tout le programme informatique en un an c'était un DUT... c'était que des gens qui avaient bac + 5, qui se recyclaient ... donc là j'ai eu mon SMIC ».(Entretien ante).

Après une carrière dans le domaine de l'informatique, marqué par de mauvaises conditions de travail, ce qu'elle nomme du « harcèlement » à plusieurs niveaux et dans plusieurs entreprises, Solange décide de se réorienter de nouveau, cette fois vers

l'enseignement. Toutefois, c'est à ce moment du récit que l'on découvre que ce projet d'enseignement était depuis longtemps une des perspectives envisagées par Solange :

« (...) à l'époque, en 79, j'ai appris que le concours d'instit, il fallait être balèse, fallait avoir le niveau DEUG, (...) et au niveau théorique, j'avais vu que c'était pointu, c'était chaud .. en fait, normalement je devais le passer quand j'étais gamine, au BEPC mais ma mère et mon père qui étaient profs, surtout mon père m'ont déconseillé : « non non ne fait pas ça », alors que lui il était prof à l'école normale,... donc je l'ai pas fait au niveau du brevet. Après alors au bac, c'était difficile parce que j'avais fait un bac technique, donc c'était difficile de passer le concours, donc je me suis dirigée vers la chimie, j'ai fait hygiène et sécurité, polluants , machin...enfin... mais c'était pas facile, parce que j'ai fait un an de CNED pour faire un résumé de texte et comprendre ce qu'on me demandait sur un devoir, c'était chaud 18 ans après et après j'ai passé un an donc toujours avec des petits chefs à la con j'ai fermé ma gueule, je me suis fait rétamer au concours, j'ai eu 5 sur 20 , je crois à l'écrit, mais au moins j'avais vu comment ça se passait , et après j'ai fait quand même un anavec des devoirs tous les week-end et après j'ai demandé un FONGECIF (...) donc j'ai fait la formation à l'IUFM, et en même temps je faisais les devoirs du CNED aussi, parce qu'il fallait que je l'ai .. c'est pour ça que je suis arrivée 15^{ème}». (Entretien ante).

Cette partie du récit est intéressante, en ce qu'elle pose à la fois la complexité d'un parcours, mais aussi qu'elle fonde un choix et l'ancre dans une histoire familiale. On découvre ainsi Solange, enfant de famille de profs, en réussite scolaire (elle acquiert très jeune un an d'avance), influencée par l'avis de ses parents et contrainte par la nécessité économique à choisir puis deux carrières techniques avant de finalement revenir, si l'on peut dire, à son désir premier : l'enseignement. Se pose alors la question du modèle d'enseignant auquel Solange va souhaiter adhérer : sur ce point aussi, elle est claire, puisque, évoquant l'engagement professionnel de sa mère, professeure de français et d'histoire-géographie en lycée technique, elle nous dira : « je crois que... j'ai envie de ressembler à elle ». Il semble que cet attachement à l'image professionnelle de la mère puisse être un élément explicatif de la grande activité d'archivage de supports pédagogiques à laquelle se livre Solange, qui fait constamment référence au cours de nos entretiens aux supports qu'elle « a » dans ses

classeurs, aux documents qu'elle est allée chercher sur internet, pour lesquels elle a fait des dossiers, des dropbox,... mais aussi aux multiples tableaux de notation des élèves qu'elle produit à chacune de nos rencontres, et dont elle nous dira lors de l'entretien « post » qu'elle en garde une partie constamment avec elle, comme une marque matérielle du travail effectué, ou une défense contre une potentielle accusation de ne pas faire :

« (...) j'ai mon machin que je perds.. je ne sais jamais où il est mon truc rose... (elle cherche) et j'ai ça avec moi tout le temps, tout le temps, tout le temps... les corrections de test, de ceintures, et le tableau où ils en sont ... elle est affichée en classe, mais là j'ai les compétences avec les tests ». (Entretien post).

D'autre part, et au-delà de ce modèle maternel, le discours de Solange fait état d'autres dynamiques désirantes au quotidien :

A plusieurs reprises au cours de l'entretien Solange fait part de sa satisfaction de voir un élève auparavant très en difficulté ou perturbateur aller mieux, se mettre au travail et/ou commencer à participer à la classe « ça j'aimais bien », nous dit-elle, ou encore « ouf, il va mieux, je suis rassurée ». De là à émettre l'hypothèse que Solange trouve de l'auto-satisfaction et / ou de la jouissance à ce que ses élèves assument dans sa classe une position d'élève qui leur avait fait précédemment défaut, il n'y a qu'un pas, que nous franchissons, puisque cela confirme nos premières intuitions, quant à la nécessité pour Solange d'être reconnue comme effectuant au mieux son travail « j'avais tout bien fait... j'avais fait les règles de l'école, j'avais fait les règles de la classe (...) j'avais passé du temps ». Cette reconnaissance passe aussi par l'affirmation de choix didactiques qui parle de la singularité de Solange (« je ne lâche pas le bout »).

Postulons que cette question de la reconnaissance et du regard de l'autre est prépondérante pour Solange, comme par exemple quand elle défend ses choix pédagogiques en production d'écrit : il semble que c'est surtout parce que ces écrits sont affichés en fin d'année pour la fête de l'école, alors que ses autres collègues exposent plutôt des productions plastiques, que ce projet lui tient à cœur (« c'est un côté rédaction que j'aime bien, parce que je suis la seule dans l'école »).

D'autres enjeux affectifs semblent être à l'œuvre dans la représentation

professionnelle de Solange, puisque la question de savoir si les enfants sont heureux semble être une préoccupation pour Solange (« *ça va leur faire plaisir de chercher* », « *ils sont contents* »). Pourtant ses choix didactiques ne semblent pas être dictés par le plaisir de ses élèves, mais bien par sa propre satisfaction : elle travaille à partir de rallye-maths, parce qu'elle « *aime bien ça* », et utilise la méthode Picot parce qu'elle l'aide à progresser : « *je vais pouvoir me servir (...) je commence de plus en plus à comprendre (...) je voyais pas comment ...* ». Il semble y avoir une forme de fascination chez Solange pour cette méthode qui propose de travailler la grammaire à partir de transformation de phrases, tout comme le fait que PIDAPI propose une progression toute faite lui semble rassurant : face à l'auto-injonction à être une « *super instit* », Solange se tourne non seulement vers des outils qui lui proposent un cadre très strict, mais ces outils étant visiblement insuffisants à la construction d'une image de soi professionnelle satisfaisante, elle les complète d'un travail de compilation d'exercices supplémentaires et de leçons à fournir aux enfants...

« (...) *donc je suis en train, mais c'est pas fini, j'aurais voulu avancer plus pendant ces vacances, je suis en train de constituer, par rapport au numéro PIDAPI des exos en plus, que je trouve sur internet ... et j'ai même ouvert une dropbox⁶³ où je mets des leçons que j'ai scanné de PIDAPI pour qu'ils collent dans leur cahier ...* » (Entretien ante)

A ce titre, Solange semble très souvent empêchée dans la complétude de ce désir, par des facteurs extérieurs, liés principalement au temps : ses élèves vont trop lentement pour qu'elle puisse conduire ses progressions comme elle le souhaite (« *c'est la première année que je n'ai pas fait de sciences encore...* »), ils ne savent pas travailler en autonomie et donc leur travail ne progresse pas (« *lui...32mn, il a fait 4 opérations (...) s'ils font pas au moins une fiche de numération – opération par semaine, comment je vais faire ?* »), ou encore ses collègues font obstacle (voir plus haut) au bon déroulement de son action pédagogique.

Cet argument du temps qui manque fait effet dans tous les cas où Solange se sent en difficulté, c'est à dire à la fois lorsqu'elle mesure au cours de l'entretien le décalage entre ce qu'elle dit vouloir faire et ce qu'elle fait effectivement, mais aussi quand par

⁶³ Espace de stockage sur internet

exemple elle ouvre les cahiers de ces élèves et constate qu'elle ne les a pas corrigé ou regardé depuis longtemps .

III.3 Solange et l'épreuve

Rappelons en introduction que je ne discuterai ici que l'épreuve de résolution de problèmes, Solange ayant « oublié » de me prévenir de la tenue de l'épreuve de production d'écrit. Il faut donc considérer cette analyse à la lueur de cet écart existant entre le degré d'analyse en résolution de problème et celui en production d'écrit. En didactique clinique, « ce qui est » porte sens de la même façon que ce qui n'est pas , ou que ce qui aurait dû être. Cette analyse portera donc en détails sur l'épreuve de résolution de problèmes, prenant en compte que c'est celle que Solange a choisit de nous présenter, et que cet élément constitue à la fois un biais et un élément de lecture : j'analyse ici une séance d'évaluation dans laquelle Solange se pense en position de force, en tout cas, suffisamment légitime pour montrer son travail et sa pratique professionnelle.

III.3.1. L'importance de l'image donnée

SOLANGE ET LE REGARD DE L'AUTRE

- Comment se positionne Solange dans le projet de recherche ?

Solange est bien sur volontaire pour participer à la recherche. Toutefois, ses motivations interrogent : non seulement ne réponds -t-elle pas aux questions pendant les entretiens, mais elle ne met pas non plus en place l'ingénierie que je lui propose, et je dois d'ailleurs dire que je doute même qu'elle l'ait lu ... De même , et alors qu'elle m'a demandé à plusieurs reprises et avec empressement de lui communiquer les vidéos, elle arrive à l'entretien post sans les avoir regardé dans leur intégralité. Enfin, rappelons qu'elle « oublie » de m'inviter à l'évaluation de production d'écrit, alors même que, durant l'entretien, elle n'a pas évoqué cette possibilité, et ce malgré mes propositions de le faire.

Il y a donc quelque chose d'ambivalent dans le rapport de Solange à la recherche, qui fait la démarche d'y participer tout en n'y participant pas vraiment, puisqu'elle n'en assume pas tous les implicites. Une autre hypothèse envisageable serait que Solange n'ait pas réellement compris, ou voulu comprendre la teneur exacte de la recherche, et à ce titre ce qu'elle dit avoir dit aux élèves de sa classe pour préparer ma première visite semble aller dans ce sens : « (...) *j'avais dit que tu venais, parce que tu voulais voir ... des enfants qui étaient évalués* ». En effet, lors de l'entretien post, et lorsque je lui demande ce qu'elle a retenu des vidéos, elle commencera par centrer son commentaire sur une des vidéos de ma première visite, c'est à dire celle destinée à faire connaissance, et non pas celle concernant une séance d'évaluation : « (...) *alors voyons.. il y avait une première vidéo sur une matinée.. la matinée classique ou j'avais ... qu'est ce que j'avais dans cette matinée déjà (silence)* ». Re-dirigée ensuite sur la vidéo de la séance d'évaluation de maths, elle se centre sur l'analyse des comportements d'élèves : « (...) *Oui, j'ai vu que Ch., elle tuste à fond les ballons, mais grave !!.. la grande rousse, elle tuste mais quelque chose d'énorme, j'ai vu que Ma arrête pas de râler, de s'arrêter* », analyse qu'elle mène finement, puisqu'elle a même relevé des éléments de temporalité de la vidéo :

« (...) *oui voilà (elle revient avec ses notes) 7'43 ... pffft ...voilà ... (silence) ... qu'est ce que je peux dire ... j'ai noté ... Marion et puis à 22'13, y'a Ma qui fait l'andouille grave grave ... ah oui c'est quand tu parles ... et Ma qui te poses une question complètement débile . Il te pose une question complètement débile quand tu parles ... à 23'50* » (Entretien post)

Enfin, la recherche, et en particulier le fait que les séances soient filmées, et que donc Solange se rende compte de la présence d'éléments de la classe qu'elle n'avait pas remarqué jusque là semble la ré-assurer vis-à-vis des parents :

« (...) *après quand les parents venaient me dire « oui, vous laissez pas assez de temps à mon enfant nanani...» donc si j'avais vu la vidéo avant, j'aurais eu un peu plus d'aplomb pour leur dire « je crois que votre fils exagère »(...)* après je me dis qu'il faudrait les filmer de temps en temps comme ça ça vaudrait vraiment le coup que je les filme, comme ce que tu as fait, pareil, parce que tu prends des éléments de fous » (Entretien post)

➤ Comment se positionne Solange par rapport à la chercheuse ?

Les entretiens avec Solange sont pour moi des épreuves : Solange n'est en effet pas une interlocutrice malléable : elle ne réponds pas à mes questions, choisit elle-même les domaines qu'elle veut , ou pas, aborder, et parle avec un débit extrêmement rapide, qui rend mes propres interventions difficiles, voire impossibles. Il m'est difficile de la recentrer sur l'objet de ma visite lorsqu'elle commence à parler de sa situation professionnelle ou de ses rapports avec ses collègues, et plusieurs de mes interrogations restent sans réponse. Cette attitude qui est complexe à gérer pour moi en tant que chercheuse est pourtant riche d'éléments à analyser et fera l'objet d'un regard détaillé dans ce travail. Que Solange choisisse de s'exprimer en toute liberté sans considération pour mes questions et le cadre que je me suis fixé et tente de lui imposer relève de sa liberté de choix individuels et témoigne de sa singularité.

De toute évidence, Solange trouve ici l'auditoire dont elle a besoin pour exprimer ses ressentis et faire état de ses difficultés et douleurs. Il y a ici quelque chose de la conquête d'un espace de parole qui semble faire naître chez Solange le besoin de combler un vide. La logorrhée de Solange empêche tout silence, toute pause, puisqu'elle enchaîne sans discontinuer à la fois les sujets relevant de la recherche et ceux relevant de sa vie quotidienne, puisque les entretiens ont lieu, à sa demande, chez elle :

« (...) au lieu de me mettre au boulot et de faire les trucs après ... je me mets dans le bain ... 5 – 10mn ... (quelqu'un sonne et elle va ouvrir : dialogue avec le facteur sans rapport avec la recherche) ... Excuse- moi ... j'attendais le paquet ... il s'était perdu ... j'ai commandé « I spy⁶⁴ »... parce qu'il paraît qu'elle est super comme méthode et... tu la connais cette méthode ? je me suis dit.... (etc, etc)⁶⁵ »
(Entretien post)

Enfin, à plusieurs reprises, Solange demandera mon avis sur des dispositifs ou des supports dont elle est en train de parler : *« (...) tu la connais cette méthode ? (...) je ne sais pas comment tu fais toi ... (...) t'en penses quoi toi, ce truc ? »*.

64 Méthode d'anglais pour le cycle 3 de J.Clark et J. Ashworth, recommandée par Primlangues, le site officiel de l'enseignement des langues à l'école primaire

65 C'est moi qui ajoute

Implicitement, on pourrait considérer ici que Solange me reconnaît, au-delà de la recherche, comme une enseignante compétente sur laquelle elle pourrait s'appuyer pour améliorer sa pratique professionnelle. Pourtant, mes réponses, que je choisis toutefois concises de façon à ne pas rentrer dans un débat pédagogique de fond, ne semblent pas l'intéresser et elle poursuit son discours sans considération pour mes éventuels propos :

« (...) non !! je sais pas comment tu fais toi .. moi je suis au crayon à papier ... (...) t'en penses quoi toi, ce truc ? / **Ben ...pour le cycle 3, je ne sais pas ... je ne l'ai jamais utilisé en cycle 3 mais / Parce que eux ils utilisent tous le bouquin et le problème**» (Entretien ante)

Il y a donc ici aussi ambivalence de la part de Solange qui considère à la fois avoir besoin de mon avis et ne pas avoir besoin de l'entendre, et ceci tend à me conforter dans l'hypothèse que cette recherche propose à Solange un espace d'expression qui comble un manque.

➤ Que dit Solange de son rapport à la recherche ?

Dans un premier temps, lorsque Solange parle de la recherche, elle s'attarde sur les détails pratiques :

« (...) **Alors après moi, comme on se l'était dit, je propose un cadre, après tu mets ce que tu veux dans le cadre. Si tu veux je te laisse les documents et ensuite tu me dis / Alors j'ai une élève dans la classe qui ont pas donné leur autorisation pour la photo... ils ont mis « non » à « diffusion sur internet » .(...)** **Ah oui mais j'ai des formulaires spécifiques /Ah des spéciaux que je dois faire signe(...)** ». (Entretien ante)

Pourtant, et bien que Solange n'ai eu aucun questionnement sur le fond du travail, elle peut dire que la recherche l'a changée. Pourtant, elle admet que le fait de se voir en vidéo est révélateur pour elle d'éléments de sa pratique qu'elle doit modifier :

« (...) *Le matin c'est trop long, y'a plein de choses à faire et moi aussi j'ai trop de choses à faire avec eux ... et du coup on se met pas au boulot avant je ne sais pas trop quelle heure, et j'ai ce défaut moi tout le temps : au lieu de me mettre au*

boulot et de faire les trucs après, je me mets dans le bain ... 5 – 10mn » (Entretien post)

et d'ailleurs, elle explique avoir modifié son attitude depuis ce visionnage :

« (...) non c'est pas bien. Alors du coup, j'ai mon bureau au fond de la classe, là.. j'ai tout foutu au fond, et je navigue avec eux.(...) je navigue, alors c'est beaucoup mieux,(...) mon attitude entre les deux vidéos, elle est complètement différente. Enfin la vidéo que j'ai pas vue, la vidéo du mois de juin, j'étais excédée, ils me saoulaient, j'en avais ras le bol » (Entretien post)

Si Solange a réalisé en visionnant les vidéos que son attitude devait être modifiée et qu'elle en a tiré des conséquences, elle fait aussi état de modifications de pratique professionnelle qu'elle ne relie pas directement à sa participation à la recherche, mais dont pourtant je fais l'hypothèse qu'elles ne sont pas étrangères, comme par exemple elle fait allusion aux trois élèves qui ont pris l'habitude de travailler ensemble et ce contrairement aux règles de la classe

« (...) je la ferme tant pis je dis rien, parce que qu'est ce qu'ils avancent vite et bien et qu'ils comprennent, et tu vois, y'a 3 ans, j'aurais pas laissé faire, je me serais fâchée mais je dis rien, et je vois qu'ils me regardent du coin de l'œil et je les vois du coin de l'œil, et je la ferme » (Entretien post)

UN RAPPORT À L'ÉPREUVE FONDÉ SUR L'IMAGE DONNÉE

➤ Une évaluation mise en scène

« (...) vous mettez tous des chemises en carton entre vous et dès que vous êtes prêts, je vous explique les consignes »(Verbatim séance résolution de problèmes)

Travaillons ici en premier lieu à partir de l'observation de la vidéo captée lors de la séance d'évaluation de résolution de problèmes et calcul mental .

D'un premier « visionnage flottant », nous retenons essentiellement la disposition matérielle imposée aux élèves, séparés par des classeurs dressés à la verticale entre eux, ainsi que les consignes répétées inlassablement par Solange « (...) opération et phrase réponse». L'image de ces classeurs dressés sur les tables fait sens pour toute une génération, dont celle de Solange, et c'est avec peu de doute que je suppose que cette présentation de l'évaluation lui vient directement de sa propre expérience

scolaire, d'autant plus qu'elle nous dira lors de l'entretien post « (...) ça c'est moi ». Ce qui m'interroge ici, c'est ce qui se joue pour l'enseignante dans la situation évaluative, dans ce qu'elle met en place comme dispositif évaluatif. Chez Solange, il semble bien que la focale soit mise sur la tricherie : « (...) j'attends que tout le monde se cache » dit-elle aux élèves en introduction de la séance, tout comme, lorsque nous aborderons avec elle le retour sur le visionnage des vidéos, elle commencera à pointer certains élèves : « (...) j'ai vu que Ch., elle tuste à fond les ballons, mais grave !!.. la grande rousse, elle tuste mais quelque chose d'énorme».

L'analyse du verbatim de la séance donne aussi à voir, en particulier concernant la façon dont Solange présente l'évaluation à la classe :

« (...) ces 3 petits problèmes, il faut bien les lire, et il faudra mettre une opération en ligne pour tous et ... je vais le mettre au tableau, opérations en ligne et phrase réponse, obligé. Une explication, il faut obligatoirement des explications. Ensuite il y aura une deuxième partie : cette deuxième partie ce sera à vous ... donc les énoncés sont beaucoup plus courts, donc le texte est beaucoup plus facile à lire que dans le ... l'autre, par contre, là, il faudra choisir la bonne opération, d'accord ? Et si les opérations sont un peu trop compliquées, vous avez le droit de les poser ici, sinon, toujours pareil, opération en ligne et phrase réponse ...attention que là, du coup, il faudra bien réfléchir pour trouver la bonne répartition, entre +,- et X... à vous de bien lire ». (Verbatim séance résolution de problèmes)

L'utilisation de la forme injonctive (« il faudra », « il faut », « vous aurez le droit », « obligatoirement ») donne des indices sur ce que Solange attends des élèves : il s'agit bien ici de poser ce qui est attendu en terme d'attitude et de rendu (la phrase réponse, l'opération), et de ce que cette attitude implique pour l'élève (« choisir la bonne opération ») : ainsi, il n'est pas question dans le discours de Solange de procédures de raisonnement et de traitement de l'information, mais simplement de choisir entre deux techniques opératoires préalablement étudiées en classe et données à réviser .

Nous assistons ici à l'ultime étape de la conversion didactique : du savoir complexe impliquant des compétences multiples induit par la résolution de problème et qui prévaut à l'inscription du domaine dans les programmes officiels, on arrive à du

calcul mental et à l'application de techniques opératoires à des situations-problèmes. Cette « simplification » apparente se double d'une complexification de l'organisation matérielle de la séance, ainsi que d'une injonction à l'organisation de la forme du rendu, c'est à dire que l'attention de l'évaluatrice ne semble pas ici porter sur les compétences complexes liées à la résolution de problèmes, mais plutôt sur les marques extérieures de l'évaluation.

Cette hypothèse est renforcée par ce que Solange dit de ses critères de notation : « (...) *j'évalue la résolution de problèmes, mais merdique ment*», mais surtout par ce qu'elle évoque pour justifier de l'existence des séances d'évaluation : « (...) ... *j'en fais quelques unes pour justifier le plastique « évaluation » qu'il y a au fond du classeur ... ça ne me sert pas à grand chose*». ici apparaît une forme de justification de l'existence de la situation évaluative sous la forme sous laquelle nous l'observons : dans la mesure où Solange doute de la pertinence de la situation pour évaluer ses élèves de manière efficace, pourquoi mène-t-elle quand même une telle séance ? « Pour avoir quelque chose à mettre dans le classeur » réponds- t – elle .. mais l'on pourrait lui objecter que les fiches PIDAPI sont tout à fait aptes à trouver leur place dans un classeur d'évaluation, puisque c'est pour cela qu'elles ont été conçues. Il y a donc chez Solange une autre raison qui justifie l'institution de ces séances d'évaluation, raison dont je fais l'hypothèse qu'elle se situe dans les souvenirs scolaires de Solange. Comme elle nous parlera à plusieurs reprises de ses souvenirs d'enfant regardant sa mère préparer sa classe, et qu'elle a évoqué son désir d'être, comme sa mère « un super instit », de la même façon semble-t-il, Solange construit sa séance sur le modèle de ses souvenirs d'enfant.

➤ Solange entre Sujet Supposé Savoir et Sujet sachant

Comment Solange se positionne-t-elle face à l'épreuve de l'enseignement ? Et en particulier dans la situation évaluative ? En tant que Sujet supposé Savoir, Solange assume une position un peu ambivalente, oscillant entre l'affirmation de sa posture de Sujet sachant et ses questionnements professionnels.

Car Solange se revendique comme « sachant » : dès le premier entretien, elle indique qu'elle est celle qui peut « *rattraper* » des enfants en difficultés, ou faire progresser

les enfants en difficulté. A plusieurs reprises au cours de nos diverses conversations, elle insistera sur le fait que ses collègues manipulent la répartition des cohortes de façon à ce que les élèves les plus en difficulté du niveau se retrouvent dans sa classe, ou pointera le faible niveau scolaire de certains élèves de sa classe (« (...) j'essaie qu'ils aient le niveau fin CE1... les CE2, là, c'est pas gagné »). Cette stratégie discursive lui permet de mettre en exergue ses réussites pédagogiques :

« (...) tu vois E, est un enfant qui est suivi par pleins de gens au CMP, 4 personnes, c'est un enfant qui était en rejet de tout, (...), rejet complet ... écoute là maintenant, il sourit, il avance, il écrit de plus en plus vite, c'est un régal .. et l'année dernière... c'est pareil pour M : rejet, refus et tout. Pareil. Petit à petit, je regardais le quoi de neuf ... ça venait ça venait ça venait ... ça j'aimais bien»
(Entretien ante)

Cette posture est renforcée par l'étalage du travail qu'elle effectue, et dont elle fait part à plusieurs reprises lors des entretiens, puis au cours de mes visites dans sa classe : ainsi, elle décrira en détail ses recherches sur internet, les supports qu'elle construit (et le temps que cela lui demande), les jeux qu'elle fabrique pour la classe, ... étalant ses nombreux porte-documents et répertoires informatiques sur la table lors de nos entretiens.

Non seulement Solange se présente comme une enseignante travailleuse dont les méthodes pédagogiques viennent en aide aux élèves en difficulté, et ce malgré des conditions de travail très défavorables, mais de plus, forte de l'appui institutionnel (« (...) j'avais le retour de l'inspecteur qui m'avait un premier temps apaisée, et déjà j'ai le retour des parents que ça va bien»), elle se positionne comme forte d'une expérience pouvant aider et accompagner des collègues débutantes : ainsi, exposant le cas de sa jeune collègue N., elle dira :

« (...) je suis avec elle, on corrige, on regarde... et elle me dit « bon alors là je mets du rouge, je corrige, et elle va me dire que ça ne va pas .. « comment ça, elle va te dire « ? et tu sais les directeurs ils ont un peu en charge les P.E.S⁶⁶ ... putain... et elle lui dit comment faire, donc je lui dis : « tu essaies un peu de ne pas écouter ». C'est là que j'ai commencé à lui dire « soit vraiment très très très prudente » (...)

66 Professeur des écoles stagiaire

*si tu trouves que ça, ils se sont éclatés les gamins... » « ah ouais ! ils se sont éclatés » ... » « donc tu continues, par contre tu le fais sur une feuille... » »
(Entretien post)*

Pourtant, Solange a « (...) les boules parce que justement K. qui a mes CE de l'année dernière, avec qui je pensais que j'avais bien bossé la grammaire et l'inspecteur avait vu que ça gazait, tout allait bien... et ben .. voilà, elle a donné cette éval, qu'elle a chopé dans « orphécole⁶⁷ », et ben ils ont tout chié les gamins » (Entretien ante). Que se passe-t-il ? Pourquoi l'ensemble de ses élèves échoue-t-il lors de cette évaluation formative ? Pour Solange, les raisons sont de plusieurs ordres : d'une part l'hostilité de ses collègues « (...) presque on me reproche de ne pas avoir fait l'imparfait l'année dernière ... comment tu peux saper un travail », d'autre part l'inadéquation de l'évaluation jugée incompréhensible pour les enfants .

Considérons ici un passage de notre premier entretien :

« (...) ben là pour moi c'est piège regarde.. « l'assemblée constituante rédige » . « Constituante », ils savent pas ce que c'est... CE ils savent pas ce que c'est, pour moi c'est piège, donc je ne sais pas, je lui ai dit au premier abord, « je vais la donner », mais après j'ai regardé je ne peux pas leur donner .. « les députés adoptent une constitution ».. ça n'a pas de sens pour eux ... moi je leur donne des trucs avec des moufles, des petits lapins, et euh.. donnent ça « les parisiens se rendent à Versailles » : « se rendent » y'a un verbe réflexif direct .. et puis y'a des flèches, moi quand je donne ça, ça veut dire qu'on souligne en dessous .. là ça veut dire qu'on fait quoi ? « Recopie les verbes conjugués », donc tu vas les sortir du texte, tu vas les recopier conjugués sans le sujet et tu vas les mettre à l'infinitif .. déjà pour moi, même moi j'ai du mal ... ça sert à quoi d'avoir donné ça, ça sert à montrer aux autres collègues « regarde comment ils sont nuls les CM ! » je l'ai vu dans le couloir elle montrait et toutes les autres « oooooh !!... » et le pire qui les a tous choqués, elle demande quand même, pareil... le radical et la terminaison, moi j'ai expliqué l'année dernière que c'était une notion grammaticale que j'avais toujours pas compris et que je ne voyais pas ce que c'était, je comprenais pas et qu'on allait leur en parler en CM1 CM2, mais

67 Un site internet proposant des supports pédagogiques de cycle 2 et 3

que c'était pas très grave si ils avaient toujours pas compris .. qu'est ce qu'elle donne en première éval ? Ça !! le radical et la terminaison... c'est la règle de grammaire que je trouve la plus conne.. et qu'est ce qu'elle donne .. « préfère » OK, « coûtera »... OK, « s'abîmer » .. « s'abîmer » pourquoi pas... « Envahissait » ... tout l'imparfait .? je ne l'ai pas vu l'imparfait l'année dernière parce que j'ai ramé... j'ai vu le présent ... jusqu'à Noël j'ai vu le présent, après avec les CM , j'ai vu l'impératif, OK, les autres ils ont basculé sur le passé composé, et après j'ai fait le futur, putain comment j'ai galéré avec le futur antérieur, comme moi je voulais asseoir le passé composé, putain il était tellement assis qu'ils ont eu du mal à le dégager ... bon...alors j'ai dit « l'imparfait ça va pas le faire », je vais l'introduire comment, moi, l'imparfait ? Ben je l'ai pas fait » (Entretien ante)

Tous les éléments significatifs de la posture de Solange en tant que Sujet Sachant ou Supposé Savoir sont groupés ici : l'hostilité des collègues qui fournissent un document d'évaluation dont le contenu est inaccessible (selon Solange) aux élèves qui ont l'habitude de travailler avec des référents proches de leur vie quotidienne, le faible niveau des élèves (sous entendu dont les difficultés n'ont pas été prises en charge de façon correcte et efficace les années précédentes) expliquant que Solange n'ait pu mener à bien ses objectifs en terme de programme.

Il y a donc ici une ambivalence de fond entre l'affirmation de la maîtrise des contenus du savoir et de leurs tenants et aboutissants, qui s'exprime dans le « tri » effectué par Solange en conjugaison ou en technique opératoire, et l'état de ses difficultés à exercer son action didactique et qui s'exprime à la fois dans les références très fréquentes qu'elle fait tout au long de nos entretiens à d'autres enseignants pris comme modèles à différents niveaux, et dans l'ensemble des « résolutions qu'elle énumère dans les deux entretiens (« il faut que je fasse un collectif », « je vais faire un problème par jour »,...).

A ce titre, l'entretien « post » révèle les difficultés de Solange à résoudre ce conflit interne : face au visionnage des captations effectuées dans sa classe, et qu'elle ne regarde pas en totalité, son analyse est singulière :

- d'une part elle focalise sur les attitudes des élèves (« (...) j'ai vu que Ch., elle

tuste à fond les ballons, mais grave !!.. la grande rousse, elle tuste mais quelque chose d'énorme, j'ai vu que Ma arrête pas de râler, de s'arrêter, de s'en foutre grave, il est pas du tout dedans, (...) et quand il fait ça (elle fait un doigt d'honneur) à la caméra, j'ai trouvé ça énorme...énorme ... j'ai même noté le moment !! (elle va chercher ses notes) .. j'ai trouvé ça énorme .. et ça c'est filmé .. il faut deux doigts, trois doigts. .. et hop !! un doigt (...) »), allant jusqu'à noter les temps du compteur caméra correspondant aux moments qui l'ont intéressé (« (...) oui voilà (elle revient avec ses notes) 7'43 ... pffft ...voilà ... (silence) .. qu'est ce que je peux dire .. j'ai noté .. Marion et puis à 22'13, y'a Ma qui fait l'andouille grave grave (...) il te pose une question complètement débile quand tu parles ... à 23'50.»)

- d'autre part, lorsqu'elle accepte, à notre demande, de parler de ce qu'elle a vu d'elle, elle dira d'abord « je ne sais pas » à plusieurs reprises avant de tenter d'éviter le sujet. Devant notre insistance, elle finit par admettre avoir changé quelque peu son organisation pédagogique suite à ce visionnage, repositionnant son bureau à l'arrière de la salle, et modifiant sa gestion des déplacements.

Dans ce contexte, l'attitude et les propos de Solange, en particulier à l'encontre de ses collègues, peuvent être lus comme un mécanisme de défense face à un potentiel impossible fondamental : sa capacité à être, comme sa mère, une « super instit ».

➤ L'Impossible à supporter de Solange : la contingence

« Qu'est ce que je fais ? », voici ce qui agit Solange :

« (...) Si ils ne réussissent pas, qu'est ce que je fais ? (...) ça veut dire quoi si jamais ils râtent si jamais ils réussissent ? Rien ne le dit ... rien ne dit (...) à un moment le gamin, il a fait le 7,02 sur l'heure, il a la leçon collée, il a vu plein de fois, y'a la pendule dans la classe gnagna.. y'a des jeux pour jouer à l'heure et ... il sait toujours pas il dit toujours 6h12 au lieu de 6h... qu'est ce que je fais ?» (Entretien ante)

Cette question qu'elle m'adresse, sans me l'adresser vraiment tant elle semble rhétorique et en même temps fondamentale pour Solange, organise son rapport à l'épreuve. Car Solange le sait, l'épreuve d'enseignement est contingente, ses résultats ne sont pas assurés : malgré l'ensemble des ses efforts, certains élèves ne réussissent

pas, « persistent » à ne pas comprendre, sont dans l'échec. Il est clair dans le discours de Solange que cet échec ne peut lui être imputé : nous l'avons déjà évoqué, elle qui fait « *tout comme il faut* » doit composer avec des élèves de faible niveau, peu ou mal formés par les collègues des années précédentes, et dont les parents sont peu impliqués dans le vécu scolaire. Pourtant, la réalité de la situation reste difficile à vivre pour Solange, qui s'en arrange selon deux stratégies :

- pour les enfants dont les problématiques lui semblent pouvoir relever d'aides extérieures, elle a recours à l'ensemble des dispositifs institutionnels à sa disposition, et ces dispositifs restent pour elle une solution unilatérale, tant elle insiste sur le fait que, si ces suivis avaient été mis en place plus tôt, les difficultés seraient aplanies à l'entrée dans sa classe. Le refus de mise en place des suivis par les parents reste aussi un facteur d'explication des difficultés pour Solange.

- pour les autres enfants, Solange procède d'une part à des arrangements évaluatifs visant à faire réussir les élèves, par exemple, et c'est évident au visionnage de la captation vidéo de la séance de mathématique, en demandant aux élèves de réviser exactement ce qui va être proposé en évaluation en terme de contenus. Une autre stratégie consiste à éviter aux enfants de se retrouver face à leurs échecs, par exemple en ne corrigeant pas les évaluations :

« (...) peut être qu'il faut le corriger juste la prép', tu vois ... ou juste le lendemain. Et que je prends pas ...je prévois pas assez cette étape (...) les enfants qui réussissent pas, ils sont mal (...) je vais pas les remettre mal 5mn après .. tu vois je le sens pas . ..peut être c'est par rapport à mon vécu, moi ça me saoulait d'avoir raté et qu'on enfonce le clou ... je me disais ... « ah punaise, ah punaise c'est facile...punaise »... tu vois ... et puis t'as aucun moyen de te rattraper(...) parce que je sais que moi ça me fait chier .. par rapport à mon vécu voilà » (Entretien post).

DE L'IMPORTANCE D'OBTENIR LA RECONNAISSANCE DES TIERS

A plusieurs moments des entretiens, on sent une grande volonté d'être valorisée, ré-assurée dans la légitimité de ses choix et de ses opinions, ré-assurance qu'elle ne

trouve visiblement pas dans son quotidien professionnel, et qui la conduit à se construire une représentation du monde fondée sur le négatif. Car en terme d'identité professionnelle, Solange a un objectif (« *être une super instit* » comme l'était sa mère) et des modèles : ses collègues d'autres écoles, pour la plupart militants de l'ICEM, et qu'elle cite en exemple régulièrement pour illustrer ses choix pédagogiques.

Lorsque je l'avais rencontrée la première fois, dans la phase exploratoire de ce travail, elle m'avait assurée être débutante. Le détail de sa carrière montre qu'elle ne l'est pas au regard de l'administration : qu'est ce qui la conduit donc à vouloir assumer cette identité, au lieu de se présenter comme ce qu'elle est, une enseignante ayant une dizaine d'année d'expérience professionnelle dans de nombreux niveaux de l'école élémentaire ?

Une première hypothèse serait celle de la modestie, ne pas vouloir se présenter comme un modèle, peut être en regard de ce qu'on pense être l'expérience de la chercheuse en face de soi. Mais le discours de Solange infirme cette hypothèse, qui tend à montrer combien elle travaille et réussit à faire progresser des enfants très en difficulté, contrairement à ses collègues (« (...) *parce que moi je suis teigne .. (...)... je le laisse pas au fond de la classe parce que ma collègue de mi-temps, elle le laisse au fond de la classe ...il avait le droit de dessiner ...super . et moi je ne lâche pas le bout*»). Bien évidemment, nous sommes ici dans le discours de Solange, et il n'est pas question de formuler un jugement ou une opinion sur les énoncés explicatifs qu'elle fournit.

Il me semble pourtant qu'une autre hypothèse pourrait être considérée, qui postulerait du besoin de reconnaissance de Solange comme marqueur de l'identité professionnelle et de la professionnalité. Car Solange l'aborde régulièrement, c'est dans les situations où son action a été reconnue par les individus qu'elle identifie comme organisant la communauté éducative (et ce sans forcément de marqueur hiérarchique ; elle cite à niveau égal l'inspecteur, les parents, sa directrice,...) que Solange se sent le plus légitime à dire, voire à revendiquer le bien-fondé de son action et de ses choix pédagogiques.

Il semble que Solange choisit ses référents et se construit une professionnalité en

regard de ses référents, dans le « faire comme » (en ce qui concerne ses collègues de l'ICEM), ou dans l'attente de commentaires de valorisation. Lorsque aucune de ses situations ne se présente (comme c'est apparemment le cas avec ses collègues de l'école), alors Solange se retrouve dans une posture difficile à assumer pour elle, où elle n'est ni valorisée ni reconnue dans son activité et où elle ne peut exister symboliquement qu'en utilisant l'agression comme moyen de défense.

III.3.2. Le rapport à la difficulté de l'élève

D'une façon générale, il semble que, selon Solange, ses élèves soient en difficulté massive et généralisée, tant dans le domaine des apprentissages qu'en ce qui concerne l'organisation du travail et l'autonomie : (concernant les fiches de mathématiques) « *il y en a très peu qui arrivent à faire les rouges⁶⁸* » dit-elle avant de rajouter par exemple « *ils sont pas assez lecteurs et pas assez mûrs pour pouvoir s'occuper seuls* ». Mais la lecture détaillée de l'entretien montre que Solange n'aborde jamais la question de la difficulté dans son ensemble, pas plus quelle ne s'attarde sur les dispositifs de remédiations qu'elle a envisagé ou mis en place. Tout au plus, avisant l'exemple d'un élève qui n'arrive pas à apprendre à lire l'heure, nous dit-elle :

« (...) à un moment le gamin, il a fait le 7,02 sur l'heure, il a la leçon collée, il a vu plein de fois, y'a la pendule dans la classe gnagna.. y'a des jeux pour jouer à l'heure et ... il sait toujours pas . Il dit toujours 6h12 au lieu de 6h... qu'est ce que je fais ? donc je suis en train, mais c'est pas fini, j'aurais voulu avancer plus pendant ces vacances, je suis en train de constituer, par rapport au numéro PIDAPI des exos en plus ... que je trouve sur internet ». (Entretien ante)

Cet exemple est révélateur à plusieurs endroits : d'une part parce que Solange admet ici comme ailleurs, son incapacité à répondre à la difficulté de l'élève et qu'elle donne d'autre part un exemple des procédures qu'elle peut mettre en place en terme de remédiation : il s'agit en l'occurrence de fournir des exercices supplémentaires à un enfant qui ne réussit déjà pas les exercices systématiques prévus par le fichier de la classe.

68 Niveau de difficulté correspondant au CM1

De même, elle n'évoque à aucun moment les raisons possibles aux difficultés de ses élèves : au mieux s'agit-il pour elle d'évoquer des facteurs externes à la classe : soit intrinsèques aux élèves (les enfants ne savent pas réfléchir, s'organiser, expliciter leurs choix, travailler dans le temps imparti...), soit liés à l'institution (par rapport aux élèves choisis par ses collègues pour être dans sa classe, au livret d'évaluation choisit par l'école,...). Au delà, elle semble penser que la réussite de ses élèves détermine la progression de la classe dans les apprentissages, indépendamment de sa propre volonté : « (...) Parce que l'année dernière, comme j'avais des CM1 performants, j'avais pu caser toutes ces remarques sur lancer, lançons ». Ce qu'elle aime, ce qui lui fait plaisir, l'endroit de sa jouissance dirons nous dans un premier temps, c'est de constater que des enfants dits en grande difficulté progressent, s'épanouissent dans sa classe. On sent ici combien ces réussites, en particulier lorsqu'elles se jouent dans des endroits où d'autres représentants de l'institution ont échoué, lui sont chères : « E, est un enfant qui est suivi par pleins de gens au CMP, 4 personnes, c'est un enfant qui était en rejet de tout, (...)rejet complet(...) écoute là maintenant, il sourit, il avance, il écrit de plus en plus vite, c'est un régal »(Entretien ante)

Quelles stratégies déploie Solange pour remédier aux difficultés de ses élèves ? De ce que j'en ai vu, elles sont de deux types :

- D'une part, elle fait appel à toutes les ressources institutionnelles extérieures (RASED, demandes de suivis psychologiques, PPRE⁶⁹,...), ou oriente les élèves vers les A.P.C⁷⁰., comme c'est le cas pour Lud., lorsqu'elle s'effondre durant l'évaluation de mathématiques ⁷¹.

- D'autre part, elle peut proposer des remédiations individualisées, sous forme

69 Projet particulier de réussite éducative : dispositif permettant de proposer à un élève une aide spécifique sur une compétence, durant un laps de temps court, et qui prend fin lorsque la compétence est atteinte.

70 Activités Pédagogiques Complémentaires : temps scolaire supplémentaires de une heure hebdomadaire, consacré, au choix de l'équipe enseignante, à des activités complémentaires au projet d'école ou à de l'aide individualisée. C'est ici le choix fait par l'équipe dans laquelle travaille Solange. L'assiduité à ces temps est basée sur le volontariat des familles.

71 Cf en annexe le verbatim de la séance

d'aide méthodologique (« tirer les ficelles⁷² » en calcul mental), mais ces dispositifs semblent rester rares, puisque, d'une manière générale, Solange « fai(t) refaire », car « (...) ça marche bien, c'est vraiment des petits problèmes simples, et tant qu'ils n'ont pas compris ceux là, c'est pas la peine qu'ils s'aventurent dans d'autres ».

Car l'hétérogénéité de la classe est une problématique pour Solange, qu'elle n'a pas résolue :

« (...) c'est compliqué de corriger un truc sur lequel on a merdé pendant une heure (...). mais ceux qui n'ont pas compris, il faudrait que je trouve un moyen cette année de re-décortiquer ou ... non je le sens pas. Je ne sais pas trop à quoi ça sert, j'ai pas l'impression que j'ai leur attention, alors comment il faut faire : est-ce qu'il faut faire corriger par eux au tableau ? Mais non, est ce qu'il faut pas plutôt que je découpe des petites billes ou des petits paquets de 5 billes, pour qu'ils les manipulent ? Tu vois ? (...) et d'abord les bons ils vont s'ennuyer, donc je les mets sur le plan de travail, mais si je les mets sur le plan de travail ils peuvent pas aider, donc je suis un peu (...) » (Entretien post)

Cette difficulté à faire avec l'hétérogénéité des élèves pourrait ainsi expliquer le besoin de Solange d'externaliser l'aide à apporter aux élèves en difficulté, comme une défense devant son propre impossible.

III.3.3. Synthèse du positionnement de Solange au regard de l'épreuve

ÉTRANGETÉ – FAMILIARITÉ

Solange est familière de l'épreuve. Elle baigne dans le milieu enseignant depuis qu'elle est enfant, de part sa situation familiale. De plus, elle a eu l'occasion de fréquenter deux types d'enseignants, puisqu'elle décrit elle-même ses parents comme ayant des conceptions de l'enseignement très différentes. Enfin, elle a eu l'occasion d'observer sa mère préparer sa classe, et en a sans doute conçu un déjà-là particulier. Pour autant, cette expérience, ainsi que son expérience scolaire sont maintenant

72 Technique de calcul mental qui consiste à faire des regroupements de valeurs pour atteindre la dizaine et ainsi simplifier le calcul. Par exemple : $56 + 44$

ancienne, et lorsque Solange pense sa classe, elle la conçoit en suivant le modèle d'enseignants qu'elle croise dans des groupes professionnels, et notamment de A., à qui elle fait référence à plusieurs reprises. Avec ces références qui semblent être reliées au mouvement des pédagogies actives et institutionnelles, Solange est moins familière, et cela peut être expliqué pourquoi Solange s'est présentée comme débutante lorsque je l'ai rencontré en début de recherche.

Il y a donc ici une forme d'ambivalence chez Solange en regard de l'épreuve, qui témoigne peut-être d'un processus de transformation en cours.

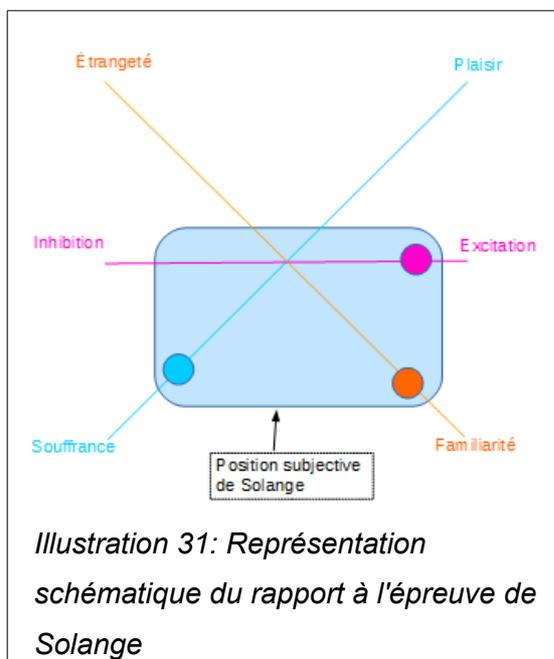
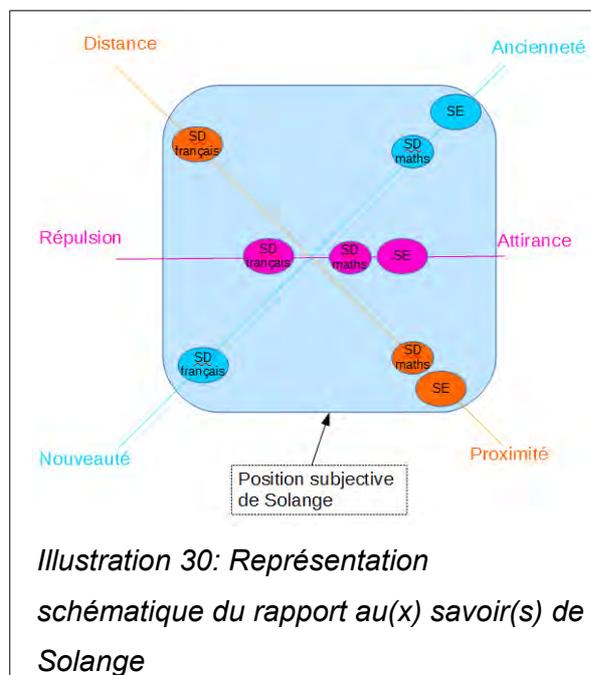
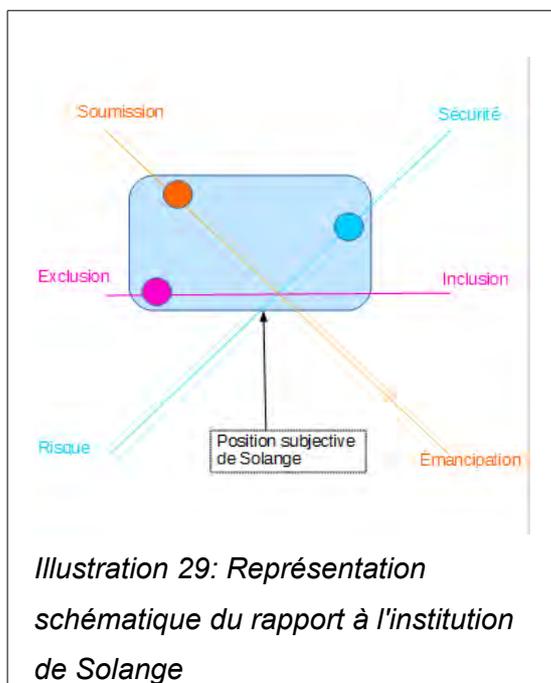
INHIBITION – EXCITATION

Solange, nous l'avons vu, a besoin de montrer qu'elle travaille, et cela passe chez elle par un étalement (au sens propre comme au figuré) de tout ce qu'elle fait, des recherches qu'elle effectue, des documents qu'elle compile. IL y a ici une forme d'excitation face à l'épreuve qui la conduit à devoir amonceler les preuves de son travail comme autant de marques de son investissement, mais aussi à se montrer débordée par la travail ramené à la maison, au point de n'avoir « le temps » de rien.

SOUFFRANCE- PLAISIR

Sur ce point aussi, le positionnement de Solange est clair : si elle évoque lors de l'entretien *post* un peu de satisfaction liée à ce qu'elle a entendu des retours positifs des parents de son école quant à sa pratique, c'est globalement à une enseignante en grande souffrance que j'ai eu l'impression d'avoir à faire. Dans le discours globalement positif sur ses élèves, les parents, la direction de l'école, je lis une demande de reconnaissance qui ne trouve pas d'écho, qui reste non-entendue, du moins du point de vue de Solange, et l'empêche d'accéder à son souhait fondamental « *être une super instit* », comme sa mère.

IV Éléments de synthèse : « je veux être une super instit, le reste, j'en ai rien à battre »



Bien qu'elle se soit présentée comme une enseignante débutante, Solange a déjà une dizaine d'années d'expérience lorsque je la rencontre. Elle exerce depuis deux ans

dans une école de la proche banlieue toulousaine, dans une classe de CE2-CM1, dans un contexte qu'elle perçoit comme négatif, tant du point de vue du niveau bas des élèves que vis-à-vis de ses relations avec la direction et les collègues de l'école, et du peu d'investissement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.

Issue d'un cursus scolaire technique dans l'écologie, Solange a eu une première carrière d'une dizaine d'années dans l'informatique qui s'est achevée difficilement par un licenciement après ce qu'elle décrit comme du harcèlement professionnel. Revenant à un premier choix de carrière auquel s'étaient opposés ses parents, elle choisit donc l'enseignement et intègre l'IUFM après une remise à niveau. De ses premières années d'enseignante, elle garde le souvenir d'une suite d'injustices qui l'ont empêché d'obtenir les postes qu'elle convoitait. Actuellement, et bien qu'elle décrive son contexte d'exercice comme peu favorable, une évolution semble se dessiner à la fin de la recherche, puisque Solange pointe, lors de l'entretien post, l'amélioration de ses relations avec les parents d'élèves.

Sur la question des savoirs (Fig. 30), Solange semble plus proche des disciplines scientifiques, de part son histoire scolaire et professionnelle, et la mise en place de séances d'enseignement et d'évaluation autour de la production d'écrit semble être un domaine de difficulté pour elle. En ce qui concerne le savoir-évaluer, la position de Solange est ambivalente, qui postule du très bas niveau de ses élèves, bien que les résultats aux évaluations observées soient plutôt de bon niveau. Pourtant, Solange fait montre d'une grande activité évaluative, en remplissant de nombreux tableaux d'évaluation pour chacun des items travaillés par ses élèves.

Ce travail qu'elle fournit et dont elle fait largement état à chacune de nos rencontres semble être un signe de son rapport à l'institution (Fig.29) : ainsi, bien qu'elle critique à de nombreuses reprises les modalités d'évaluation définies par l'institution et par sa direction, ainsi que la politique d'école en la matière, elle s'astreint à produire « au kilomètre » des tableaux d'évaluation par savoir et par compétences qui sont incompatibles avec les classements utilisés dans l'école.

Ce rapport à l'institution paradoxal s'incarne aussi dans un double discours, très revendicatif vis-à-vis de l'Éducation Nationale dans ses structures de formation par exemple, mais aussi une recherche de reconnaissance institutionnelle au cours de

laquelle tout peut se jouer, pour Solange, dans une seule appréciation positive de l'inspecteur. Car ce qui est prégnant dans la posture de Solange, c'est son besoin de reconnaissance (Fig.28) : Solange a besoin de montrer qu'elle travaille et a besoin que ses collègues, sa hiérarchie, la chercheuse reconnaissent ce travail qui, dans un certain sens, la fait exister. Ce besoin crée chez Solange une forme d'excitation (fig.30) qui s'incarne dans son discours, et à la fois une frustration de ne pas être reconnue qui la met en difficulté face à l'épreuve (fig. 31) et crée de la souffrance.

Solange ne peut être réduite à une phrase, tant est complexe la structure de l'individu. Pourtant la formule « *je veux être une super instit, le reste j'en ai rien à battre* » me semble concentrer sa singularité. Nous l'avons vu, cette « super instit » que Solange prend pour modèle et pour objectif a sûrement à voir avec sa mère, qu'elle admire et dont elle a quelques souvenirs de l'action professionnelle. Ce qui m'interroge ici, c'est l'organisation des deux propositions de la phrase : d'un côté, l'intentionnel de Solange, de l'autre, une affirmation forte de sa posture : « le reste, j'en ai rien à battre ». Mais de quel « reste » s'agit-il ? Solange signifie-t-elle ici que seul son métier compte dans sa vie ? Pourtant elle dit lors de l'entretien *post* vouloir justement diminuer le temps passé à travailler à préparer sa classe. Je fais ici l'hypothèse que ce qu'exprime Solange ici, c'est surtout que la seule chose qui importe à ses yeux dans le domaine professionnel, c'est son désir, son but personnel, cet objectif qui l'habite entièrement, sans prise en compte des retours, avis et / ou remarques de son entourage professionnel ou privé. Il s'agit sans doute d'une façon de dire que avoir cet objectif lui suffit pour se construire professionnellement, sans prise en compte d'une quelconque évaluation extérieure, une façon de revendiquer son existence professionnelle par sa seule intentionnalité. Pourtant, l'analyse a montré combien Solange était sensible aux retours extérieurs sur son travail, combien la reconnaissance de l'autre, qu'il soit parent, collègue ou hiérarchie est importante pour Solange et participe en grande part de la construction de son identité. Il y a donc ici un apparent paradoxe dans le discours même de Solange. Ses propos posent ici quelque chose dont elle – même dit à un autre moment que ce n'est pas vrai. La psychanalyse, depuis Freud, a posé que l'inconscient ne connaît pas la contradiction : toute chose peut être et ne pas être dans le même temps. « *La vie psychique est un*

champ de bataille et une arène où luttent des tendances opposées ou, pour parler un langage moins dynamique, elle se compose de contradictions et de couples d'opposés » (Freud, 1917). Toutefois, dans le conscient, cette contradiction fait symptôme : Solange revendique une position qu'elle ne tient pas, comme une bravade. Face à ce qu'elle sait être sa difficulté, sa faiblesse, Solange adopte une posture d'apparent détachement, comme si la situation ne la concernait finalement pas, et cette stratégie de défense raisonne comme la marque d'une grande fragilité. Mais cette attitude de repli sur soi et d'auto-isolement ne fonctionne pas. Solange dit la même chose quand elle dit « *j'en ai rien à battre* » que quand elle parle de son absence de prise de parole ou de position dans les réunions d'équipe de son école. Face à la souffrance occasionnée par le différentiel entre l'intentionnalité (l'imaginaire) de Solange et le Réel de la situation (pour ce qu'elle en lit), Solange se met en retrait, le revendique. Mais cette posture ne résout pas son conflit intérieur, ne suffit pas à lui permettre de se penser aussi « bonne instit » que sa mère. Finalement, qu'elle exprime ce « *j'en ai rien à battre* », sinon la difficulté ou l'incapacité de Solange à faire face à des relations professionnelles qui pourraient la remettre en cause, questionner, voire critiquer ses choix didactiques, c'est à dire, à un autre niveau la mettre face à son incapacité à être ce qu'elle veut être. Plutôt que de prendre le risque d'être confronté à la révélation de son incapacité à être, Solange préfère agir comme si cette éventualité ne pouvait l'atteindre. Cette stratégie de défense peut expliquer sa logorrhée, ainsi que le discours de victime qu'elle a tenu tout le long de la recherche, c'est pourquoi j'extrahis cette formule comme condensé de l'expression du cas Solange.

Troisième partie :

Discussion et réponses aux questions

L'analyse fait ici état de la phase ultime du croisement des données, sous la forme d'un rapprochement des cas qui permet de dégager des lignes de régularités et de divergences, et à produire des éléments de connaissances à visée compréhensive et formative. J'aborde ici aussi quelques remarques concernant les limites de l'étude et qui doivent être prises en compte dans la lecture des résultats.

La réflexion organise ici le croisement des données issues du travail théorique et de la construction du cas, pour proposer des pistes de réponse aux questions de recherche. Dans un premier temps, nous verrons ce que l'analyse révèle des mécanismes de conversion didactique à l'œuvre dans la situation évaluative, et dans quelle mesure ces mécanismes témoignent des ressorts du désir d'enseigner, dont j'essaierai de cerner les contours dans une deuxième partie. Enfin, je questionnerai le rapport à la difficulté de l'élève à partir des données obtenues.

Chapitre un : éléments de rapprochements de cas

I Rapprocher n'est pas comparer

Le travail en étude de cas unique est particulier au travail clinique, et postule de la singularité du cas, tout autant que du constat empirique selon lequel « un cas particulier bien construit cesse d'être un cas particulier » (Bourdieu, Wacquant, 1992).

Il n'est nullement question ici de faire des cas singuliers que nous avons examinés des généralités. Ce travail s'inscrit dans une visée descriptive et compréhensive, et non pas comparatiste. Il ne s'agit donc pas non plus d'établir des comparaisons entre les différentes trajectoires explicatives que nous avons pu établir jusque là.

Toutefois, concernant ces cas singuliers que nous avons examinés de façon indépendante, l'observation des diverses analyses portées permet de relever des points de convergence et de divergence. En faire état ici ne consiste pas à comparer les cas entre eux, mais plutôt à essayer de mettre en relief des énoncés interprétatifs pouvant s'articuler sur différents cas, tout en prenant en compte les singularités de chacun.

Ces rapprochements tenteront de mettre en exergue les modulations des différentes composantes du rapport à l'évaluation : rapport au(x) savoir(s), rapport à l'épreuve et rapport à l'institution.

Analyse synchronique			
	Déjà-là	Épreuve	Après-coup
Karine	<ul style="list-style-type: none"> - Les problèmes d'apprentissage ne sont pas d'ordre notionnelles - Volonté de dévoluer l'apprentissage - Rapports conflictuels avec l'institution 	Rapport ambivalent à l'épreuve fondé sur un manque de confiance en ses compétences professionnelles et la revendication d'une émancipation institutionnelle	Mutations en cours dans le rapport aux mathématiques
Solange	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport au monde marqué par l'affectif - Discours sur le monde négatif et objétisé - Regard dévalorisant sur la classe 	L'épreuve est un moment et un lieu qui remettent en cause les fondements identitaires de Solange	<ul style="list-style-type: none"> - La nécessité de faire envers et contre tout - Retour sur la posture de victime et la recherche d'alliées.
Jean	<ul style="list-style-type: none"> - Des principes forts - Le désir de faire bien-fondé - Un déficit de formation 	Besoin de maîtrise traduit le peu d'expérience de Jean.	Une professionnalité en construction qui se révèle dans le discours sur les évolutions.
Analyse diachronique			
	Rapport au(x) savoir(s)	Rapport à l'épreuve	Rapport à l'institution
Karine	<p>Fondé sur la nécessité de développer l'attitude de chercheur et l'autonomie face au travail.</p> <p>Deux difficultés importantes : le rapport aux mathématiques et la place de l'évaluation dans l'apprentissage.</p>	Entre maîtrise du savoir et peur de ne pas savoir, le rapport à l'épreuve de Karine est très ambivalent.	Malgré un discours fortement revendicatif et opposé à l'institution sous toutes ses formes, Karine accepte et pratique en classe le jeu institutionnel
Solange	Le savoir n'existe qu'à travers la demande institutionnelle, par la répétition des procédures et l'apparence des rendus.	La contingence comme impossible à supporter , et le besoin de reconnaissance.	Rapport ambivalent fait à la fois de soumission et d'extériorité.

Jean	Fondé sur la question du sens des apprentissages.	Besoin de prouver sa professionnalité dans une logique d'efficacité.	Soumission totale mais qui tend à évoluer vers de l'émancipation.
Rapport à l'évaluation			
	Karine	Solange	Jean
	Tout en refusant l'évaluation telle qu'elle est proposée institutionnellement, Karine met en place des stratégies multiples d'évaluation de ses élèves.	L'évaluation est une contrainte institutionnelle que Solange a intégré et accepté mais dont elle tente de se dédire.	Fondé sur la soumission à l'institution mais qui met en difficulté Jean dans la construction de son identité professionnelle.

20. *Schéma synthétique des cas*

Le travail en rapprochement de cas, s'il est non-comparatiste, permet néanmoins de dégager des lignes de régularités et divergences qui peuvent servir de base à un travail à visée formative et de recherche. C'est ce que nous exposons dans les paragraphes suivants.

II Régularités observées

II.1 Le rapport à la difficulté de l'élève : des registres différents pour chacun

L'acte évaluatif pose par essence la question de la difficulté de l'élève : lorsque l'enseignant se met en position d'évaluateur, ce sont à la fois les réussites, mais aussi les erreurs des élèves qu'il se prépare à mesurer fut-ce par défaut ou en creux. Si ce contrat implicite fondateur du système scolaire peut être explicité, comme le fait Jean par exemple, il est cependant assez rare que ce qu'il met en jeu en regard de l'enseignant soit aussi explicité. Nous l'avons vu, la difficulté de l'élève impacte les trois enseignants que j'ai observé, à des niveaux différents et avec des manifestations différentes : Jean, confronté à son « impossible à supporter » continue à enseigner pour assurer les meilleurs résultats possibles à ces élèves. Lorsque la problématique de l'élève se révèle malgré tout, c'est à des facteurs extérieurs qu'il renvoie (la posture des parents, le degré de maîtrise de la langue française,...). Karine, obnubilée par son sentiment d'incompétence et par la crainte d'être mise en défaut par la difficulté de l'élève, de ne pas pouvoir y répondre, voire la résoudre, préfère « s'abstraire » de la situation, autant par une absence physique de l'espace de travail des élèves que par un ensemble de dispositifs dévoluants. Solange, enfin, malgré ses dénégations et les reproches qu'elle peut faire à ses élèves, a besoin, dans sa quête éperdue de reconnaissance, qu'ils soient en difficulté pour pouvoir être celle qui « les rattrape ». Ces trois réponses singulières organisent trois situations didactiques très différentes : très découpée et maîtrisée chez Jean, quitte à ce qu'il « s'épuise », très dévoluante chez Karine, quitte à interroger les mêmes domaines en boucle durant les trois années de la recherche, dans une oscillation permanente chez Solange entre un discours de la nécessaire autonomie des élèves et des propositions didactiques de transmission verticale. Ces trois types de réponses renvoient à trois fonctionnements singuliers :

Jean vit la difficulté de l'élève comme une remise en question professionnelle.

Il ne différencie pas ses dispositifs d'évaluation, car « (...) je pense c'est le manque de temps et je suis toujours un peu frileux avec ça parce que j'ai peur de me planter sur ce que peuvent faire les élèves .. ce qu'ils sont capables de faire ... de mal apprécier leur niveau.» (Jean, entretien *ante*) combien cette difficulté de l'élève est une difficulté pour l'enseignant. Jean est un jeune enseignant sans formation, qui a besoin de se légitimer. Dans la mesure où son expérience et ses connaissances professionnelles ne lui permettent pas encore de supprimer la difficulté, il construit des stratégies d'évitement de ce conflit interne, et ce sont ces stratégies qui organisent son rapport à l'évaluation : ainsi, répéter l'évaluation en amont de la séance filmée, continuer à enseigner durant le temps de travail individuel des élèves, choisir de n'évaluer que les critères « objectifs » du travail en production d'écrit, c'est à dire ceux relatifs au domaine de la langue et de la syntaxe, sans considération pour le travail de créativité et / ou de structuration du texte, sont autant de traces que nous identifions comme des marqueurs d'une volonté non conscientisée de paraître un bon enseignant. Chez Jean, la situation évaluative n'est pas évaluation de l'élève, mais de l'efficacité enseignante, conçue en terme d'image envoyée à l'extérieur.

Karine, quant à elle, ne paraît pas sensible à la difficulté de l'élève lors de notre première rencontre, puisqu'elle affirme que tout n'est que question de temps, et que chaque enfant finit par apprendre ce dont il a besoin pour rentrer au collège. Cette position singulière, qu'elle nuancera cependant lors de notre dernière rencontre, la conduit à adopter une posture professionnelle à la fois dévoluante et très cadrante. Le refus qu'elle pose dès notre premier entretien du dispositif que je lui propose pourrait être lu comme une fermeté de posture à la limite de la revendication. Pourtant, le fait qu'elle revienne dessus en fin d'entretien *post*, arguant qu'elle n'avait pas compris la demande et qu'elle aurait pu mettre en place le dispositif si j'avais insisté témoigne de l'instabilité de sa posture. Malgré tous les arguments qu'elle peut développer quant à l'inanité de la posture institutionnelle en matière d'évaluation, Karine se révèle bien plus ambivalente qu'il n'y paraît, et le doute semble l'habiter de façon durable. D'un autre côté, interrogée sur les contenus évalués dans sa classe, elle n'hésite pas à poser que l'espace de liberté laissé à l'enfant, qui peut donc consulter ses camarades ou les différentes aide-mémoire à sa disposition lorsqu'il réalise sa production, est explicite et constitutif du dispositif, portant la volonté de mettre l'élève en face de ses

responsabilités dans l'acte d'apprentissage. Il existe cependant chez Karine une interrogation constante quant au niveau des acquis de ses élèves face à l'échéance de l'entrée au collège, et l'on sent chez Karine une oscillation symbolique forte, non pas réellement dans le sens défini par Y. Léal⁷³, mais plutôt dans le sens d'une oscillation de posture discursive entre deux positions : celle de la confiance accordée au temps, et celle de la soumission à la contrainte institutionnelle.

Pour Solange, il ne semble pas y avoir de corrélation directe, ou tout du moins exprimée, entre la difficulté de ses élèves (qui, selon ses dires, est très importante), et le travail qu'elle effectue. Au contraire, il y a dans son discours l'expression d'un différentiel prégnant entre l'énergie déployée par Solange pour la mise en place de supports, de dispositifs permettant la réussite de chacun, et les résultats obtenus, dont elle semble très déçue, même si elle peut reconnaître que certaines choses avancent tout de même : « (...) écoute là maintenant, il sourit, il avance, il écrit de plus en plus vite, c'est un régal .. et l'année dernière... c'est pareil pour M : rejet, refus et tout. Pareil. Petit à petit, je regardais le quoi de neuf ... ça venait ça venait ça venait ... ça j'aimais bien » (Solange, entretien ante). Pourtant, lors de l'évaluation, nous observons des attitudes qui pourraient s'apparenter à des stratégies d'évitement de la difficulté. Ainsi, le fait de ne pas conduire l'évaluation de production d'écrit comme prévu, et ainsi d'éviter que ce moment ne fasse l'objet d'une captation vidéo et d'une analyse, mais aussi la proposition d'une évaluation de résolution de problèmes ne comportant que des problèmes simples (sans étapes) et une partie de calcul mental. Dans le premier cas, il peut s'agir d'une procédure d'évitement qui permet à Solange de ne pas se trouver face à une contradiction, devant l'évidence du manque de formation de ses élèves dans un domaine dont pourtant elle disait en entretien qu'il était des plus importants. De l'autre, le dispositif proposé ne peut que placer les élèves en situation de réussite, puisqu'ils ont été avertis du type exact d'évaluation auquel ils allaient être confrontés, mais aussi que l'évaluation a visiblement été répétée précédemment. De plus, Solange n'effectue pas la phase de co-construction de la grille d'évaluation, se mettant ainsi à l'abri de potentielles expressions divergentes de la part de ses élèves. Enfin, lors de

73 Dans sa thèse, il définit l'oscillation symbolique comme le « phénomènes qui consiste de la part de l'enseignant à abandonner lors de sa pratique de classe, ponctuellement, sa posture publique scolaire au profit de sa posture privée ». p .289

l'évaluation, une élève de CM1 fond en larmes devant ses difficultés, et Solange se trouve à court de réponse. Elle ne pourra que la « rassurer » en lui proposant une aide personnalisée en A.P.C.. Ceci pourrait constituer une brèche dans notre raisonnement autour des stratégies d'évitement, si seulement, lors de l'entretien *post*, Solange ne faisait pas état du grand travail qu'elle avait fait pour que cette enfant bénéficie d'une prise en charge, et ensuite des progrès réalisés par l'élève depuis la rentrée :

*« (...) cette fille depuis l'an dernier j'ai essayé de pousser pour quelle aille voir un psy, mais je crois que c'est abandonné l'idée, je la trouve super mal, super pas bien... elle est très facilement en larmes, elle est très souvent malheureuse et avant qu'elle pleure, elle fait comme ça souvent (elle bouge de façon un peu saccadée, comme une enfant qui a besoin d'aller aux toilettes mais se retient) ... je le voyais ... « hop elle va bientôt pleurer vite vite vite il faut faire quelque chose » . Non elle est pas bien du tout, Lud ... après je crois que je l'ai mise avec ... un peu en aide je crois. Je ne sais plus ... elle s'est vachement améliorée parce que PIDAPI, ça a pas l'air comme ça, mais être obligée de lire l'énoncé, « machin revient de la récréation avec 29, que s'est-il passé ?».. je l'ai fait faire dessiner, tout ça, elle a discuté avec d'autres, et ben ça c'était acquis quand même alors qu'en CM1 c'était pas du tout acquis» (Solange, entretien *post*)*

II.2 Le rapport à la difficulté met en jeu la construction identitaire de l'enseignant

L'enseignant dans sa classe est un Sujet Supposé Savoir, c'est à dire que sa posture suppose pour l'autre qu'il maîtrise le savoir, en même temps qu'elle en est le gage. C'est le pivot du transfert au sens défini par Lacan, c'est à dire celui de l'opération par laquelle l'analysant va se mettre en quête de l'objet qui lui manque et dont il croit que l'autre le recèle. Dans la classe, la maîtrise du savoir est un gage nécessaire mais non suffisant de la capacité à transmettre. Le Sujet vit donc constamment l'Épreuve, celle de l'enseignement, c'est à dire celle où il lui faut faire preuve de sa capacité à transmettre. En cela, l'évaluation vient poser une sanction

symbolique, et la difficulté de l'élève peut constituer la preuve de l'incapacité de l'enseignant. Il y a donc un enjeu identitaire en terme de construction professionnelle pour l'enseignant confronté à la difficulté de l'élève. Ainsi peut-on lire les postures des trois cas que je présente ici .

Comment lire le rapport à la difficulté de Jean, sinon en pointant sa difficulté à accepter les difficultés de ses élèves ? Observons en détails les stratégies mises en place :

- Jean, nous l'avons vu, continue à enseigner durant le temps d'évaluation, lissant les difficultés de ses élèves, allant même jusqu'à corriger les copies afin que les résultats soient meilleurs en fin de dispositif.
- D'autre part, interrogé sur le niveau global de la classe, il définit trois groupes « naturels » (les très performants, les moyens et les « en difficulté »), et ce, bien que les résultats des évaluations passées dans le cadre de la recherche soient tous (à deux exceptions près) bons à très bons.
- Enfin, dans l'après-coup, racontant son expérience actuelle en REP, il pointe les difficultés de ses collègues pour faire le parallèle avec ses propres insatisfactions.

Il y a donc chez Jean une difficulté importante à accepter, voire à montrer, que ses élèves puissent être en difficulté : dans le contexte symbolique qui est le sien, où la recherche de la perfection prévaut dans tous les domaines, et où il y a un enjeu à être le meilleur et / ou à montrer que l'on fait du mieux possible pour l'être, la difficulté de l'élève est un accroc esthétique à l'œuvre qu'il cherche à construire. Pour autant, cet aveu de ce qui pourrait être considéré comme un échec, et que Jean pourrait argumenter sur la base de son défaut de formation, Jean ne l'assume pas. Il ne fait pas état de son statut de débutant pour expliciter ses manques en terme de capacité à transmettre comme il le fait en terme de construction de dispositifs d'enseignement. Au contraire, il semble considérer que les difficultés éprouvées par ses collègues dans l'établissement dans lequel il exerce au moment de l'entretien *post* peuvent justifier les siennes, et donc le dé-douaner de toute responsabilité dans ce champ.

Au lieu de prendre acte de la difficulté de l'élève et d'en faire un élément de sa

construction professionnelle en arguant de son manque d'expérience, Jean semble l'évacuer. Il évoque pourtant des modifications possibles de ses dispositifs d'enseignement à l'avenir, et l'on pourrait se voir opposer que ces réflexions répondent à la difficulté observée des élèves. Cependant, il est à noter que, dans le discours, Jean ne fait pas de lien entre les difficultés observées et des changements possibles de méthodologie didactique. Au contraire, il semble affecter les dites-difficultés à des facteurs extérieurs (la langue, le peu d'investissement des parents, les origines socio-culturelles,...).

Il y a ici d'un « impossible à supporter » particulièrement prégnant pour Jean, celui de ne pas être l'enseignant parfait et reconnu comme parfait, le modèle qu'il veut être.

La posture de Karine peut paraître, nous l'avons vu, un peu décalée au premier abord. Pourtant, dire que la difficulté n'existe que dans des cas très particuliers relatifs au handicap, qu'est-ce à dire, sinon que la difficulté n'est pas de la responsabilité de l'enseignant? Il existe en cela un point de convergence dans les postures de Jean et de Karine. Pourtant, l'observation de la classe de Karine permet de déceler de nombreux dispositifs de différenciation, tant dans les supports proposés aux élèves que dans l'organisation du quotidien de la classe. Ceci, ajouté à ce que nous avons déjà détaillé des processus d'évaluation transdisciplinaires en vigueur dans cette classe, met en relief le fait que Karine, malgré son discours, prend en compte la difficulté potentielle de l'élève. Toute la singularité de la posture de Karine est qu'elle prend en compte la difficulté en amont de son expression, c'est à dire que l'individualisation des dispositifs intervient comme une constitution de base de la classe, et non pas dans une phase de remédiation : toute l'ingénierie didactique de la classe de Karine est conçue pour prévenir la difficulté et faire en sorte qu'elle ne s'exprime pas. En clair, Karine pave le chemin pour faciliter le passage de la carriole au lieu de la laisser s'embourber. Il semble donc y avoir ici, contrairement à ce que Karine déclare, une conscience aiguë de la difficulté de l'élève comme constitutive de l'acte d'apprendre. C'est cette conscience qui organise la classe de Karine, et donc sa posture d'enseignante.

Solange, quant à elle, se distingue par la dureté de ses propos sur ses élèves : « (...) ils sont désespérants..(...) ». Ici aussi, il y a une forme d'extériorisation de la responsabilisation de l'enseignant face à la difficulté de l'élève : si elle n'arrive pas à accomplir ses objectifs, ce n'est pas faute de travail (nous avons vu combien il était important pour Solange que ses collègues, mais aussi les parents d'élèves, sa direction, voire moi-même reconnaissent le travail effectué) mais bien à cause de facteurs extérieurs (non investissement des parents, incompétence des enseignants précédents, mauvaise volonté et défaut de mise au travail des élèves,...). Contrairement à Jean et Karine, il pourrait sembler au premier abord que Solange ne nie pas les difficultés de ses élèves : au contraire elle aurait plutôt tendance, c'est mon ressenti, à les revendiquer. Peut-on pour autant dire que Solange assume les difficultés de ses élèves et se construit une posture professionnelle sur cette base ? Cela me semble plus complexe?. En effet, Solange n'assume pas, nous l'avons vu plus haut, sa part de responsabilité dans la difficulté de l'élève. Au contraire, elle se pose plutôt comme celle qui pose les solutions aux difficultés qui ne relèvent pourtant pas de son fait : ainsi, Lud., la jeune élève de CM1 qui fond en larmes lors de l'évaluation de résolution de problèmes n'est pas en difficulté parce que Solange aurait été dans l'incapacité de transmettre correctement des connaissances : « (...)elle était en larmes mais en même temps, j'ai vu que tu avais laissé ma caméra pendant la rentrée, elle était en larmes parce qu'elle retrouvait pas son bonnet blanc (...) ».

Au contraire, Solange est celle qui va proposer des solutions et résoudre le problème :

« (...) je crois que je l'ai mise avec ... un peu en aide .. je crois . je ne sais plus .. elle s'est vachement améliorée (...) ».

Face à la difficulté, Solange se construit comme celle qui a les solutions, mais elle est mise en difficulté par la difficulté qui persiste malgré ses efforts. Alors, elle n'a d'autre solution que de renvoyer la responsabilité de l'échec de l'action didactique sur des facteurs extérieurs, pour éviter ce qui, là aussi, pourrait être lu comme un « impossible à supporter » : celui d'être confronté à son propre échec, et ce malgré la masse de travail effectué. En résumé, Solange ne pourrait se confronter à l'idée qu'elle travaille de façon inappropriée et / ou inefficace, et met en conséquence en place des stratégies de défense qui lui permettent de sauvegarder sa posture

professionnelle, au moins dans les apparences.

On ne peut donc ignorer combien le rapport à la difficulté construit la posture professionnelle de l'enseignant, et donc comment la situation évaluative, agissant en tant que révélateur de ce « rapport à » est une épreuve singulière dans l'Épreuve qu'est l'enseignement.

II.3 Le rapport à l'institution comme organisateur du rapport à l'évaluation

L'enseignant est pris dans le didactique, et ce didactique est organisé, en partie tout du moins, par l'institution. Quel rapport à l'institution entretiennent les enseignants que nous avons ici observés ? Et en quoi ce « rapport à » est-il corrélé (ou pas) à leur rapport à l'évaluation ? Considérons chaque cas pris séparément :

Jean se montre en début de recherche très assujetti à l'institution, et nous avons déjà évoqué ce trait caractéristique de l'enseignant débutant . L'analyse du discours tenu dans l'après-coup tend à démontrer un changement de positionnement en train de se faire chez Jean, vers ce que je lis comme un début d'émancipation : Jean livre alors non seulement l'expression de ses peurs vis-à-vis de l'inspection (« (...) *Je suis un peu ... coincé ... enfin embêté par l'inspection. Je sais pas quand c'est mais ça risque de tomber en janvier (...) j'appréhende sur l'inspection, j'ai peur (...)* »), mais aussi les stratégies de contournement qu'il compte développer (« (...) *je vais préparer des trucs plus traditionnels, plus dans les programmes et dans les clous pour l'inspection et voilà une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre* »). Car Jean semble passer au cours de la recherche d'une position d'assujettissement total, qui se traduit chez lui par un effort constant porté sur le respect de ce qu'il comprend comme l'injonction institutionnelle (par la référence constante aux manuels, aux formulations des instructions officielles, ...) à une position plus émancipée où il exprime le désir de « faire classe » autrement. Pour autant, s'agit-il vraiment d'une émancipation institutionnelle ? Jean ne fait pas état de propos hostiles à l'institution, et quand il parle des difficultés de ses élèves, et de

ses propres difficultés à les faire accéder au niveau attendu à ce moment du cycle, à aucun moment il ne fait reposer la responsabilité sur l'institution. Nous sommes donc *a priori* ici face à un enseignant débutant, qui constate qu'il ne peut, au vu du contexte scolaire dans lequel il exerce, faire accéder ses élèves au niveau de compétences préconisé par l'Éducation Nationale, et développe des stratégies certes alternatives, mais qui semblent s'inscrire toutefois dans le même objectif : faire réussir ses élèves.

Il y a ici un parallèle avec le dispositif évaluatif mis en place par Jean, et qui, sous couvert de se conformer exactement à l'ingénierie que je lui propose, organise tout de même, par son intervention, la réussite de ses élèves. Dans une situation évaluative faisant l'objet d'une recherche universitaire, Jean adopte donc une double posture : d'une part il « fait comme » s'il se conformait à la demande, de l'autre il manipule la situation. A un autre niveau, il montre ainsi à la fois son assujettissement à l'institution en se conformant au dispositif et son évolution en cours lorsqu'il évoque les modifications qu'il compte apporter à l'avenir à son dispositif évaluatif :

« (...) je ne changerais pas les critères parce que a priori c'est les critères qui correspondent au programme, donc je ne les changerai pas mais je pense que j'en mettrai moins ... et je pense que sur la sévérité de la notation enfin de l'appréciation, ce ne sera pas la même... » (Entretien post)

En ce qui concerne Karine, le parallèle saute ici aussi aux yeux : Karine dit ne pas effectuer d'évaluation « *cadrée* ». Pourtant, nous avons vu combien, justement, elle « cadre » sa classe, et ce terme que je lui emprunte me semble révélateur à plusieurs endroits. Car Karine pose continuellement la question du cadre : celui qui sert à la conception des programmes, celui de l'inspection, celui de la scolarisation quand elle aborde le cas de parents scolarisant à la maison, celui du collège en tant qu'institution dans laquelle vont aller ses élèves... Il me semblerait inepte d'aborder la question du cadre dans l'enseignement sans interroger l'institution, et le rapport entretenu à celle-ci. Or, Karine est ambivalente sur ce point : son discours sur la hiérarchie est extrêmement virulent et témoigne d'une forte opposition de principe, mais toutefois elle accepte (et l'assume) l'inspection, dirige l'école, organise dans sa

classe un cadre omniprésent et sans concession bien que négociable. De même en matière d'évaluation, son dispositif est, nous l'avons déjà évoqué, à la fois très complexe et très complet. Qu'entend donc Karine par cette expression d' « évaluation cadrée »? Il me semble comprendre qu'il s'agit d'évaluation comme le pose la représentation généralement répandue de l'épreuve de contrôle effectuée par le groupe-classe complet, chaque élève travaillant individuellement, en même temps et sur le même document. C'est donc de contrôle plus que d'évaluation qu'il s'agit, tout comme c'est de contrôle que parle Karine quand elle évoque son rapport à l'institution : « (...) *qui décide ?* (...) ». Or, ses questionnements en terme d'évaluation reposent aussi sur cette notion de contrôle. Ainsi, lorsqu'elle s'interroge sur l'intérêt de faire passer aux élèves une évaluation concernant le travail sur les grandes découvertes, c'est bien pour contrôler les acquis en terme de connaissance. Le mot « contrôler » est ici entendu dans ses deux acceptions : celle de prouver ses acquis, et/ou pour l'enseignant de vérifier que les connaissances ont été acquises, et donc de maîtriser le travail de l'élève. Ici, elle interroge l'évaluation comme elle interroge l'institution, comme elle m'interroge d'ailleurs moi aussi : avec ce que je lis comme la demande de Vérité : « dis moi ce qui est vrai, dis moi ce qui est juste », ou encore « dis moi ce que je devrais faire ». Ainsi semble -t-il que peut-être Karine rejoue dans la situation évaluative et les questionnements qu'elle suscite chez elle son rapport à l'institution.

Solange considère peu l'institution, ou plutôt, elle considère peu l'institution autre que sa hiérarchie directe et son contexte scolaire. Elle aborde peu la question de la contrainte institutionnelle, autrement que par l'intermédiaire du récit de ses difficultés avec ses collègues, sa direction et son regard sur les parents d'élèves.

Observons comment se joue ce rapport à l'institution : *grosso modo*, Solange se présente comme harcelée et dévalorisée par ceux qu'elle identifie comme les représentants de l'institution. Son travail n'est, selon ses dires, ni pris en compte ni reconnu, alors qu'elle l'estime supérieur en qualité à celui de ses collègues. Nonobstant, de toutes les situations de travail dont Solange me fait part, le même scénario est observable de façon récurrent : Solange effectue avec sérieux son travail,

et se trouve en proie à des individus malveillants qui la harcèlent, l'agressent, et avec qui les relations ne cessent de se dégrader, jusqu'à ce que Solange assume une posture de l'ordre de l'indifférence affectée. De ces situations, Solange ne prend jamais la responsabilité. Dans son discours, elle est toujours la victime d'agissements extérieurs contre lesquels elle ne peut rien, sur lesquels elle n'a aucune maîtrise.

En matière d'évaluation, Solange a une position contrastée : elle accepte d'être filmée pendant l'évaluation en résolution de problèmes, mais manipule la situation pour apparaître à son avantage (répétition de l'évaluation, consignes qui indiquent aux élèves quelles opérations effectuer, opérations de calcul mental ajoutées sur le document-élève, ...). D'autre part, elle « oublie » de me signaler à quel moment elle effectue l'évaluation de production d'écrit, et la fait passer aux élèves hors ma présence.

Ces constats sont à mettre en parallèle avec ce qu'elle déclare du niveau des élèves, et en particulier avec le fait qu'elle les déclare en difficulté en grande majorité, alors que les résultats de l'évaluation à laquelle j'ai assisté tendent à démontrer un bon niveau d'acquisition pour des enfants de ce cycle.

D'une part, elle n'assume pas les domaines où elle estime ne pas faire correctement, ou plutôt ne pas réussir comme elle le voudrait, et d'autre part, elle rabaisse ses élèves dans le domaine où pourtant elle pourrait se targuer de réussir. Elle semble agir ainsi comme elle le fait face à l'institution : en manipulant la situation de façon à pouvoir organiser sa posture et se retrouver dans le rôle de celle qui travaille beaucoup et dont on ne reconnaît pas les efforts. A ce titre, je m'interroge sur la façon dont elle m'utilise à cet escient durant la recherche : e effet son attitude pendant l'évaluation pourrait être lue comme une démonstration du fonctionnement explicité plus haut : en montrant combien ses élèves réussissent en résolution de problèmes alors que leur niveau était tellement bas en début d'année, puisqu'ils « (...) *savent pas corriger, ils ont pris trop de temps pour copier les consignes, ils savent pas expliquer .. ils ont trouvé un truc des fois ils arrivent pas . Même avec la solution parce qu'ils nous donne une solution propre, même avec la solution je ne suis pas arrivée à trouver pourquoi ils avaient trouvé ça tu vois (...)* » (Entretien post)

L'étude des régularités observées permet de relever des lignes de travail pour la formation et a recherche. Ainsi, si le rapport à la difficulté de l'élève est singulier, c'est qu'elle met en jeu des mécanismes de constructions identitaires, dont la connaissance permet de mieux faire face à la contingence du quotidien de la classe. D'autre part, le rapport à l'évaluation développé par l'enseignant semble organisé par son rapport à l'institution, et c'est sans doute dans la structuration de celui-ci que se trouvent les racines des résistances du sujet.

Toutefois l'analyse ne saurait être complète sans l'étude des divergences observées entre les cas, et que nous exposons maintenant.

III Divergences observées

III.1 Le déjà-là de l'enseignant-e influe sur le dispositif évaluatif et fait de la situation évaluative une situation singulière

Dans quelle mesure le déjà-là de l'enseignant influe sur la situation évaluative ? Bien évidemment, il impacte la conception de la situation évaluative, ainsi que la mise en place des dispositifs, puisque c'est le déjà-là qui prévaut à l'acte décisionnel de l'enseignant (Carnus). Ce qui nous intéresse ici, c'est de déterminer le plus finement possible dans quelle mesure et sur quels points le déjà-là de l'enseignant influe sur le rapport à l'évaluation. C'est dans cette optique que nous avons étudié précisément les trois étages de structuration du déjà-là décisionnel. L'observation des résultats de ce travail est révélatrice chez chacun de nos cas d'une singularité.

En ce qui concerne Jean, nous avons vu que son déjà-là s'organise autour de trois grands axes : d'une part, un déjà-là conceptuel fondé par de grands principes moraux et des valeurs universelles, d'autre part un déjà-là intentionnel marqué par le désir de faire bien, au sens de faire comme il pense qu'on attend de lui qu'il fasse, enfin un déjà-là expérientiel pauvre, puisque Jean est un enseignant débutant qui exerce sans formation.

Les séances d'évaluation que nous observons dans sa classe, ainsi que son discours sur sa pratique témoignent de ce déjà-là : il accepte le dispositif que nous lui proposons, non seulement sans le négocier, mais en plus en en louant à plusieurs reprises son intérêt : « (...) *Oui voilà .. mais c'est chouette, .. parce que je pense qu'au niveau du sens.. ben je sais pas .. du contrat didactique .. y'a un truc intéressant là-dedans... c'est bien...(...)* ». Comment ne pas y voir ici la marque de l'enseignant débutant à la recherche de référentiels éprouvés par l'institution, et qui reconnaît dans le dispositif proposé par la recherche une possibilité de se créer de nouvelles références à moindre travail, et avec une potentielle garantie d'efficacité, puisque la conceptrice du dispositif proposé est une enseignante expérimentée ?

Mais ce qui est le plus marquant avec ce que nous observons de Jean, c'est son attitude pendant les séances d'évaluation, c'est à dire l'application qu'il met à continuer à enseigner, voire à manipuler la situation pour que chaque élève soit en réussite. Si ce trait est révélateur de l'enseignant débutant, ce qu'en dit Jean témoigne de sa singularité :

« (...) Et encore y'avait beaucoup de résultats absurdes, un moment je me suis arrêté, où je leur dis « bon ben pour certains d'entre vous je dis pas lesquels si je fais ça, etc est ce que ça va » .. je propose une addition ... oui, ils mélangeaient les chiffres, ils les mettaient pas au bon endroit, ils se plantaient ... et donc voilà je me suis arrêté parce que je voyais des erreurs dans plusieurs copies et je me suis arrêté pour de bon qu'est ce qui ne va pas là ... et voilà c'est le genre de trucs où ils ne se corrigeaient pas eux-mêmes, ils ne se rendaient pas compte qu'en mélangeant les nombres, enfin les chiffres, ils allaient se planter .. donc

Et toi, le moment où tu fais ça, qu'est ce qui se passe dans ta tête ?

Qu'est ce que tu cherches à faire ?

Ben ... ce qui se passe, c'est que .. ce que j'essaie de faire et qui du coup marche pas de façon satisfaisante, c'est de prendre du recul par rapport à ce qui a été fait, ce qui a été produit et qui ne marche pas ... mais du coup, l'écueil c'est que du coup je fais une partie importante moi même, en leur disant ce qui ne va pas. Mais bon enfin c'est tout ce que j'ai trouvé et le but... enfin moi, mon but dans ce truc là c'est que c'est que ils essaient de corriger non pas des nombres ou des calculs mais de corriger leur façon de résoudre les problèmes en leur montrant de façon individuelle ce qui ne va pas et qu'ils sachent... au moins qu'ils aient une idée de ce qui ne va pas dans leur travail quoi .(...) » (Jean, entretien post)

En résumé, il me semble que, si la pratique évaluative de Jean témoigne bien entendu de son peu d'expérience, elle est toutefois marquée par son déjà-là, en ce qui concerne le désir de faire bien, le besoin de perfection, l'importance donnée à l'image que l'on donne et à la maîtrise que l'on en a. Cette problématique constitutive de Jean se retrouve dans ce que nous observons de sa pratique et constitue à mon sens trace fondamentale d'une singularité.

Chez Karine, la structuration du déjà-là est, nous l'avons vu, complexe, organisé autour d'un savoir fondamental : les difficultés d'apprentissage ne sont pas liées à l'élève, ni à la pratique de l'enseignant, mais bien une question du temps laissé à l'enfant pour forger son propre chemin d'apprentissage (sauf exception de l'ordre du handicap). Forte de cette conception de base, Karine organise un milieu didactique fondé sur la dévolution, ou du moins telle est son intention. Enfin, Karine est une enseignante expérimentée, qui se targue de travailler à l'instinct, et nous avons précédemment abordé son rapport conflictuel à la notion de cadre : son expérience conflictuelle avec les différentes instances de l'Éducation Nationale en témoigne.

L'observation des dispositifs d'évaluation mis en place par Karine est révélatrice de ces traces du déjà-là : non seulement les évaluations de connaissances sont laissées au libre choix de l'élève, mais elles ne sont pas régulées dans le temps et leur correction par Karine fait l'objet d' « arrangements » :

« (...) j'essaie de me rendre compte ceux qui viennent tout le temps et puis à un moment donné, tiens y'en a un qui vient plus, ou y'en a un qui est jamais venu et puis tiens il vient, c'est ça qui .. et puis je le recoupe avec tous les autres trucs, l'avancée dans les pré-ceintures, l'avancée sur les fichiers, et puis la connaissance que je peux avoir de ce qu'ils sont, en terme d'individus, de caractère, de personnalité, et puis je me dis tiens y'a un truc qui est en train de bouger et je pense que c'est ça qui n'est pas vraiment réfléchi, mais qui va faire qu'à un moment donné, si je reçois une pré-ceinture avec telle erreur, je vais me dire « tiens y'a un truc, je vais lui dire de venir » ... au moins pour vérifier ? je vais avoir un doute ... mais parce que j'ai pris des informations à pleins d'autres moments ..»(Karine, entretien ante)

Les autres conduites évaluatives de Karine, et notamment celles qui procèdent du remplissage de ses « petits cahiers » et sur lesquelles Karine dit s'appuyer pour remplir les livrets de fin de trimestre témoignent de ce rapport dont elle dit qu'il est « non cadré ». En effet, ces notes, que j'ai pu consulter mais pas garder trace, présentent les traces d'une observation individualisée de l'ensemble du groupe-classe, notée chronologiquement et qui mentionne à chaque fois le prénom de l'élève concerné (quand il s'agit d'un élève en particulier) dans la marge. Ce travail pourrait sembler non organisé mais marque pourtant une certaine volonté de garder trace d'un travail important de l'enseignant. Ainsi, Karine pourrait répondre à une potentielle accusation de non travail de la part de sa hiérarchie, et en même temps, elle est ici cohérente avec les valeurs dont elle dit lors de l'entretien post qu'elles sont ses valeurs fondamentales : *« (...) c'est quelque chose qui m'a été inculqué vraiment par mes parents, parce que je viens pas du monde .. mes parents travaillaient en tant qu'artisans... donc c'est un truc qu'ils ont chevillé au corps en tant qu'indépendants qui ont bossé dur toute leur vie, qui n'avaient pas forcément de vacances, que je me suis construite avec ça (...)»*, et dont nous voyons ici combien elles organisent la posture pédagogique de Karine. Lorsqu'elle aborde ces valeurs dans lesquelles elle a grandi et qui fonde son identité individuelle, Karine dit à la fois combien elles ont été importantes à ses yeux et combien il a été fondamental pour elle de s'en détacher : *« (...) à tel point qu'à un moment ça m'a gonflé, parce que je trouvais qu'ils s'occupaient pas assez de nous, (...) ce genre de truc, de pas être à ma*

place, pas comme les autres, mais en tout cas, ce que j'ai retenu, même trop, parce que à un moment il a fallu que je le remette en question ce truc de bosser comme des débiles (...) ». Or, échangeant au sujet de son travail, elle déclare lors de l'entretien post : « (...) *c'est de l'éducation inconsciente ou je ne sais pas quoi, après consciemment je pense que c'est un truc qui est important (...)* » et l'on voit bien alors combien ses relations avec ce qu'elle définit elle-même comme la valeur travail peuvent être source de questionnement pour Karine. Et c'est bien ce questionnement, dont il me semble que l'on pourrait dire qu'il y a ambivalence, qui fonde la réflexion évaluative de Karine, et ce à deux niveaux : à la fois dans le type de dispositif qu'elle organise dans la préparation de sa classe, mais aussi dans le questionnement qu'elle pose, par exemple, en ce qui concerne l'évaluation sur les grandes découvertes.

Solange est bien entendu un cas singulier, mais elle est particulièrement singulière, en ce que son rapport au monde organisé autour d'une dynamique harcèlement / victimisation apparaît très minoritaire parmi les enseignants que nous avons rencontrés à l'occasion de cette recherche. Or nous avons vu comment ce rapport au monde occupe la quasi-entièreté du discours de Solange. Cette position, qui a envahi nos entretiens, et dont j'ai déjà exprimé combien elle m'avait été perturbé dans ce travail, entretient-elle des liens avec la position de Solange en matière d'évaluation ?

Commençons par regarder en quoi les situations évaluatives observées dans la classe de Solange sont singulières à trois niveaux :

- D'une part, en ce qui concerne la résolution de problèmes, la situation est manipulée pour assurer la réussite des élèves, mais l'évaluation est aussi centrée sur l'apparence et la forme des rendus. Mon attention est aussi retenue par l'incident qui met en cause l'élève de CM1 qui fond en larmes au milieu de la dictée de calcul mental, et au cours duquel Solange résout le problème en l'externalisant (vers une remédiation en A.P.C.).

- D'autre part, par rapport à la production d'écrit, dont la séance d'évaluation n'a pas pu être filmée.

- Enfin arrêtons nous un instant sur les « brevets » : Solange utilise le même dispositif que Karine. Pourtant, non seulement n'a-t-elle pas de discours sur le temps à laisser à l'apprentissage, mais elle revient à plusieurs reprises sur le temps pris par les élèves pour « avancer » dans ce système de brevets. Ainsi se plaint-elle à plusieurs reprises que les élèves ne dépassent pas le niveau jaune, arguant de leur faible niveau de compétences pour l'expliquer.

Ainsi, pour Solange, ses élèves sont plutôt faibles en mathématiques (puisqu'ils ne peuvent pas passer aux niveaux supérieurs de brevets), mais les évaluations que j'observe et dont elle me communique ensuite les copies élèves sont bonnes. Qu'en déduire sinon que c'est par le travail de Solange, et donc sa compétence que ses élèves ont progressé ? Ainsi Solange organise-t-elle le moyen d'être professionnellement valorisée. A ce titre, la recherche est ici l'occasion pour elle de se valoriser, puisque non seulement elle peut se prévaloir auprès de ses collègues de participer à une recherche universitaire, mais encore parce qu'elle peut montrer ce qu'elle « sait faire » : en l'occurrence une évaluation réussie. L'« escamotage » de la séance de production pourrait ainsi être lue ici comme la trace du déjà-là de Solange, c'est à dire un « impossible à supporter » : celui de ne pas être celle qu'elle dit être (une enseignante consciencieuse qui résout les difficultés de ses élèves, et dont le travail n'est pas reconnu à sa juste valeur).

III.2 La question de l'expérience

Le travail en cas contrastés permet de déterminer des lignes de divergence, cela a déjà été évoqué plus haut. Nous considérons ici la question de l'expérience. En effet, nous sommes ici en présence de trois cas très contrastés en matière d'expérience : Jean est un grand débutant sans formation, Karine une enseignante expérimentée qui totalise près d'une quinzaine d'années d'enseignement. Solange quant à elle présente un profil particulier, puisqu'elle se présente comme débutante lorsqu'elle demande à participer à la recherche, alors qu'elle a déjà une dizaine d'années d'expérience lors de notre première rencontre. Cette expérience intervient-elle dans le rapport à l'évaluation ? Certains éléments de l'analyse tendraient à

prouver que oui.

Ainsi, par exemple, Jean fait-il mention à plusieurs reprises des parents comme facteurs explicatifs des difficultés ou réussites de l'élève :

« (...) vu que les parents parlent très mal français pour la grande majorité .. donc voilà .. j'ai un rythme très lent avec cette classe (...) bon sa difficulté c'est que ses parents à lui parlaient pas du tout le français, bon après il avait d'autres difficultés familiales (...) pour le coup c'était une mère instit qui la poussait beaucoup, elle avait pas mal de difficultés, mais la mère la poussait beaucoup, du coup, elle était hyper stressée» (Jean, entretien ante)

On retrouve cette référence chez Solange :

« (...) c'est des parents qui sont à fond, qui se tapent les bouchons le matin, qui rentrent énervés le soir et qui ont pas le temps de s'occuper des gamins, qui ont pas le temps d'ouvrir le cahier de liaison, qui ont pas le temps de venir aux réunions de rentrée (...) » (Solange, entretien ante)

Karine quant à elle ne fait presque pas mention des parents, si ce n'est pour aborder la question très particulière des familles non – scolarisantes.

Ce point est problématique pour l'analyse : doit-on considérer que ce déplacement de la responsabilisation sur les parents est un marqueur de l'enseignant débutant ? Ou, puisque Solange utilise aussi, même si c'est dans une moindre mesure, cet argument, doit-on considérer que c'est un marqueur de la singularité du Sujet ? Il me semble que la différence réside dans la façon dont est abordée la question du parent par le sujet . Jean a un discours très individualisé : il parle de chaque parent comme d'un cas en particulier, affecté à une difficulté particulière de l'élève. Solange, en revanche, aborde la question des parents de façon généralisée, les considérant comme un groupe social avant que d'être des individualités. Bien sûr, la référence individuelle existe cependant dans le discours de Solange, lorsqu'elle aborde les cas d'enfants les plus problématiques pour elle.

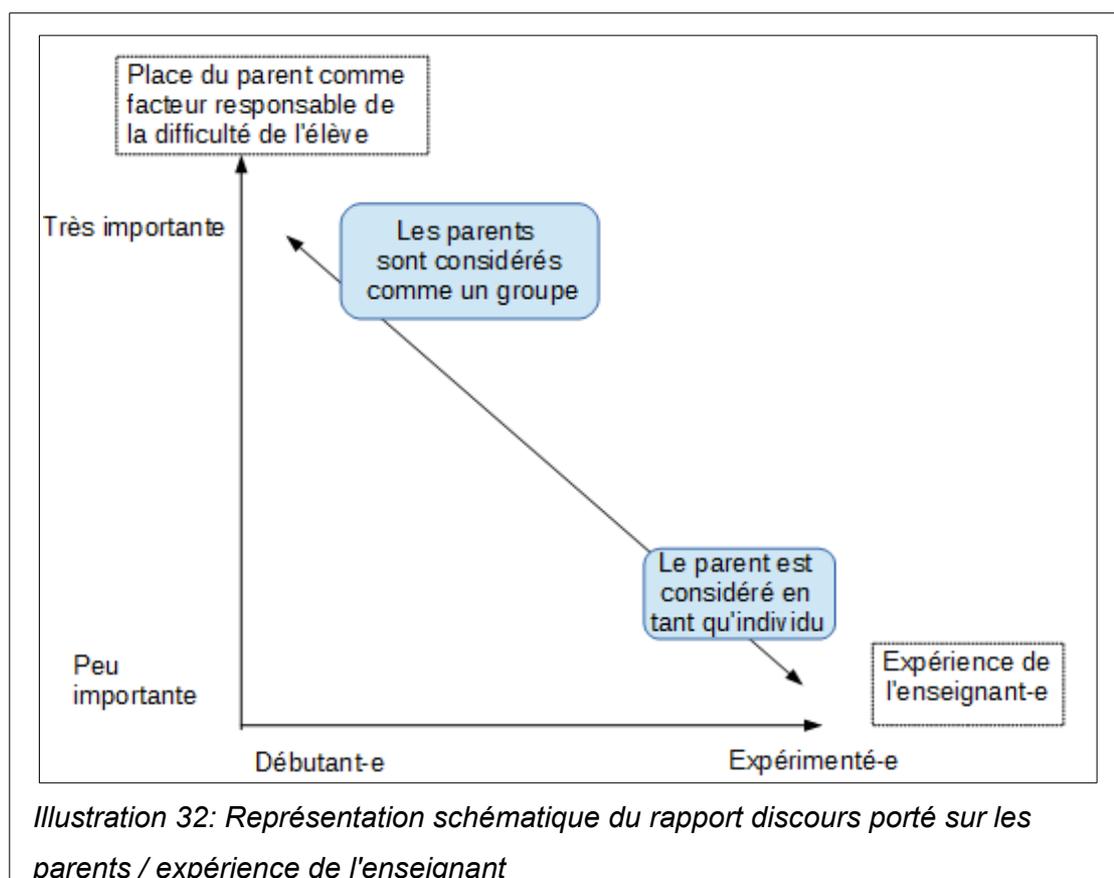


Illustration 32: Représentation schématique du rapport discours porté sur les parents / expérience de l'enseignant

Il y a donc ici comme une gradation dans la mention des parents comme facteurs explicatifs des difficultés de l'élève, gradation axée sur l'expérience :

Un autre point qui retient l'attention est la question de ce qui fonde l'avis de l'enseignant-e sur le niveau disciplinaire de l'élève. Ainsi, pour Jean, c'est le travail de l'élève lors de la séance d'évaluation qui est fondamentale dans le jugement qu'il porte des compétences disciplinaires de l'élève : « (...) y'a quand même beaucoup beaucoup d'élèves très en réussite .. ouais non... les résultats sont quand même bons (...) ». Il semble que dans ce cas, l'activité de Jean se détermine selon deux axes : un premier axe qui occupe la grande majorité du temps, l'enseignement, et un second axe centré sur les épreuves d'évaluation, et qui est celle d'expression de la posture évaluatrice. Chez Karine, nous l'avons vu, ces deux postures ne sont pas différenciées : Karine évalue ses élèves sur ses temps d'enseignement et enseigne sur des temps d'évaluation : non seulement il n'y a pas de partition temporelle entre ces deux activités, mais lorsque Karine porte un jugement évaluatif sur l'un de ses élèves,

c'est l'ensemble des observations portées durant la totalité du temps scolaire qui est mise en jeu.

Il me semble compliqué de considérer ici le cas Solange, tant l'évaluation qu'elle porte, dans le discours, sur les élèves semble relever de facteurs extérieurs aux compétences propres des élèves, facteurs plutôt reliés à la singularité de Solange. Pourtant, force est de constater que Solange utilise un dispositif d'évaluation plutôt détaillé en apparence, et sur lequel elle fonde le jugement qu'elle porte sur le livret trimestriel :

« (en production d'écrit) alors on évalue avec A/AR/ECA/ et NA dans les compétences(...) donc en fait tu fais des évaluations par compétences, quand j'en faisais parce que j'en fais de moins en moins, ça me saoule, et après tu reportes ça ici (...) (en mathématiques) je tire des tableaux à la con, à n'en plus finir parce qu'est pas évident, donc je dis « tiens voyons, en multiplication est ce que ça va bien ? »...je fais le même code couleur (...) je me retranche derrière PIDAPI (...) »(Solange, entretien ante)

Ainsi le facteur expérience semble jouer aussi dans le type d'évaluation porté sur l'élève, avec une vision de l'enfant qui tendrait à se globaliser avec l'expérience. En parallèle, et cela pourrait sembler paradoxal en apparence, la qualité de la vision de l'élève semble s'affiner avec l'expérience et la globalisation des critères d'évaluation. Ainsi, Karine peut dire

« (...) si j'ai un doute, c'est parce que je les connais (...) je le recoupe avec tous les autres trucs, l'avancée dans les pré-ceintures, l'avancée sur les fichiers, et puis la connaissance que je peux avoir de ce qu'ils sont, en terme d'individus, de caractère, de personnalité »(Karine, entretien ante),

alors que Jean, qui explique que, pendant l'évaluation de production d'écrit, il aide plus particulièrement un enfant en intégration CLIN dans sa classe, alors que l'analyse de la captation vidéo montre que ce n'est pas le cas. Ainsi, il y aurait un parallèle inversé entre la connaissance intime de l'élève par l'enseignant-e et l'utilisation de tableaux de compétences pour fonder l'évaluation. On pourrait postuler de la place fondamentale de l'expérience comme facteur déterminant de la situation évaluative, en ce qui concerne la globalité du jugement porté sur l'élève

(individualisation).

Le rapport à la situation évaluative est un rapport singulier organisé par le déjà-là de l'enseignante, mais qui tend à évoluer selon l'expérience de l'enseignant.

L'étude en rapprochement de cas a permis de relever des régularités et des divergences entre les différents cas étudiés. Utilisons ici ces indices pour (in)valider nos hypothèses de départ et les questions de cette recherche, relatives aux processus de conversion didactique, au rapport à la difficulté et aux dynamiques désirantes.

Chapitre deux : Pistes de réponse aux questions de recherche

I Que dit la situation évaluative des mécanismes de conversion didactique ?

Je reprends ici les travaux de Buznic-Bourgeac, Terrisse et Margnes (2010) qui traitent de conversion didactique du contenu de l'expérience en contenu de l'enseignement, ainsi que ceux de l'équipe Edic publié en 2013 et qui définissent la conversion didactique comme étant « *la conversion d'éléments psychiques en symptômes somatiques* » qui « *permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant* ».

La focale d'analyse est ici double, puisque l'évaluation sera traitée à la fois comme acte didactique portant traces de savoir expérientiel de l'enseignant, mais aussi comme vecteur de transmission de savoirs qui subissent aussi des transformations au cours de l'acte de transmission : du savoir à évaluer au savoir évalué.

I.1 Du savoir à évaluer au savoir évalué : déterminer la Logique du sujet

I.1.1. Éléments d'observation globale

Dans l'ingénierie que je propose, il est implicite que les savoirs à évaluer, s'ils sont du libre choix de l'enseignant tendent à être cohérents avec les instructions officielles dans ce domaine. Or, nous avons vu au cours de l'analyse combien les savoirs évalués ou déclarés évalués sont parfois loin de ces premiers savoirs

disciplinaires. Il y a bien, dans la situation évaluative, transformation des savoirs à évaluer aux savoirs évalués. Comment se joue cette transformation ? Selon quels principes ? Quelles dynamiques, quels processus ? C'est ce que je vais essayer de caractériser ici.

Observons tout d'abord l'état des résultats de l'observation des séances d'évaluation :

		Production d'écrit		Résolution de problèmes	
		Savoirs à évaluer	Savoirs évalués	Savoirs à évaluer	Savoirs évalués
Jean	(selon l'enseignant)	Écrire au passé et à la première personne du singulier – correction orthographique et grammaticale – créativité et utilisation de l'imaginaire	Écrire au passé et à la première personne du singulier – correction orthographique et grammaticale	Correction des calculs – Présentation de l'écrit avec numérotation des étapes -	Correction des calculs
	(selon la chercheure)	Écrire la suite de l'histoire en respectant temps, personnages, squelette de l'histoire, orthographe et grammaire, présentation de l'écrit	<i>Compte-tenu de l'attitude de Jean pendant l'évaluation, il est impossible de distinguer quels savoirs ont été évalués, d'autant plus que Jean en fait pas mention sur les copies de l'aide apportée aux élèves durant la séance.</i>	Procédures de calcul et de résolution – Présentation des résultats	<i>Compte-tenu de l'attitude de Jean pendant l'évaluation, il est impossible de distinguer quels savoirs ont été évalués, d'autant plus que Jean en fait pas mention sur les copies de l'aide apportée aux élèves durant la séance.</i>
Karine	(selon l'enseignante)	Capacité à produire un texte de manière autonome – mise au travail – autonomie devant la tâche	Ne sait pas	Ne sait pas	Ne sait pas
	(selon la chercheure)	Compétences disciplinaires formulées par les instructions officielles.	Cohérente avec ce qui est annoncé par l'enseignante + Compétences transdisciplinaires – mise au travail	Compétences disciplinaires formulées par les instructions officielles.	Cohérente avec ce qui est annoncé par l'enseignante + Compétences

		- autonomie		transdisciplinaires – mise au travail – autonomie	
Production d'écrit			Résolution de problèmes		
	Savoirs à évaluer	Savoirs évalués	Savoirs à évaluer	Savoirs évalués	
Solange	(selon l'enseignante)	Je n'ai pas accès à la séance d'évaluation de production d'écrit	Calculer mentalement des différences et des produits - Résoudre des problèmes relevant de la soustraction et de la multiplication - Choisir les bonnes opérations, trouver une solution Présenter sa démarche et ses résultats	Cohérente avec ce qui est annoncé par l'enseignante	
	(selon la chercheure)				

21. *Tableau synthétique des écarts observés entre le savoir à évaluer et le savoir évalué (déclaratif et observé).*

Ici on le voit, les savoirs évalués diffèrent dans tous les cas des savoirs à évaluer, et les positions de chacun des enseignants en jeu sont instables sur ce point pour diverses raisons : Jean n'est pas en mesure d'évoquer ce qu'il a précisément évalué, puisqu'il est venu en aide de façon récurrente aux élèves pendant la séance, sans pour autant que cette variable ne soit prise en compte dans ses annotations de copies, ni dans ses notes personnelles. Karine ne peut déterminer les contenus de savoirs évalués en résolution de problèmes, domaine qu'elle avoue négliger dans son enseignement, au point d'estimer que ses élèves ne sont pas du tout prêts sur ce point à l'entrée au collège. Enfin, Solange semble la plus cohérente sur ce point, compte-tenu du fait que je n'ai pas pu observer la séance de production d'écrit, et donc qu'il est possible qu'elle n'est présenté ici que le domaine dans lequel elle se sentait le plus à l'aise et dont les objectifs et la structure lui paraissaient être le plus clair en matière d'évaluation.

La production d'écrit et la résolution de problèmes sont des domaines complexes, qui nécessitent la mise en jeu de plusieurs compétences par l'élève. Ils posent donc des difficultés spécifiques pour l'évaluation, tant il ne peut y avoir une seule réponse correcte, et donc pas d'approche quantitative de l'évaluation dans ces domaines. La définition des critères d'évaluation et leur mise en place doit donc, pour l'enseignant, faire appel à un déjà-là, notamment expérientiel, et c'est ce mécanisme qui intéresse ici.

I.1.2. L'évaluation : le lieu de processus de transposition particuliers

Toute la question est de savoir si l'on peut parler de conversion didactique lorsque l'on considère un savoir acquis par le sujet dans une position d'évalué, et retransmis ensuite dans la position de l'évaluateur. Car, de fait, c'est de cela qu'il s'agit : l'acte évaluatif n'est pas enseigné (ou du moins ne l'a pas été pour les sujets en jeu dans cette recherche) en formation initiale. C'est donc à partir de son expérience d'apprenant tout d'abord, puis peu à peu à la lumière de l'acquisition de réflexes professionnels au cours de sa carrière que l'enseignant peut construire un dispositif

de plus en plus efficace et efficient. Or, si ces deux postures divergent et ne sont pas comparables, il est indéniable au terme de ce travail que ce que l'enseignant a vécu en tant qu'élève constitue un savoir expérientiel qui est ensuite réinvesti lorsque lui – même se trouve en position d'enseigner. C'est là que son rapport à l'évaluation intervient pour organiser l'acte didactique. Ainsi en est-il certainement de Solange, qui demande à ses élèves de positionner entre eux des chemises cartonnées érigées en mur avant de commencer l'évaluation, mais ne retire pas les aide-mémoire du mur de la classe. Il faut « *se cacher* » dit-elle . D'où vient à Solange cette certitude, sinon de son habitus d'élève ? De même, ne peut on pas faire un parallèle entre les dires de Karine concernant ses parents, qui « (...) *ne s'occupaient pas assez (...)* » d'elle, et le dispositif d'évaluation « à la carte » qu'elle met en œuvre et lui permet de construire des relations duelles avec chaque élève qui le demande ? Enfin, il nous semble pertinent de considérer que si Jean persiste à enseigner durant la phase d'évaluation individuelle, et en assume la posture durant l'entretien, cela peut avoir un lien avec ce qu'il a lui – même vécu enfant. « (...) *j'aimais pas tellement l'école, j'aimais bien le sentiment de réussite que j'avais (...)* » dit Jean, puis, concernant son attitude pendant les séances d'évaluation : « (...) *j'aide un peu (...)* et pareil je retourne les aider individuellement (...) »

Je postule ici que l'évaluation agit comme agent révélateur pour l'élève comme pour l'enseignant, autant en ce qui concerne les questions relatives au savoir (appris, enseigné, évalué, mais aussi savoir enseigner et savoir évaluer pour l'enseignant, savoir être élève et capacité à se conformer à l'idée que l'on se fait de la demande institutionnelle pour l'élève) et produit un effet de loupe des tensions qui animent les sujets (Carnus, Pédèches, 2013).

Déterminer le point de rencontre avec l'objet « situation évaluative » est complexe, tant ces situations peuvent être objectivées autant que subjectivées. Évidemment, dans le cadre scolaire, on pourrait penser que le moment évaluatif est, *a priori*, clairement déterminé dans le temps et l'espace pour l'élève . On pourrait donc penser que, dans l'étude des phénomènes de conversion didactique intervenant dans la situation évaluative, entrent en jeu à la fois des éléments objectifs issus de l'histoire de l'individu, mais aussi des éléments issus de ses ressentis, de ses affects,

dont certains ont été refoulés.

En amont de l'analyse, je présente un tableau synthétique des principaux éléments de situations évaluatives observées au cours de ce travail, à partir des indicateurs explicités en première partie.

	Topologie	Interactions à l'initiative de l'enseignant	Posture corporelle	Signifiants
Jean	Évaluations individuelles en temps limité annoncé à l'avance - Même support pour tous les élèves L'organisation spatiale de la classe ne change pas -	Explicitations des consignes Dédramatisation des enjeux Aide individualisée à la réussite Rappel au calme	Posture d'explicitation dos au tableau et face à la classe Déplacements fréquents tout autour de la classe	« je » « aide »
Karine	Évaluations individualisées à la demande de l'élève - Pas de limite de temps Pas de changement d'organisation spatiale de la classe	Pas d'interactions avec le collectif Aide individualisée à la demande de l'élève, en situation duelle et proxémie privée au bureau de l'enseignante	Assise à son bureau	Pas d'intervention à l'initiative de l'enseignant
Solange	Évaluations individuelles en temps limité annoncé à l'avance Même support pour tous les élèves Organisation spatiale de la classe modifiée par des chemises érigées en « mur »	Explicitations des consignes Rappel des notions étudiées au préalable et des processus précédemment appris Rappel des critères d'évaluation Rappel au calme et menaces de sanctions	Face à la classe et dos au tableau Déplacements dans la classe sous forme de « rondes »	« Se cacher » « savoir » (on sait le faire) « opération et phrase réponse »

22. *Tableau synthétique des principaux éléments de situations évaluatives observées*

S'il a peu d'expérience de l'enseignement et *a fortiori* de l'évaluation en tant qu'enseignant (la mise en place de l'ingénierie de la recherche est le deuxième temps évaluatif qu'il conduit), par contre, Jean a une longue expérience d'élève. En tant qu'apprenant, il a été confronté à de nombreuses situations évaluatives, et possède donc un savoir expérientiel indéniable. De quoi est constituée cette expérience d'apprenant ? Il le dit lors du premier entretien : c'est une expérience dont il garde un souvenir mitigé, à la fois parce que, en tant qu'élève en réussite, les temps d'évaluation étaient plutôt valorisants : « (...) *j'étais relativement à l'aise dans les apprentissages, mais je ne me foulais pas non plus, avec une moyenne plutôt bonne, en terme de notes (...)* », et ce sont ces expériences positives qui ont fait naître chez lui le désir d'enseigner : « (...) *je crois que c'est les expériences scolaires qui ont fait que... que je me disais que c'est chouette d'enseigner (...)* ». L'organisation spatiale et topologique des séances d'évaluation de Jean fait preuve de son expérience d'apprenant, bien sur, mais elle dénote surtout sa jouissance à être passé « de l'autre côté du bureau » : l'emploi réitéré du pronom « je », et des formulations pronominales à la première personne témoignent du registre de répétition dans lequel s'inscrit Jean. Marqué dans son enfance par le sentiment d'accomplissement positif qui régissait aux situations d'évaluation de son parcours scolaire, Jean, en tant qu'enseignant, organise la situation évaluative pour reproduire cette situation chez ses élèves, mais aussi dans un mouvement de sa propre jouissance : maîtrisant la situation, à la fois parce qu'il la met en place, mais aussi parce qu'il s'assure de la réussite (et donc du sentiment d'accomplissement supposé) de ses élèves, Jean continue à vivre le sentiment valorisant et positif qu'il expérimentait élève, et répète ainsi la jouissance de son enfance, inlassablement. Face au Réel de la situation, Jean convertit à la fois l'Imaginaire et le Symbolique de sa situation d'élève. Il y a là une répétition des empreintes psychiques qui situe Jean plutôt dans un registre didactique de conversion .

Karine est elle beaucoup plus expérimentée. Face à la situation évaluative, elle a à sa disposition un registre bien plus étendu d'expériences. Comme Karine n'aborde pas, lors de nos entretiens, le récit d'une scolarité dans un établissement ayant des modalités d'évaluations particulières, je suppose donc qu'elle a vécu sensiblement les

mêmes situations évaluatives en tant qu'élève que Jean. Dans le registre objectif, elle a donc une expérience, une référence similaire. Pourtant, la situation évaluative que nous observons chez Karine est radicalement différente de celle de la classe de Jean. Karine n'intervient pas dans la classe auprès des élèves lors de la situation évaluative, qui n'est d'ailleurs jamais une situation collective, puisque chaque enfant choisit le moment où il va passer l'épreuve d'évaluation. Karine peut expliquer en quoi le système « traditionnel » d'évaluation collective non – individualisée ne correspond pas à sa conception de l'enseignement, en terme d'activité professionnelle :

« (...) ça, ça marche pas du tout, c'est pas possible, c'est pas la norme, c'est pas vrai (...) j'ai pas besoin de faire des contrôles, pourquoi ? Parce que j'aime pas ça, parce que je sais pas (...) », mais aussi par rapport aux attitudes des élèves : « (...) ça les faisait flipper, grave.(...) c'est complètement perturbant pour l'enfant, tu les mets complètement en difficulté, et y'en a certains, ils ressortaient de là, ils avaient l'impression qu'ils ne savaient plus rien. C'est hallucinant d'ailleurs de voir à quel point tu peux bousiller ... enfin pas tout, parce que ça revient après, mais à quel point tu peux bousiller une grande partie de la confiance en soi tu les vois bien... de suite, tu retrouves les réflexes. Ce qu'ils font dans les ... « qu'est ce que t'as mis ? », je recopie, la panique !! donc je recopie ce qu'a mis l'autre, sans réfléchir même s'il a tout faux ... y'a plus du tout de sens critique, de recul... faut sauver ... les rats s'enfuient on y va, c'est hallucinant, c'est un gros ... un gros déchet tous ces trucs là ... et rien que le fait de dire que voilà, t'as un temps pour répondre, déjà là t'en a perdu certain, c'est mort ça y est ils savent plus rien parce que si je trouve pas, j'aurai pas le temps, ça y est , c'est mort c'est fini (...) »
(Karine, entretien ante)

Pourtant, Karine n'a pas fait état d'état de stress particulièrement perturbants pour elle dans son expérience d'élève : il est donc possible de conclure ici à des mécanismes de conversion didactique inscrits dans le registre épistémologique : c'est parce qu'elle a , dans les premiers temps de l'exercice de sa carrière enseignante, pratiqué selon l'habitus « traditionnel » décrit plus haut pour Jean, et que cette expérience n'a pas été positive pour elle qu'elle a changé de fonctionnement :

« (...) parce que j'ai fait ça au début de ma carrière, parce que très vite, honnêtement je dois être une grosse feignasse, je me suis dit que je me fadais des

trucs « et qu'est ce que je vais leur poser comme question, ? Et ça va valoir combien de points ? » et après quand t'as une réponse, t'es là « ah putain, je le note sur combien ça ? »... et tu te prends le chou , tu y passes un temps fou et pour quoi ? Et ça, ça me révolte, donc je ne le fais plus(...) »(Karine, entretien ante)

Ici, l'espace didactique devient le lieu du déploiement de la connaissance du sujet enseignant, conçue comme ce qui permet de « *faire avec* » une situation. Karine ne peut faire sans évaluation, mais elle ne peut non plus importer directement son savoir expérientiel. Elle doit donc composer avec une double empreinte psychique : celle de sa vie d'élève et celle de son expérience professionnelle. La connaissance de l'enseignante est ici réactivée dans l'espace didactique au travers du langage émergeant au travers des supports et de l'organisation matérielle de la situation proposés aux élèves, des interactions langagières et des postures corporelles. Contrairement à Jean, Karine semble être plutôt dans le déplacement de son expérience professionnelle vers une création d'espace didactique. Toutefois, les sentiments qu'elle expriment témoignent de l'importance de cette situation pour elle. Le fait qu'elle prenne tant à cœur cette question de l'évaluation, au point de poursuivre sans cesse le même questionnement récurrent tout au long des trois années de la recherche, peut faire trace d'une empreinte relative à un vécu bien plus profond. Qu'a vécu Karine en tant qu'évaluée, enfant et même adulte ? Pourquoi est-elle tant « révoltée » ? Que lui évoque la situation évaluative comme sentiments refoulés ? Autant de questions sans réponse mais qui font trace des mécanismes de conversion à l'œuvre dans sa pratique.

Solange, malgré son ancienneté équivalente à celle de Karine, ne fait pas du tout le même chemin. Dans sa classe, il n'y a pas ce mouvement de transformation de l'« expérience disciplinaire » : l'évaluation reste individuelle mais non individualisée, collective, en temps limité, et marquée par un signifiant singulier : la chemise cartonnée dressée entre chaque élève. Il s'agit ici bien sur de « se cacher » pour ne pas copier ni être copié, et ce dispositif s'il peut être lu comme une résurgence de l'expérience d'élève de Solange, reste la préoccupation première de Solange. Ainsi, lorsque, lors de l'entretien post, je lui demande ce qu'elle a retenu du visionnage des vidéos, c'est tout de suite de triche qu'elle parle : « (...) *j'ai vu que Ch., elle tuste à fond les ballons, mais grave !!... la grande rousse, elle tuste mais quelque chose*

d'énorme (...) ». L'attitude de Solange est plutôt paradoxale, puisque non seulement elle dit militer au sein de l'ICEM-pédagogie Freinet, c'est à dire dans un esprit de construction de classe coopérative, mais en plus elle a laissé les « pense-bête » de la classe affichés au mur, et que donc, les élèves ont tout loisir, tout du moins pour les procédures de calcul mental, de prendre des indices au mur. Évidemment, cela ne vaut pas pour la partie « résolution de problèmes », mais la captation montre combien les chemises n'empêchent rien, les élèves ayant besoin d'une aide extérieure sachant développer des stratégies plutôt efficaces de « collaboration » pour accomplir la tâche. Il s'agit ici de diviser l'espace matériel du bureau, de créer une séparation, une division. A un niveau plus symbolique, Solange se pose comme celle qui empêche la communication et rétablit l'individu dans sa solitude mais pas dans sa singularité, puisque tout le monde est confronté à la même épreuve. On pourrait considérer être ici en face d'un symptôme : la chemise cartonnée inscrit ici l'évaluation dans le champ du somatique, un somatique dont Solange ne peut sortir puisqu'elle refuse de passer par le langage comme système symbolique qui permettrait la « guérison » : « (...) **Oui.. parce qu'en plus, ils avaient les chemises..**/Oui ça c'est moi, c'est moi .. parce qu'il y en a qui déplacent les tables, y'en a .. mais non, y'en a qui tustent vraiment, je ne sais pas comment faire (...) ». Bien sur, Solange fait état d'une difficulté professionnelle qui peut s'argumenter : lorsque deux élèves travaillent ensemble sur une évaluation, il est complexe pour l'enseignant de savoir si chacun des élèves a validé les compétences mises en jeu. Mais Solange n'applique pas toujours des dispositifs aussi stricts :

« (...) en ceintures, je vois le groupe des 3 garçons très performants.. ils ... ont l'habitude de faire les ceintures ensemble, les pré-ceintures ensemble et je la ferme tant pis je dis rien, parce que qu'est ce qu'ils avancent vite et bien et qu'ils comprennent, et tu vois ... y'a 3 ans, j'aurais pas laissé faire, je me serais fâchée mais je dis rien ..et je vois qu'ils me regardent du coin de l'œil et je les vois du coin de l'œil ... et je la ferme (...) » (Solange, entretien post)

La chemise cartonnée se constitue donc ici en signifiant de la situation évaluative pour Solange : l'évaluation divise, l'évaluation isole, et la pratique de Solange se constitue de processus de répétition qui marque le refoulement d'épisodes traumatiques de la vie professionnelle et de l'enfance de Solange.

La situation évaluative est le lieu de processus de conversion didactique particuliers, liés au déjà-là expérientiel de l'enseignant, et qui s'expriment de manière singulière. Dans la suite de ce travail, nous allons aborder la question du rapport à la difficulté de l'élève et nous interroger sur la singularité de ce rapport.

II Que dit la situation évaluative du rapport à la difficulté de l'élève ?

Les questions relatives à la difficulté de l'élève ont beaucoup été étudiées par les sciences de l'éducation. Quelle soit abordée sous l'aspect du handicap, de la « difficulté d'apprentissage », du rapport à l'erreur,... cette question est essentiellement travaillée sous la forme d'une recherche de solutions à un problème de l'élève : or, la perspective dégagée ici, notamment par l'analyse du cas Karine est inverse. Je questionne la difficulté de l'élève du point de vue des conséquences sur l'enseignant. Il n'est pas ici question de formuler des hypothèses quant aux raisons des difficultés de l'élève, mais bien d'observer les conséquences de ses difficultés sur la construction professionnelle de l'enseignant.

En effet, l'observation des trois cas présentés ici permet de relever *a priori* un certain nombre de stratégies de défense des enseignants face à la difficulté de l'élève, que ce soit pour éviter de dire la difficulté (Jean), pour la nier (Karine) ou pour la mettre en exergue et l'attribuer à des éléments extérieurs (Solange). Dans ces trois cas, nous avons pu observer des enseignants face à la difficulté de l'élève révélée par la situation évaluative. Ces difficultés sont de nature équivalente : dans chaque cas, un ou des élèves d'intelligence normale, sans handicap diagnostiqué ni trouble du comportement envahissant présente(nt) des « difficultés d'apprentissage » révélés par la situation évaluative. Dans chaque cas, le(s) symptôme(s) est(sont) équivalent(s) : demande d'aide adressé à l'adulte, incapacité à répondre à une ou des question(s), stratégies d'évitement de la tâche,...

Pourtant la réponse observée est différente : quand Jean « aide » l'élève pendant le temps d'évaluation, Solange dévalorise les capacités de ses élèves pour pouvoir s'attribuer les mérites de leurs réussites, et attribuent la persistance des difficultés à des facteurs extérieurs et Karine ne semble considérer comme difficulté réelle que les troubles relevant du handicap ou des « enfants à besoins particuliers », postulant que les autres ont « juste » besoin de plus de temps.

Que dire alors de ce que la difficulté de l'élève fait à l'enseignant ?

Bien sûr, il est incontestable que la difficulté de l'élève met en jeu les questions de responsabilités professionnelles de l'enseignant : « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés⁷⁴ », c'est à dire prendre en compte les difficultés spécifiques de chacun pour réguler son enseignement fait partie des compétences du professeur des écoles définies par le référentiel officiel. Il paraît donc logique que la difficulté de l'élève, s'exprimant lors de l'évaluation sommative, c'est à dire en fin de séquence, au moment de faire le bilan des acquis, puisse être vécue par l'enseignant comme une forme d'échec à faire progresser l'élève, et remette donc en cause sa professionnalité et son efficacité professionnelle. Si cet état de fait peut être préoccupant chez un débutant comme Jean, dépourvu de l'expérience nécessaire à la conception de séances de remédiation personnalisée, il reste que Karine et Solange sont des enseignantes expérimentées qui disposent, elles de ces stratégies. L'analyse montre pourtant que, malgré des cheminements différents et singuliers, ces trois enseignants sont déstabilisés de façon équivalente par la confrontation à cette difficulté de l'élève. Il existe donc un facteur commun à ces trois enseignants qui agit de manière équivalente dans chaque situation, aussi singulière soit-elle, et qui pourrait nous aider à comprendre les mécanismes en jeu .

Ce constat souligne l'intérêt de la recherche en didactique clinique sur les questions d'évaluation, car force est de constater que c'est dans la rencontre entre deux sujets, l'un « supposé savoir » et l'autre « supposé en difficulté » que se joue la problématique. C'est donc au niveau inconscient qu'il faut chercher des pistes compréhensives des enjeux de la situation. Pour l'enseignant, la maîtrise du savoir, qui comprend entre autres le savoir -transmettre, est un préalable à la constitution de sa posture. Face à la difficulté de l'élève, c'est donc un constituant essentiel de sa

⁷⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

structure qui fait potentiellement défaut. Dans cette situation, l'enseignant est donc, symboliquement, déchu de sa posture de « sachant » pour se retrouver sujet, et c'est à sa singularité que s'adresse alors la situation : ainsi Jean retrouve-t-il sa propre position d'élève et la projette-t-il sur ses élèves en leur assurant son propre « *sentiment de réussite* », et Solange se déresponsabilise-t-elle d'une situation qui, parce qu'elle est trop dangereuse pour sa construction structurelle, devient « insupportable ».

D'un autre côté, l'élève qui présente une difficulté même temporaire, est un écueil au pouvoir de l'enseignant. En effet, si enseigner consiste essentiellement à transmettre des connaissances, c'est aussi un acte qui, lorsqu'il est assuré dans le cadre de l'École, participe de l'édification d'une norme. Enseigner revient alors à éduquer un enfant à devenir un élève, à lui permettre d'intégrer le cadre scolaire et lui inculquant comment en respecter les règles, comme l'affirme la compétence « respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage ». Il y a donc du formatage dans l'acte d'enseignement, et l'élève en difficulté peut être considéré avant tout comme un échec de l'enseignant à former au cadre. Car l'élève est un enfant qui apprend, et l'enfant qui n'apprend pas, ou mal, n'est pas un élève à part entière : il est avant tout une difficulté. Il y a ici ce qui pourrait être lu comme une résistance de l'individu à rentrer dans le cadre que l'institution lui propose, à s'opposer de manière plus ou moins consciente, une résistance à devenir élève qui met en difficulté l'enseignant au niveau de sa pulsion de pouvoir.

Enfin, notons tout de même que les stratégies observées chez nos 3 cas diffèrent : Jean semble plus en difficulté que Karine lors de la captation vidéo, qui non seulement continue à enseigner voire à faire à la place de pendant l'évaluation, mais « oublie » les copies le jour de l'évaluation de mathématiques, et « oublie » d'en insérer les résultats dans les bulletins trimestriels. Karine, bien qu'elle semble effectivement dans un certain déni, et que nous ayons vu combien sa posture est ambivalente, choisie de se retrancher derrière l'argument du temps à laisser à l'enfant pour qu'il fasse ses apprentissages. Peut-on penser que c'est l'expérience qui la conduit à ce raisonnement, qu'après une dizaine d'années d'observation des plusieurs cohortes d'élèves, elle en ait tiré la conclusion que chacun arrive de toute façon à acquérir le niveau de connaissances nécessaire à l'entrée au collège, comme elle

l'argue. Pourtant, Solange, qui a une ancienneté équivalente à celle de Karine, n'a pas du tout le même discours. Il y a donc ici la manifestation d'un élément de la singularité de Karine, que nous pourrions lire comme une modification de la composition de son désir qui, avec le temps, se recomposerait dans une configuration où le besoin de domination et le désir de maîtrise laisseraient place peu à peu à d'autres formes de jouissance.

En conclusion, je postule que la difficulté de l'élève devient la difficulté de l'enseignant à s'affronter à l'échec de ses stratégies pour faire de l'enfant un élève. Face à cette difficulté trois types de positionnements peuvent être adoptés : le déni, l'ostension ou l'esquive, et c'est en ce sens que l'acte évaluatif donne des indices sur la professionnalité et le degré d'expérience de l'enseignant (Carnus, Terrisse, 2009).

Ces trois types de positionnements peuvent aussi être lus comme des (re)compositions du désir d'enseigner, dont nous étudions ici les ressorts.

III Qu'en est-il du désir et de ses ressorts ?

III.1 Le désir d'enseigner et la confrontation au Réel

Le désir d'enseigner se construit dans l'imaginaire du Sujet. Même s'il a eu des expériences avec des enfants précédant son entrée dans la classe, même s'il a été lui-même élève, à aucun moment l'enseignant ne peut envisager ce qu'est la classe dans le Réel. C'est donc dans une projection fantasmatique qu'il construit son désir, en l'appuyant quelquefois sur ce qu'il voit / sait de l'expérience des autres, comme par exemple Solange l'explique au sujet de ses parents.

Pour la psychanalyse, le désir, qui représente le mouvement du Sujet vers

l'objet exprime la volonté du sujet d'être satisfait, et implique l'existence fondamentale d'un « manque à être ». Chez Freud, le désir est lié aux premières expériences de plaisir et apparaît pour rétablir une situation de satisfaction. Le désir cherche à faire resurgir une énergie psychique propre à réinvestir l'objet perdu. Pour Lacan, le désir existe entre le besoin et la demande, lié à un Signifiant et exprimant le « désir de l'Autre ».

Le désir d'enseigner est donc pour l'enseignant le lieu du réinvestissement d'un plaisir primaire, dont Natanson postule qu'il est lié au besoin de maîtrise, à la relation de pouvoir qui existe dans la classe et dont l'enseignant est le tenant. La classe est un vase clos, où l'enseignant règne en maître absolu, et ce d'autant plus depuis que les parents ne peuvent plus rentrer dans l'école. Il y fixe les règles, y gère la temporalité, organise le milieu didactique comme bon lui semble. Face à lui, les élèves sont contraints dans leurs corps (par une posture imposée à chacun, mais aussi par la place qu'ils ne peuvent choisir dans la classe), dans leurs pensées (puisqu'il faut apprendre, sans autre possibilité, les savoirs que le Maître décide de transmettre à l'instant même où il le décide), dans leurs interactions (c'est le maître qui accorde le droit de parler, et contraint le droit de s'exprimer au domaine qui l'intéresse).

Dans le Réel toutefois, la situation n'est pas si idyllique, et il faut composer avec nombre de facteurs qui font obstacles à la réalisation de ce désir primaire, empêchent l'enseignant d'accéder au plaisir.

Jean, par exemple, joue son désir de maîtrise dans une recherche constante de la perfection en tous domaines. Cette organisation est mise en défaut par la conscience de son manque d'expérience, d'autant plus qu'il exerce dans une école dont la réputation d'élitisme n'est plus à faire, ce qui semble créer chez lui un renforcement du désir de « bien faire » déjà initialement très présent. Mais aucun système ne peut être parfait, et Jean est très déstabilisé par les « grains de sable » auxquels il doit se confronter à longueur de journée de classe. En particulier, il semble que le fait de ne pas voir en face de lui une classe d'enfants immobiles et parfaitement silencieux lui cause un grand trouble. Ainsi, j'avais déjà observé lors de mes visites sa propension à demander le silence en permanence, même dans les moments de calme ou dans ceux où les élèves étaient sollicités à participer. Bien plus

révélatrice de cet état de fait est la façon dont il commence notre entretien post :

« (...) Ça va. Ils m'épuisent . Ils sont .. et le pire c'est que j'en ai très peu, j'en ai 15 .. heureusement ...et . J'arrive pas à les poser, je sais pas .. à les calmer tout simplement, à les concentrer ... après ils sont dedans, il s'investissent, ils aiment être là visiblement, même si je passe la journée à leur gueuler dessus globalement , mais ils sont quand même content d'être là, et ils sont pas trop à la ramasse, mais ils parlent tout le temps sans demander la parole, tout le temps tout le temps » (Jean, entretien post)

Karine, quant à elle, éprouve sûrement plus de raisons d'être satisfaite à ce niveau, tant son expérience lui a permis de mettre en place un cadre qu'elle contrôle de manière bienveillante mais totale, le contexte particulier du petit nombre d'élèves de sa classe, ainsi que le fait pour ces élèves de savoir qu'il n'auront qu'elle comme enseignante durant trois ans participant certainement du climat de sérénité apparente de la classe. Karine est pourtant elle aussi confrontée à un Réel qui s'exprime hors de ses attentes : celui du souci de fermeture de classe inhérent à la ruralité, et qui la conduit à s'emporter contre les parents qui choisissent la scolarisation à la maison. Elle s'affronte ici à deux obstacles : tout d'abord une difficulté matérielle, puisqu'il faut un certain nombre d'élèves dans une classe pour que l'État accorde les crédits nécessaires à sa survivance, et que la situation de Karine est sur ce point extrêmement précaire. D'autre part, un impossible à comprendre la démarche de parents refusant l'école, entendue comme une institution contraignante et néfaste à l'enfant, faisant de Karine, par extension, la responsable de cet état de fait.

Pour Solange enfin, ce sont les collègues et les parents qui sont autant d'obstacles insupportables. Car le désir de Solange, se situe, dans la lignée de sa mère, lié à un besoin de reconnaissance. Solange a d'un côté besoin de marques de reconnaissance effectives, matérielles du travail qu'elle effectue, et de l'autre exige que l'Autre la reconnaisse à part entière, c'est à dire dans ses traumas comme dans ses efforts à être. Que dit Solange quand elle explique « ne pas s'occuper » du projet pédagogique, ou « ne rien dire » dans les discussions d'équipe au sujet des nouveaux programmes, sinon sa déception devant ses collègues qui ne viennent pas la solliciter

pour obtenir d'elle une proposition pédagogique, c'est à dire qui, implicitement ne la reconnaissent pas comme une référence professionnelle ?

Nous savons que le savoir n'est pas tout transmissible et que le didactique suppose la contingence. Les pulsions de sublimation, de pouvoir et de maîtrise sont donc confrontées régulièrement à des obstacles à se réaliser, obstacles qui sont autant d'embûches au désir et peuvent générer de la frustration. A ce titre, l'évaluation est une situation particulièrement révélatrice des obstacles au désir et des stratégies mises en place par le sujet pour contourner et se défendre de cette difficulté.

III.2 L'évaluation met en échec le désir de maîtrise et le besoin de pouvoir

La situation évaluative est un exemple de cette mise en échec, qui fait obstacle à la toute puissance de l'enseignant en mettant en exergue sa difficulté à transmettre. Face à l'élève qui n'a pas su ou n'a pas pu apprendre, à celui qui ne veut pas ou ne peut pas se mettre au travail, celui dont l'attitude n'est pas conforme aux attentes de l'institution incarnée par l'adulte, Jean, comme Karine et Solange sont désarçonnés et se déresponsabilisent.

Jean, comme beaucoup d'enseignants débutants, invoque la place et la responsabilité des parents, démarche qui apparaît aussi chez Solange. Pour ces deux enseignants, qui pourtant ne développent *a priori* pas une réflexion très poussée sur la place des parents dans l'école et / ou la co-éducation, il est pourtant clair que la racine des difficultés de l'enfant se trouve dans sa famille, que ce soit pour des questions de langue parlée à la maison (« (...) *il comprend bien, mais le problème c'est que vu qu'il a été vachement absent et que les parents ne parlent pas français, y'a vraiment des lacunes au niveau du langage (...)* ») ou de situation familiale violente (« (...) *E, est un enfant qui est suivi par pleins de gens au CMP, 4 personnes, c'est un enfant qui était en rejet de tout, suspicion de coup, car le mari a dit ça de la maman mais on sait pas trop (...)* »).

Chez Karine, même si le discours est moins présent, puisqu'il repose surtout sur une responsabilisation de l'institution jugée incapable de penser la classe au

rythme de l'enfant, on retrouve (en moindre quantité, mais dans une démarche équivalente) les mêmes justifications, notamment vis-à-vis des parents : « (...) *qui est en difficulté scolaire ... j'ai une petite qui vient d'arriver l'an dernier ... Ou y'a deux ans ... une maman qui est partie se planquer dans la montagne, qui l'a dit ... que c'était un choix quand elle devenue maman... qui a choisi d'être au RSA, qui vit pieds nus ... voilà un peu particulier (...)* ».

La situation évaluative, parce qu'elle est incontournable puisqu'imposée par l'institution ne permet aucun contournement qui puisse assurer à l'enseignant de continuer à jouir de son pouvoir. Elle représente un obstacle avec lequel il faut faire, auquel il faut s'adapter, et qui constitue pour chacun de nos trois cas un impossible à supporter : celui de la difficulté de l'élève, celui de l'échec de ses propres stratégies à exercer un pouvoir totalitaire sur le savoir, celui de la déception potentielle induit par l'obligation de se retrouver dans une situation qui ne permette plus de construire une image de soi professionnelle valorisante.

La situation évaluative nécessite donc de mettre en place des aménagements, de mécanismes de défense, qui permette au désir d'enseigner de continuer à exister.

III.3 La situation évaluative permet au sujet de recomposer son désir

Dans le Réel de l'impossible à transmettre, la structure désirante fondamentale de l'enseignant est ébranlée, et nécessite une recombinaison du désir.

Karine, par exemple, transfère son désir d'enseigner vers un désir de savoir relatif à l'évaluation : mise face à l'échec de ses stratégies de réussite par l'injonction officielle à évaluer, Karine se retourne contre l'institution, sur le principe de la défense par l'agressivité. Elle interroge la chercheuse et les représentants de l'institution comme un analysant interroge son thérapeute, c'est à dire en les postulant sujet supposé savoir, et en attendant d'eux une réponse dont elle sait qu'elle ne peut pas advenir. Karine refuse la seule réponse existante à sa question. Devant ce manque de réponse prévisible donc, elle se voit renforcée dans sa toute puissance, si la réponse n'existe pas, que personne ne peut la lui donner, voire même qu'elle est la seule à pouvoir apporter une réponse à cette problématique de la nécessité de

l'évaluation, alors elle apporte sa réponse et s'en satisfait : la difficulté n'existe pas. C'est que je lis dans sa déclaration lors de l'entretien post : « (...) si je ne trouve pas, je n'aurai pas le temps, ça y est c'est mort, c'est fini (...) ».

Chez Jean et Solange, cette recomposition passe par la mise en place de mécanismes de défense, par exemple quand il s'assure, en continuant à enseigner pendant l'évaluation, que tous ses élèves seront en réussite, ou lorsqu'elle commence par sous-estimer le niveau de compétences de ses élèves à l'entrée dans sa classe pour pouvoir se prévaloir ensuite de leurs progrès.

La difficulté de l'élève renvoie l'enseignant à ses propres difficultés professionnelles. Dans la confrontation au Réel (la situation d'enseignement), l'enseignant s'affronte à ses propres fantasmes, et les stratégies qu'il met au point face à la difficulté de l'élève sont autant d'indices de la construction de son désir d'enseigner. A ce titre, la situation évaluative, en ce qu'elle met en échec le désir de maîtrise et le besoin de pouvoir, témoigne des stratégies de recomposition du désir de l'enseignant.

Nous avons vu dans cette partie combien la situation évaluative est révélatrice des ressorts du désir, ressorts qui permettent le développement de stratégies singulières face au réel de la situation d'enseignement, et témoignent de recompositions du désir au cours d'une carrière. Abordons ici les premières conclusions de ce travail, en terme de pistes pour la recherche et la formation.

Chapitre trois : Perspectives et limites

I Perspectives

1.1 Pour la recherche : porter un autre regard sur le didactique

Tout au long de ce travail, j'ai tenté de montrer combien aborder les questions relatives à l'évaluation sous le seul abord du dispositif ou des critères est restrictif et ne permet pas de comprendre l'ensemble des enjeux de la situation.

A l'école primaire, évaluer ses élèves revient pour l'enseignant à créer une situation où il va être confronté à son propre impossible à supporter, sous la forme de la preuve de son échec didactique. Car l'évaluation révèle le non-su de l'élève, comme l'in-su de l'enseignant.

Dans ce contexte, invoquer pour la recherche la typologie lacanienne, et en particulier le nouage RSI permet de s'approcher au plus près des mécanismes en jeu dans la situation didactique.

Pour Lacan, le Sujet trouve sa prise dans le monde en effectuant un nouage à trois dimensions, qui articulent trois registres : le Réel, L'imaginaire et le Symbolique. Chaque nouage est particulier car il est empreint d'une autre dimension : le symptôme, qui marque la singularité du Sujet.

De cette théorie complexe dont je ne me prévaudrais pas ici d'utiliser l'entièreté des ouvertures qu'elle propose, je ne retiens pour cette recherche que la définition des trois dimensions comme autant d'éléments repérables dans le didactique et qui permettent de le reconstruire sur d'autres bases pour mieux en comprendre les enjeux.

La dimension du Réel est la loi de détachement qui déconstruit la figure. Appliqué au didactique, elle correspondrait à la situation dans laquelle l'enseignant est plongé, avec sa contingence et l'ensemble des éléments qui échappent à son contrôle. Le Symbolique correspond au langage, tandis que l'Imaginaire renvoie aux logiques des objets. Appliqué au didactique, ce nouage permet d'appréhender la situation en regard de la singularité du sujet, et d'en dégager des pistes explicatives

qui lui sont propres et donc qui fournissent des chemins de résolution adaptés à chacun.

Par exemple, prenons Lud., l'élève de CM1 de Solange qui se met à pleurer au milieu de l'évaluation de calcul mental, et ce alors même qu'elle n'a encore, contrairement à ses camarades, pas commencé la partie de résolution de problèmes. Comment lire cette situation ? Deux options s'offrent à l'observateur :

- Considérer que Lud n'a pas révisé sa leçon de calcul mental, ne sait donc pas résoudre les opérations proposées, et pleure pour apitoyer son enseignante, et ce afin d'en obtenir un aménagement de situation, comme c'est par exemple le cas avec un petit enfant qui pleurerait pour obtenir un jouet dans un grand magasin. C'est la réaction de Solange, qui tente dans un premier temps de lui montrer qu'elle peut réussir, avant de tenter de sortir de la situation en lui proposant des séances de remédiation plus tard sous la forme d'A.P.C.

– On aurait pu aussi se demander ce qui fait souffrance dans le différentiel Imaginaire / Réel de Lud, et qui s'exprime ici à la fois par le langage mathématiques et le langage corporel des pleurs et de l'affliction. Avertie de l'évaluation par l'enseignante en amont, et ayant révisé en classe les opérations proposées à l'évaluation, Lud s'est sans doute projeté dans ce moment. Comment a-t-elle construit cette projection ? Avec quelles références ? Et qu'est ce qui, au moment de la situation, fait défaut, désordre, obstacle ? Seuls ces éléments permettraient d'apporter une aide efficace à Lud., en lui donnant des outils singuliers pour résoudre par elle-même la situation, indépendamment de la question mathématique, puisqu'il semble clair pour Solange que le trauma est ailleurs :

« (...) je la trouve super mal, super pas bien.. elle est très facilement en larmes, elle est très souvent malheureuse et avant qu'elle pleure, elle fait comme ça souvent (elle bouge de façon un peu saccadée, comme une enfant qui a besoin d'aller aux toilettes mais se retient) ... je le voyais ... « hop elle va bientôt pleurer vite vite vite il faut faire quelque chose ». Non elle est pas bien du tout, Lud (...) »
(Solange, entretien post)

I.2 Pour la formation : différencier évaluation et contrôle et remettre en perspective les situations évaluatives et l'expérience de l'enseignant

Les trois enseignants que j'ai observé, aussi différents soient-ils, en terme de singularité, d'expérience, de contexte de travail,... témoignent pourtant d'expériences similaires en matière d'évaluation :

- ✓ La situation évaluative leur est inconfortable. Ils s'y soumettent, n'y prennent pas de plaisir, ne peuvent pas toujours en expliquer le sens, crée parfois de la souffrance au travail. Cet inconfort est tel que plusieurs d'entre eux rejettent tout acte évaluatif, tentent de se dédire de leurs postures d'évaluateurs.
- ✓ Même quand il existe dans la classe des temps d'évaluation institués, ritualisés donnant lieu à production de documents par les élèves, ce n'est pas sur la base de ces documents que l'enseignant fonde son avis didactique, ni même ajuste son action pédagogique.

Comment lire ces éléments autrement qu'en pointant ici une confusion de sens existant entre l'épreuve de contrôle et l'évaluation ? Il faut ici entendre contrôle comme le temps où l'élève est face à un questionnaire qui se prévaut de mesurer ses connaissances sur un point précis, et qui tient à l'historicité de la pratique pédagogique. L'évaluation quant à elle, constitue d'une pratique enseignante qui s'inscrit dans la construction d'une professionnalité, et qui fait que l'enseignant estime les progrès de l'élève dans une globalité.

Considérant les trois enseignants avec qui j'ai travaillé ici, j'aurais tendance à dire que le rapport entre le contrôle et l'évaluation évolue au cours de la carrière, vers moins de contrôle et plus d'évaluation. Une piste hypothétique serait que l'enseignant débutant, non assuré encore de ses références et de sa capacité à enseigner et à assumer la posture du SSS, pratiquerait le contrôle comme à la fois un mécanisme de ré-assurance propre, pour vérifier que ce qu'il pense des capacités de l'élève est effectivement valide, mais aussi comme un geste issu de l'habitus enseignant, et qui lui permettrait de se construire symboliquement dans le rôle de l'enseignant en rappelant aux élèves son pouvoir, mais aussi dans une référence à son propre vécu

d'élève.

Il y aurait donc une évolution possible de type progressif (fig.33).

Au-delà même de ce constat, notons qu'aucun des enseignants que j'ai observés, et ce quelle que soit son expérience, ne pratique réellement l'évaluation comme un outil pour l'élève, dans une visée positive de dévolution et d'auto-construction des apprentissages et du rapport au travail. Or on le sait, le regard de l'évaluateur étant par nature étranger puisque tiers, ne peut jauger que de l'apparence des acquis. Seul l'élève est en mesure de mesurer ses propres acquis et manques.

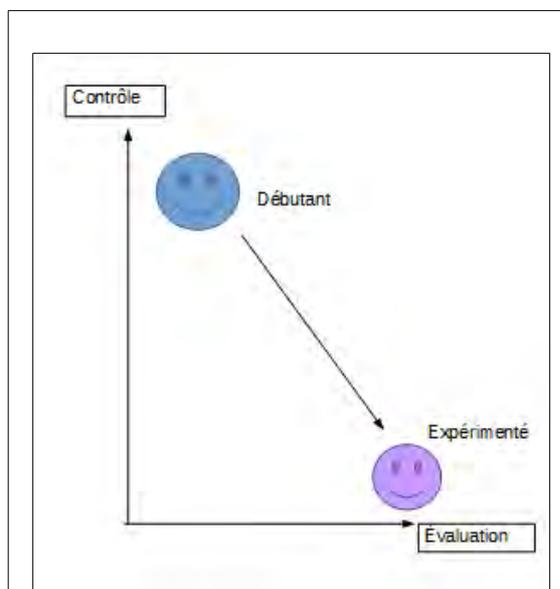


Illustration 33: Rapport à l'évaluation selon l'expérience de l'enseignant

En matière de formation des enseignants, s'il n'y avait donc qu'une conclusion à tirer de ce travail, ce serait celle là : en négligeant, en formation initiale, les questions liées à l'évaluation, tout en maintenant une pression institutionnelle forte dans ce domaine, l'Éducation Nationale crée une situation de souffrance pour ses enseignants du primaire, situation de souffrance à laquelle il faut remédier, dans l'intérêt des élèves comme dans celui des enseignants. Il serait donc fondamental de proposer une formation à l'évaluation, qui inclut les apports de la recherche en didactique clinique au sujet de la prise en compte du déjà-là et des mécanismes de conversion didactique, et qui permette aux enseignants débutants de construire des outils d'évaluation positive efficaces pour l'enseignant et accompagnants pour les élèves.

II Limites

Un travail de thèse est limité dans le temps. Il fait état d'un cheminement, mais point d'un aboutissement, tout au mieux d'une étape. Au moment de faire cette étape, il me semble fondamental de faire état des limites que j'ai repérées et dont il faut avoir connaissance pour en évaluer correctement la portée.

II.1 Travailler au cas par cas

En premier lieu se pose la question de fonder une étude à visée formatrice sur un travail au cas par cas. Comment en effet se refuser à la généralisation et, dans le même temps, prétendre à ouvrir des pistes pour la formation des enseignants ? Nous postulons ici que c'est par la singularité du cas que la visée compréhensive s'exerce au mieux. C'est en considérant l'enseignant comme un individu, et non pas comme seulement le membre d'un corps de fonctionnaires que l'on peut mieux comprendre ce qui l'agit, ce qui prévaut à la prise de décision dans le cadre de la classe. Car l'enseignant, dans sa classe de primaire, est seul avec ses élèves plusieurs heures par jour. Qu'il soit formé ou pas, expérimenté ou débutant, devant la contingence et l'imprévu qui sont le quotidien des groupes d'enfants, il ne peut trouver les réponses que dans des ressources intimement individuelles.

Comment donc extraire d'un travail au cas par cas des pistes de réflexion qui soient utiles à la formation des enseignants dans leur ensemble ? En considérant que ce qui vaut pour l'un vaudra peut-être un jour pour un autre, bien sur, mais surtout en construisant des outils d'analyse du didactique qui prennent en compte la singularité du sujet et permette ainsi à tout un chacun d'améliorer son regard sur le didactique. Ainsi il ne s'agit pas de généraliser des résultats, mais bien de déterminer un ensemble de dimensions heuristiques pouvant se révéler efficaces pour l'analyse d'autres cas. Il faut comprendre ici que la recherche en didactique clinique développe des outils d'analyse qui ne s'appliquent pas à tous mais que chacun peut utiliser pour mieux comprendre les enjeux du didactique quand il implique un sujet, et que c'est dans cette acception qu'il faut entendre que ces outils sont pertinents dans l'analyse du didactique.

Ainsi, par exemple, la question du poids du déjà-là de l'enseignant dans la structuration de son rapport à l'évaluation fait ici partie des éléments que ce travail permet de mettre en relief et qui constitue une piste de formation fondamentale. De même, une des régularités observées au cours de l'analyse des trois cas que je présente ici renvoie au rapport à la difficulté de l'élève : l'analyse démontre combien cette difficulté de l'élève met en difficulté l'enseignant au niveau de sa professionnalité et montre quelques stratégies que l'enseignant peut mettre en place pour se défendre de l'angoisse occasionnée. Anticiper sur cette angoisse peut

permettre à l'enseignant débutant de mettre en place des stratégies préventives et ainsi d'aborder autrement la question de la difficulté de l'élève.

II.2 Une approche trans-disciplinaire

Au cours des quelques moments institutionnels où j'ai présenté, tout au long de ces quatre années, l'avancée de mes travaux, j'ai pu être questionnée sur l'aspect peu disciplinaire de cette recherche. En effet, si j'ai choisi de proposer deux ingénieries dans deux domaines disciplinaires différents, je n'ai pas souhaité mener une analyse didactique pure des savoirs inhérents à ces domaines, bien que ce sujet m'ait longtemps interrogé.

Pour comprendre ce choix, il convient de revenir aux origines du questionnement. Pour interroger les mécanismes en jeu dans la situation évaluative, est-il nécessaire de s'interroger en profondeur sur la didactique des disciplines évaluées ? Ou, autrement dit, en quoi connaître et explorer la didactique des disciplines peut-elle faire avancer le questionnement sur les situations évaluatives ?

On ne peut pas objecter au fait que la connaissance fine de la didactique des disciplines aide à la construction du didactique pour l'enseignant. Cependant, ce travail ne concerne pas la question du savoir transmettre, ni du savoir enseigner, tout du moins pas dans une approche didactique. Il s'agit ici de considérer la situation évaluative et seulement elle, c'est à dire déconnectée des séances d'apprentissage qui l'ont précédée et des éventuelles séances de remédiation qui pourraient la suivre. Il ne nous appartient pas de travailler la question de la transmission des savoirs. Notre objet est ici spécifiquement de ne considérer que la situation évaluative, à l'exclusion de tout autre moment de la classe. Dans ce cadre, mettre au travail la didactique des disciplines est envisageable mais non nécessaire, et j'ai donc préféré me centrer sur le savoir évaluer que sur le savoir enseigner.

Notons aussi que ce travail s'inscrit dans le premier degré, avec toutes les spécificités de ces trois cycles, notamment en terme de polyvalence des enseignants. L'enseignant du premier degré, contrairement à celui du secondaire, n'est pas un spécialiste de sa discipline. Tout au plus a-t-il fréquenté un domaine plus qu'un autre,

au cours de ses études ou par affinité personnelle. Il n'a donc pas la connaissance approfondie de chacun des domaines qu'il enseigne que l'on peut trouver chez les enseignants du secondaire. Cette approche polyvalente est à prendre en compte dans le travail de recherche : l'approche de la situation évaluative ne peut être équivalente dans le primaire et dans le secondaire .

Avec toutes les précautions nécessaires dûes au fait que ce travail se limite au premier degré et travaille au cas – par – cas sans généralisation, nous avons vu combien les pistes dégagées ici en matière d'analyse de la situation évaluative sont pertinentes dans le champ de la formation comme de la recherche. J'ai ainsi montré combien la prise en compte du sujet dans l'analyse de la situation évaluative permet de développer d'autres pistes explicatives des résistances et stratégies mises en place face, entre autres, à la contingence et à la difficulté de l'élève. Dans cette optique, j'ai postulé de la nécessité pour la formation de prendre en compte la dimension du sujet dans l'approche du didactique, afin de mieux préparer les nouveaux enseignants à la classe.

Il est maintenant temps de proposer une conclusion (provisoire) à ce travail.

Parce qu'il faut bien conclure ...

I Retour sur la recherche

La réflexion originelle d'où est née cette recherche est issue d'un questionnement professionnel autour des enjeux de l'évaluation au cycle 3. La rencontre avec la didactique clinique m'a permis de structurer ce questionnement et de le construire en objet de recherche autour de trois questions : celle des enjeux de savoir, celle de la difficulté de l'élève, et celle du désir.

J'ai travaillé ici avec trois enseignants volontaires, et la construction de ces trois cas a permis de mettre en exergue des lignes de cohérences et de divergences qui permettent de dégager des pistes de réflexion et de travail à visée compréhensive et formatrice.

Avec Jean, nous avons vu un enseignant débutant très assujéti confronté à un impossible : celui de gérer la difficulté de l'élève. Mû par des valeurs et principes originées dans son déjà-là d'élève en réussite, Jean est mis en difficulté par la confrontation avec son incapacité à résoudre l'ensemble des difficultés de ses élèves et du groupe-classe. Cette difficulté professionnelle que nous lions à son manque d'expérience et de formation devient pour Jean une difficulté personnelle qui crée de la souffrance, tant il y a décalage entre le désir de Jean et le Réel de la situation. Dans le cas Jean, la situation évaluative est le lieu de la révélation de ce décalage que Jean tente, en vain, de combler en continuant à enseigner et en manipulant les résultats apparents.

Karine est une enseignante très expérimentée, qui s'est détachée du contrôle pour passer à un dispositif d'évaluation « moins cadré » mais cependant très développé, qui constitue une observation constante de chacun de ses élèves. Sans minimiser l'influence du contexte d'enseignement, puisque Karine travaille en RPI, avec de petits effectifs, la posture de Karine face à l'évaluation traduit sa singularité. Face à la difficulté de l'élève, Karine semble être dans le déni, postulant que la difficulté n'existe pas en dehors du handicap, et que c'est le temps laissé aux élèves qui est déterminant dans la réussite scolaire. Cette position lui permet quelque part

de ne pas se mettre structurellement en cause dans la difficulté de l'élève. Cette mise à distance est aussi sans doute une forme de défense contre la difficulté de Karine à dépasser ses propres blocages disciplinaires dans son enseignement. En matière d'évaluation, Karine semble osciller entre le dispositif d'observation individualisée dans lequel elle est en position de maîtrise constante, et la mise en place d'une évaluation de type « contrôle » qu'elle diffère pendant toute la durée de la recherche. Cette oscillation porte les traces des résistances de Karine.

Solange quant à elle, interroge par le volume du travail qu'elle expose durant la recherche, et qui semble renvoyer symboliquement au volume de parole qui est la marque des entretiens conduits avec elle. Solange occupe un certain vide. Elle a besoin de montrer qu'elle travaille, et qu'elle travaille en quantité, comme elle a besoin, dans le discours, de mettre l'accent sur les discriminations et injustices dont elle est la victime depuis le début de sa vie professionnelle. Solange vit comme une souffrance toujours renouvelée l'écart entre ce qu'elle fournit comme effort, comme travail, comme bonne volonté, et le retour de ses collègues et hiérarchies. En recherche constante de reconnaissance, Solange souffre de ce que les réponses de son entourage ne soient jamais à la hauteur de ses attentes. Durant la recherche, Solange manipule les situations évaluatives de façon à ne pas montrer le travail de production d'écrit, et à faciliter le travail des élèves en résolution de problèmes. Le discours très négatif qu'elle porte sur ses collègues et directions renvoie à la souffrance de Solange confronté au Réel : malgré tous ses efforts, et notamment ceux fait pour que sa classe ressemble à celles des enseignants qui sont son modèle, elle n'obtient pas une reconnaissance par les collègues équivalente à celle qu'elle a elle-même pour les enseignantes sur lesquelles elle prend modèle. Par extension, Solange se retrouve, dans la situation évaluative, confrontée à un impossible à supporter : celui de ne pas être la « super instit » qu'elle veut être, c'est à dire sa mère, dont elle loue à plusieurs reprises le travail.

Ces analyses permettent de définir des positions symboliques des enseignants concernés, et de caractériser le rapport à l'évaluation à partir de trois dimensions : le rapport au savoir, le rapport à l'épreuve et le rapport à l'institution du sujet.

En terme de savoir, la situation évaluative engage l'enseignant en tant que sujet, dans

son rapport aux disciplines, mais aussi au savoir-enseigner et au savoir-évaluer. Le déjà-là de l'enseignant participe de la détermination de son action décisionnelle en matière d'évaluation, en fonction de son expérience d'enseignant comme de son expérience d'enseigné.

La situation évaluative est pour l'enseignant comme pour l'élève celle de l'épreuve, qui engage au-delà des sujets participants, l'ensemble de la communauté éducative, et qui ne peut être reconnue comme un domaine d'expertise au niveau de l'enseignement primaire. Elle est donc le lieu par excellence de la métonymie.

Enfin, l'évaluation, par ce qu'elle donne à voir / parce qu'elle donne à voir, resitue l'enseignant dans l'institution, en se posant comme le lieu et le moment du jugement institutionnel, sur la performance de l'élève, et, par effet-rebond sur celle de l'enseignant.

Cette recherche ouvre des perspectives pour la formation et la recherche, à la fois dans le sens d'une plus grande prise en compte du sujet dans le didactique, mais aussi pour permettre aux futurs enseignants de mieux appréhender les situations d'évaluation dans le premier degré, et diminuer la souffrance au travail.

L'analyse en cas rapprochés développée ici a montré comment, malgré le degré d'institutionnalité des dispositifs d'évaluation mis en place, l'enseignant reste seul, dans sa singularité, maître des arrangements évaluatifs, et comment ces arrangements sont fondés par le déjà-là de l'enseignant et ses stratégies de défense face à son impossible à supporter. Cette analyse tend donc à démontrer que c'est par une meilleure connaissance de ce déjà-là, mais aussi de son / ses impossible(s) à supporter que l'enseignant arrivera à mieux appréhender les tensions qui l'agissent au moment de la situation évaluative, et ainsi à produire des situations plus adaptées et moins difficiles pour lui, qui permettront de mieux évaluer les élèves.

Cette recherche toutefois reste incomplète, puisque, si nous avons démontré que la situation évaluative met en relief les tensions qui agissent le sujet et révèle les ressorts du désir d'enseigner, une analyse complète devrait considérer la place dans la situation évaluative de l'élève, et de son désir d'apprendre.

II L'après-coup de la chercheuse

Depuis que j'ai commencé cette thèse, et plus encore depuis que je commence à dire que je la termine et que l'échéance de la soutenance approche, les métaphores natalistes se font de plus en plus présentes dans le discours de mes interlocuteurs : ainsi m'entends-je dire que la « délivrance est proche », que le dépôt de l'écrit est comme un « accouchement »... On m'a même demandé si j'avais pris des mesures préventives pour éviter la « dépression post-thésium ».

J'ai eu la chance d'accoucher de « vrais » enfants par deux fois, et, si la métaphore me paraît tout de même un peu exagérée, je dois reconnaître qu'il existe des parallèles entre les deux situations.

Ainsi, bien sur, j'ai grandi avec cette thèse comme j'ai grandi avec mes enfants. Chemin faisant, la recherche permet de développer de nouvelles compétences. Elle est aussi un cheminement intérieur. Travailler sur les questions de conversion didactique et d'épreuve a été l'occasion de m'interroger à de multiples reprises sur mes limites, les « impossible à supporter », mon rapport à la position de « sujet supposé savoir ». Ces interrogations m'ont fait bouger, et je ne suis plus la même enseignante, ni la même individu-e qu'il y a quatre ans. En particulier, je me rends compte que mon rapport au quotidien de la classe, au regard porté sur les élèves s'est enrichi de pistes de réflexion en lien avec la psychanalyse, et notamment les questions de structure de construction du sujet, de transfert et de contre-transfert, de rapport au savoir, qui sont autant d'outils qui me permettent d'apporter de nouvelles réponses aux problématiques scolaires que je rencontre.

Dans ce cheminement personnel, la question de faire des choix, et par extension du « tri », est revenue à plusieurs reprises dans les échanges avec les membres de l'équipe Edic, ainsi que mes camarades thésard-es. Avec elle, celle de ma difficulté propre à faire ces choix, et donc à renoncer et, par extension, le besoin d'interroger les raisons du choix de la thématique de cette thèse. Postulant que le chercheur est toujours intimement lié à l'objet de sa recherche, il ne peut être anodin de travailler sur l'évaluation. Car évaluer, c'est j(a)uger. Se demander en quoi la situation d'évaluation révèle le désir d'enseigner, c'est peut-être aussi finalement travailler sur une partie de mon quotidien, et, par extension, mon propre désir d'enseigner. C'est

aussi investiguer la construction du jugement d'autrui sur soi-même. J'ai montré dans ce travail combien la difficulté de l'élève est une remise en cause, un défi pour la professionnalité de l'enseignant. Observer cette résistance à la remise en cause s'exprimer de trois façons différentes chez les trois enseignants qui ont participé à cette recherche m'a permis de regarder d'un autre œil, et avec un peu plus de distances, mes propres « arrangements évaluatifs », mais aussi à comprendre nombre de mes résistances, dont j'ai longtemps pensé qu'elles étaient « instinctives », en particulier au regard de l'institution E.N.

Pour en revenir à la métaphore de départ, je terminerai par quelques mots sur la question de la place, et de la légitimité. Comme je le dis en introduction, cette thèse est avant tout le fruit de rencontres qui se sont enchaînées sans que je ne m'en sente vraiment responsable, à l'époque, j'aurais parlé de hasard. Je réalise aujourd'hui que sans doute elle a été le moyen du désir. Après vingt ans d'enseignement, sans doute avais-je besoin de ne pas m'identifier à ces « vieilles instit » confortablement installées dans des routines pédagogiques qui ont fait leurs preuves, et sans doute ce désir passait-il par la nécessité de gagner une nouvelle place symbolique. En parallèle de cette recherche, mais aussi grâce à ces nouvelles compétences acquises, j'ai commencé à assurer des sessions de formation d'enseignants et de futurs enseignants, et ce domaine tend à prendre de plus en plus de place dans ma vie professionnelle, comme si j'étais maintenant légitime à assumer cet accompagnement d'adulte, tout comme il y a quelques années, je me suis sentie légitime à répondre aux questions éducatives des parents d'élèves de mes classes, puisque, moi aussi, j'avais élevé des enfants.

Pour en terminer avec la métaphore, comme nous élevons nos enfants pour qu'un jour ils quittent la maison, et construisent leurs vies sur la base des valeurs que nous avons essayé de faire leurs, j'espère que ce travail sera utile à d'autres que moi et pourra accompagner d'autres cheminements.

BIBLIOGRAPHIE

- ABERNOT, Y. (1996) Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris : Dunod
- ALLAL, L. (1979) Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalité d'application. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p.73-78)
- ALLAL, L. et al. (1993) *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- ALLAL, L. (1999) Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In De Pover, C. & Noël, B. (ed.) *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck (p.33-52)
- ALLAL, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2009) Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. In Jorro, A. (dir.) *Dossiers des sciences de l'éducation de l'université de Toulouse le Mirail*. n° 22, p.25-40
- AMADE-ESCOT, C. & MARSENACH, J. (1995) Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies. Grenoble : La pensée sauvage
- AMIGUES, R. & ZERBATO-POUTOU, M.T. (1996) Les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation. Paris : Dunod
- ANTIBI, A. (2003). La Constante macabre. Toulouse : Math'Adore
- ANTIBI, A. (2007) Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre. Toulouse : Math'Adore
- ARDOINO, J. & BERGER, G. (1986) L'évaluation comme interprétation. In *Journal de la formation continue & de l'EAO*, N°208 (p.7-10)
- ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- ARTIGUE, M. (1990). Ingénierie didactique. In *Recherches en didactique des mathématiques*. 9, 281-308.
- ARTIGUE M. (2002). Ingénierie didactique. Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 8, 59-73.
- BAIETTO, M-C (1982) *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF
- BAILLAT, G., ESPINOZA, O., VINCENT, J. (2001) De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. In *Revue française de pédagogie* N°134 [en ligne] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-depedagogie/INRP_RF134_11.pdf (Consulte en ligne le 5 août 2016)

- BAILLAT, G. & DE KETELE, J-M & PAQUAY, L. & THELOT C. (2008) Évaluer pour former. In *Cairn.info* [en ligne] sur <https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/evaluerpour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619.htm> > (consulte le 21 septembre 2015)
- BAILLAT, G. (2008) *Les enseignants du primaire et les savoirs scolaires: quelles pratiques de classe?*. Rapport de recherche. Reims, IUFM Champagne-Ardenne
- BARBIER, J-M. (1995) *L'évaluation en formation*. Paris : PUF
- BARBIER, J-M (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.
- BARDIN, L. (1991) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (première édition 1977).
- BARLOW M (1992) *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Lyon : Chronique Sociale
- BARRERE A.(2002) Les enseignants au travail. Routines incertaines. In *Revue française de pédagogie*, volume 140 ,p. 133-134
- BARRERE A. (2003) Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité . Évaluations et examens. In *Recherches* N°38, p.43-59
- BEILLEROT, J.(1989) *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* . Paris : éditions universitaires
- BEILLEROT, J. & BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan
- BEILLEROT, J. (2000) Le rapport au savoir. In Mosconi, N. & Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. *Formes et formations du rapport au savoir* (p.39-57)
- BEN JOMAA, H. & TERRISSE, A. & BERHAIM, A. (2007) Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : Signature de l'enseignant et différenciation de pratiques- Etude de cas. In *eJRIEPS*. 11, p.82-98
- BEN SLAMA F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault D'allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan (p.217-258)
- BERNARDIN, J.(1997) *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*. Paris : Retz
- BERTAUX, D. (1997) *Les récits de vie, perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan Université.
- BERTHEZENE, N. *Les enseignants débutants et l'évaluation : entre discours et*

pratiques – Mémoire de master [en ligne]

http://dante.univtlse2.fr/390/1/berthezene_nathalie.pdf (consulte le 10 septembre 2015)

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. In *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance* Paris : PUF

BLOOM, B.S.(1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : Mc graw-Hill Book Co

BONNIOL, J-J. (1986) Recherches et formations : pour une problématique de l'évaluation formative. In De Ketele, J-M. (ed.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck (p. 119-133)

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.J.D (1992) *Réponses . Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Le seuil

BOURGUIGNON, C. (2014) L'importance de la représentation dans l'activité d'évaluation de la communication langagière : application au projet EUROPOLIGLOT. In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 2 | 2001, <http://apliut.revues.org/4653> ; DOI : 10.4000/apliut.4653 (mis en ligne le 30 juillet 2014, consulte le 05 septembre 2016)

BRAU ANTONY, S. (1998) *L'évaluation des jeux sportifs collectifs : des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation* – Thèse de doctorat soutenue a Paris 11-

BRAU-ANTONY S. (2000). Étude des référentiels d'évaluation : l'exemple du volley-ball. In B. David (Ed.), *Éducation Physique et Sportive : la certification au Baccalauréat*, Paris, INRP (p.57-76)

BRAU-ANTONY, S. (2001) Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête, In *Cairn.info* [en ligne] www.cairn.info/revue-staps-2001-3-page-93.htm.

BRAU-ANTONY, S. & HUBERT, B. (2014). Curriculum en EPS et certification au baccalauréat. In *Questions vives, recherches en éducation*, 22, 67-82.

BRISSIAUD, R. (2006). Calcul et résolution de problèmes arithmétiques : il n'y a pas

de paradis pédagogique perdu. In *Café pédagogique* [en ligne] http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2006/Brissiaud_Paradis.aspx

(consulte le 1 aout 2016)

BROSSAIS, E., JOURDAN, I. & SAVOURNIN, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In Carnus, M-F & Terrisse, A. (Eds.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 92-103). Paris : Editions EPS.

BROSSAIS, E. & SAVOURNIN, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In Marin, B. & Berger, B.(dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.

BROUSSEAU, G. (1983) Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. In *Recherches en didactique des mathématiques* Vol. 4/2 (p. 165 198)

BROUSSEAU, G. (1984) Le rôle du maître et l'institutionnalisation. In *Recueil de textes et comptes rendus ; III^{ème} école d'été de didactique des mathématiques 2-13 juillet 1984* : Orléans : Olivet Édition des actes [en ligne] <http://guy-brousseau.com/wpcontent/uploads/2012/03/84-11-R%C3%B4le-du-%C3%A9tre.pdf>

(Consulte le 6 aout 2016)

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensee Sauvage

BRU, M. (1992) *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Universitaires du Sud

BRU, M. (2006) *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, collection « Que sais-je »

BRUN, J. (1999) La résolution de problèmes arithmétiques : bilan et perspectives. In *Revue math école*. N°141. In Math'école [en ligne] http://www.ssr dm.ch/mathécole/wa_files/141-2.pdf (consulte le 31 juillet 2016)

BUTERA, F., BUCHS, C. & DARNON, C. (2011) *L'évaluation, une menace ?* Paris : P.U.F.

BUZNIC-BOURGEOU, P., TERRISSE, A. & LESTEL, G. (2008) Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastes en didactique clinique. In *Éducation et didactique* (2/3). Rennes :

PUR

BUZNIC-BOURGEOQC, P. (2009) La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS . In Theses.fr [en ligne] http://thesesups.ups-tlse.fr/683/1/Pablo_Buznic-Bourgeacq.pdf (consultée le 26 juillet 2016)

BUZNIC-BOURGEOQC, P. (2010) Activité didactique effective et enjeux subjectifs des enseignants débutants en classe. In *Colloque international Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. IUFM de Toulouse

CAMPANALE, F. (1997) Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. In *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20, n°1 (p.1-24)

CARDINET, J. (1992) L'objectivité de l'évaluation. In *Formation et technologies*, N°0, Commission communautaire française (p.17-26)

CARNUS, M-F (2001) *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : étude de cas croisés* – Thèse en consultation à la B.U. Toulouse UT2J

CARNUS, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés In Amade-Escot C. *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Revue EPS, p.195-224.

CARNUS, M.-F. (2005). Le sujet enseignant en didactique clinique. 3eme colloque international de l'ARIS, *Intervenir dans les APS, pratiques, recherches, formations*, 20, 21 et 22 Janvier 2005, Louvain la Neuve. Belgique

CARNUS, M-F & TERRISSE, A (2006) La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. In *Cairn.info* [en ligne] www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-55.htm. (consulte le 10 août 2015)

CARNUS, M.-F. (2011). La construction de la professionnalité enseignante a travers un dispositif interdisciplinaire de collège. In *Revue Française de Pédagogie*, 173, p.19-40.

CARNUS, M.-F. (2012). Didactique clinique de l'EPS et formation des enseignants, In *eJRIEPS*, 26,p. 53-56.

CARNUS, M.-F. & TERRISSE, A. (dir.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet*

enseignant en question. Paris : EP&S

CARNUS, M.-F. (2013) Le sujet enseignant n'est pas le maître dans son institution. In Carnus, M.-F. & Terrisse A. (dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*, (p 23-32), Paris : Revue EPS Collection Recherche et formation.

CARNUS, M.-F. (2013). *Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un déjà-là décisionnel*. Colloque international REF. Geneve. 9-11 septembre 2013.

CARNUS, M-F. (2014) Une séquence d'enseignement de la danse à l'école maternelle : polyvalence et professionnalité d'un professeur des écoles. In Chaussecourte, P. (dir.) *Enseigner à l'école primaire : 10 ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'harmattan, p.145-171

CARNUS, M-F & VINCENT, V. (2015) *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck

CARNUS, M-F (à paraître) *Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel*

CASTINCAUD, F. & ZAKHARTCHOUK, J-M. (2014) *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ?* Amiens : CRAP – Cahiers pédagogiques

CHABANNE, J-C & BUCHETON, D. (2002) *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave

CHARLOT B. (1982) Je serai ouvrier comme papa, alors a quoi ça sert d'apprendre ? In *Quelles pratiques pour une autre école ?* Paris : Casterman, coll. GFEN collectif

CHARLOT, B. & BAUTIER, E. & ROCHEX, J-Y (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin coll. Formation des enseignants

CHARLOT, B.(1997) *Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie* . Paris : Anthropos, Poche Éducation

CHARLOT, B. (2000) La problématique du rapport au savoir. In Chabchoub, A. (dir.) *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis : faculté des sciences de Sfax

CHARMEUX, E. Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits. In *Charmeux.fr* [en ligne] <http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>(consulte le 26 juillet 2016)

CHARNAY, R. (1992). Problème ouvert, problème pour chercher. In *Grand N*, n° 51,

p. 77-83.

CHAUSSECOURTE, P. (2015) Le transfert didactique de Benoit : Quelles évolutions ? In Chaussecourte, P. *Enseigner à l'école primaire : 10 ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (1991 : 2eme édition)

CHEVALLARD, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Actes du séminaire de didactiques des mathématiques et de l'information*. Grenoble : LSD Image et Institut J. Fourier, 211-235

CHEVALLARD, Y. (1996). Un colloque épistolaire. In Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y. & Schubauer-Leoni M-L *Regards croisés sur le didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage (p. 24-27)

CHEVALLARD, Y. (2002) Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In *Colloque didactique et rapports aux savoirs*. Actes des troisièmes journées d'Etudes Franco-Quebecoises des didactiques. Paris : Université de la Sorbonne

CLAPAREDE, E. (1920). *L'école sur mesure* Lausanne-Geneve : Payot.

COLOMB, J. & CHEVALLARD, Y. (1986). La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigne. In *Persee.fr* [en ligne] www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_00001 (Consulte le 26 juillet 2016)

CRAHAY, M. (2007) Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In Allal, L & Mottier-Lopez, L. *Régulation des apprentissages en situation solitaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck (p.4-70)

CRAHAY, M. (2009) Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? In *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck supérieur, (p. 233-251)

CRAHAY, M. & MARCOUX, G. (2011) Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs. In Bourgeois, E. & Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : P.U.F. (p.153-166)

CROIZET, J-C. & LEYENS, J-Ph. (2003) *Réalités et enjeux de la stigmatisation*

sociale. Paris : Armand Collin

DAVID, B. (2003). La certification en EPS. In C. AMADE-ESCOT (dir.), *Didactique de l'EPS. État des recherches*. Paris : Revue EPS, (p. 279-306)

DEJOURS, C. (2003) L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Paris : INRA

DE KETELE, J-M (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. In *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.

DE KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1996, 4^{ème} édition 2009) *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck

DE KETELE, J.-M., GERARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. In *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol.28, n°3, (p. 1- 26)

DEMAILLY, L. (2003) l'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. In *RFP* n°142, (p.115-130)

DESCHAMPS C.(1993) *L'approche phénoménologique en recherche : Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Paris : Guerin universitaire

DEVEREUX, G. (2012) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* [1967]. Paris : Flammarion, coll. Nouvelle bibliothèque scientifique, 1980., reed.

DEVITERNE, D., PRAIRAT, E., RETORNAZ, A. & SCHMITT, N. (1999). La polyvalence du maître a l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? In *Perspectives documentaires en éducation*, 46-47, (p.87-94).

DOUGLAS, M. (2004) Comment pensent les institutions ? Paris : la découverte poche

DUTERCQ, Y. & LANEELLE X. (2013) La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré. In *Sociologie* 2013/1 (Vol. 4), p. 43-62.

EMIN, J-C. & VILLENEUVE, J-L.(sous la coordination de) (2009) *Évaluer l'évaluation*. Paris : Le manuscrit

FEYFANT, A. (2015). La résolution de problèmes mathématiques au primaire. In *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 105, novembre. Lyon : ENS de Lyon (p.1-20)

FIGARI, G. & ACHOUCHE, M.,(2001) *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement

- FIGARI, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs. In *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), p.5-19.
- FOUCAULT, M.(1993) *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard
- FREUD, S. (1916) Introduction a la psychanalyse. In *Classiques.uqac.ca* [en ligne] http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/intro_a_la_psychanalyse/intro_psychoanalyse1.pdf (consulte le 23 septembre 2016)
- GARCIA-DEBANC, C.(1996) Consignes d'écriture et création. In *Écriture et créativité – Revue pratiques*, N°89 (p.69-88)
- GARCIA-DEBANC, C.(1998) Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs. In *Pratiques* N°97-98 (p.133-152)
- GERARD, F-M. (2008) *Évaluer des compétences, Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck coll. Sciences de l'éducation
- GIOLITTO, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au 19e siècle. L'organisation pédagogique*. Paris : Nathan.
- GOTMAN A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'ENDR. In A. Blanchet et al., *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod (p.166)
- GRANDATY, M.(2015) Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. In education.gouv.fr [en ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/88/o/GRANDATY_Michel_-_PU_-_CSP_Contribution_2_362880.pdf (consulte le 12 septembre 2016)
- HADJI, C. (1989) L'évaluation, règles du jeu. In Meyer, C. & Phelut, J-C. *L'évaluation en question*. Lyon : ESF/CEPEC, 1990.
- HADJI, C. (1992, 2^o édition 1995). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF éditeur
- HADJI, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluatif. In *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), (p.7-26)
- HADJI, C. (2012) *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Louvain-la-neuve : De Boeck supérieur
- HALTE, J-F (1989) Savoir écrire – savoir faire. In *Pratiques*, 61, (p. 3-28)
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L.W. & Steinberg, E.R.(Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- HEUSER, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant*

d'EPS : étude didactique clinique en karaté. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse III Paul Sabatier

HUVER, E. & SPRINGER, C. (2011) *L'évaluation en langues – Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier

ISSAIEVA, E., PINI, G. & CRAHAY, M. (2011) Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ?, in *Revue française de pédagogie* [en ligne] URL : <http://rfp.revues.org/3362> ; DOI : 10.4000/rfp.3362 (mis en ligne le 15 septembre 2015, consulte le 03 septembre 2016)

JODELET, D. (1989) Folies et représentations sociales. [en ligne] http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/folies_representations_soc/folies_representations_soc.pdf (consulte le 22 septembre 2016)

JORRO, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question* Bruxelles : De Boeck Supérieur

JORRO, A. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de recherche du centre de recherche sur la formation. Paris : CNAM

JORRO, A. (2009) La parole évaluative de l'enseignant. In Jorro, A ; (coord.) *Perspectives de recherches en évaluation*, N°22. Toulouse : Presses universitaires du Mirail

JOSHUA, S. (1996) Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raiski, C. & Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck (p.61-73)

JOURDAN, I. (2008). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS. In *Revue eJRIEPS*, 15, p.113-128.

JOURDAN, I & BROSSAIS, E. (2013) Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve , In *Recherche et formation* [en ligne] <http://rechercheformation.revues.org/1064> (consulte le 31 juillet 2016)

KAHN, S. (2012) Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. In Villeneuve, J-L ; (dir.) *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris : le manuscrit

LACAN, J. (1958) La direction de la cure et les principes de son pouvoir. Rapport au colloque de royaumont. In école-lacanienne [en ligne] sur <http://ecole->

lacanienne.net (mis en ligne le 15 septembre 2015, consulte le 03 septembre 2016)

LACAN, J.(1975) *Le Séminaire, livre XX*. Paris : Le Seuil

LACAN, J. (1991) L'envers de la psychanalyse. In *Le séminaire, livre XVII*. Paris : Seuil (p.19-25)

LACAN, J. (2001) *Autres écrits*. Paris : Le Seuil

LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires

LEAL Y. (2012) L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : une étude de cas contrastes en didactique clinique à l'école élémentaire. In *HAL* [en ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728270> (consulte le 26 juillet 2016)

LEAL,, Y. & CARNUS, M.-F. (2012). Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique a l'école élémentaire. In *Spirale*, 50 (p.139-152)

LEMAITRE, D. & HATANO, M. (2007) Usages de la notion de compétence en éducation et formation. Paris : L'Harmattan

LEONTIEV, A. (1984) *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Du progrès

LIPPI, S.(2008) Introduction, in *Transgressions*. Toulouse : ERES , coll.Point Hors Ligne

LOIZON, D., MARGNES, E. & TERRISSE, A. (2004) Analyse des pratiques d'enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo. In *eJRIEPS*, 5 (p.63-86)

LOIZON, D. & CARNUS, M.F. (2012) Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In Carnier,G. Et Clerx, M. (dir.) *Construction de l'identité professionnelle chez des stagiaires et des enseignants novices en éducation physique*. Louvain, Belgique : Ed.Presses Universitaires de Louvain (p. 199-215)

LYNE-LEROUX, J. (2009) *L'évaluation de compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives* [en ligne] <https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluationcompetences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf> (consulte le 10 septembre 2016)

MACCARIO, B. (1982) *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris : Vigot

MACCARIO, B. (1985) l'évaluation. In Arnaud, P. & Broyer, G. *La psychopédagogie*

des activités physiques et sportives. Toulouse : Privat, Québec : EDISEM (p.363-375)

MAGNIN, C. (1983) *La naissance de l'école dans la Genève médiévale. De l'enseignement cathédral à l'école communale (1179-1429)*. Genève : SRS, cahier n°19.

MARCHIVE, A. (2008) *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : PUR

MARTINAND, J-L (2001) Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In Terrisse, A (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck

MARTUCELLI, D. (2006) *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Collin

MASSERON, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. In *Pratiques*. N° 149-150 (p.129-162)

MASSERON, C. & PRIVAT, J.-M. & REUTER, Y., (2015). *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

MEIRIEU, P. (1987) *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur

MERCIER-BRUNEL, Y. & JORRO, A. (2012) La compétence évaluative des enseignants : de son évaluation à son développement. In *Admee* [en ligne]

http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A28_01.pdf (consulte le 10 septembre 2016)

MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.

MERLE, P. (1998) *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : P.U.F.

MERLE, P. (2007) *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : P.U.F.

MERLE, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In Mottier Lopez, L. & Figari, G. (Ed.) *Modélisations de l'évaluation en éducation* Bruxelles : De Boeck (p. 27-43).

MINGAT, A. (1984) Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences. In *Revue française de pédagogie*, N°69 (p.49-62)

MOSCOVICI, S. (1984) *Psychologie sociale* . Paris : PUF

MOTTIER LOPEZ, L. & CRAHAY, M. (2009) *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement

- MUSIAL, M., PRADERE, F. & TRICOT, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- MUTZENBERG, G. (1974) *Éducation et instruction à Genève autour de 1830. Thèse en sciences de l'éducation.* Lausanne : Grand pont
- NATANSON, J.(2003), Le désir d'enseigner. In *Imaginaire & Inconscient* 1/2003, N° 9 , p. 7-13 [en ligne] www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-1-page-7.htm (consulte le 10 octobre 2014)
- NOIZET, G. & CAVERNI, J-P (1978) *Psychologie de l'évaluation scolaire* Paris : P.U.F.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In *Cahiers pédagogiques*, 280, (p.48-64)
- PAIN, J. (1993) *La pédagogie institutionnelle d'intervention.* Vigneux : Matrice
- PALLASCIO, R. (2005). Les situations-problèmes : Un concept central du nouveau programme de mathématique. In : *Vie pédagogique*, n° 136, p. 32-35
- PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C. & WOUTERS, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives.* Bruxelles : De Boeck
- PEDECHES, P. (2010) l'évaluation, pilote du contrat didactique- Des savoirs enseignés aux savoirs évalués. Étude didactique clinique en EPS. Mémoire de master 2 In *Sciencelib* [en ligne] http://www.sciencelib.fr/IMG/pdf/EVALUATION_PILOTE_DU_CD.pdf
- PEDECHES, P. & CARNUS, M.-F. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball In Carnus, M-F. et Terrisse, A. (dir.) *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* Paris : Revue EPS, Collection Recherche et formation (p. 71-80)
- PEPPER, D (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe. In *European Journal of Education*, vol. 46, n° 3.
- PERRENOUD, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève : Droz, 2e édition augmentée 1995.
- PERRENOUD, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF, 3e

ed. 1996.

PERRENOUD, Ph. (1998) *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

PERRIN-GLORIAN, M-J. (1994), Théorie des situations didactiques : naissance, développements, perspectives, In Artigue M. et coll. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. (p. 97-147) Grenoble : La Pensée Sauvage

PHILIPPOT, T. (2008) La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. In *HAL* [enligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00444595> (consulte le 30 aout 2016)

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : PUF : Études épistémologiste génétique, vol. XXXIII.

PIERON, H. & REUCHLIN, M. (sous la direction de) (1958) *Études docimologiques de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire*. Paris : Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

POLYA, G. (1965) *Comment Poser et résoudre un Problème*. Paris : Dunod

POUSSIN, G. (2003) *La pratique de l'entretien clinique* . Paris : Dunod.

PRAIRAT, E. & RETORNAZ, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, 3, p.587-615.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

REVAULT D'ALLONNES, C. (collectif) (1999). *La démarche clinique en sciences humaines, Documents, méthodes, problèmes* . Paris :Dunod

REY, O. & FEYFAND, A.(2014) Évaluer pour (mieux) faire apprendre In *Dossier de veille de l'Ifé* N°94

RILEY, M.S., GREENO, J. G. & HELLER, J.I. (1983). Development of children's problemsolving ability in arithmetic. In Ginsburg, H.P. (Ed.) *The development of mathematical thinking*. New-York: Academic Press.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. (2011) *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard

SARRALIE, C. & VERGNAUD, G. (2006) Adaptations didactiques 1. Éducation scientifique, EPS.Presentation du dossier. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* I/2006, p. 5-6

- SARRAZY B. (2008) De quelques effets de contrats et du rôle des situations didactiques dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle 3. *Actes du séminaire national « L'enseignement des mathématiques à l'école primaire »*, Paris, 13-14 novembre 2007. Paris : Ministère de l'Éducation Eduscol, p. 61-81.
- SAUJAT, F. (2002) *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de doctorat, Aix-en-Provence : université Aix-Marseille
- SAUJAT F. (2013) Rapport au savoir. In *Facebook* [en ligne] https://www.facebook.com/permalink.php?id=205234426181538&story_fbid=555148191190158 (consulte le 26 juillet 2015)
- SAURET, M-J (2002) La violence faite au sujet. In *Cairn.info* [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-sud-nord-2002-1-page-9.htm> (consulte le 23 septembre 2016)
- SAUSSURE, F. (1916, reed.1995) *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot
- SCALLON, G. (2000) *L'évaluation formative* Saint Laurent (Québec) : Renouveau Pédagogique Inc.
- SCALLON, G. (2007) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck
- SCHUBAUER-LEONI, M-L. (1996) Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. In Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck (p. 159-189)
- SCRIVEN, M. (1967) The methodology of evaluation. In Tyler, R., Gagne, R.M. & Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago : Rand mac nally (p. 39-83)
- SENSEVY, G., MERCIER, A. & SCHUBAUER-LEONI, M-L (2000) Vers un modèle d'action didactique : a propos de la Course a 20. In *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3) (p. 263-304)
- SENSEVY, G. (2001) Théories de l'action et action du professeur. In *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck supérieur (p.203-224)
- SERRY S., TESSARO W. (2013) Jugements évaluatifs en acte: analyse des discours et des pratiques de trois enseignants de l'école primaire. In Mottier Lopez, L., Tessaro, W. & Belair L. *Les processus de jugement dans les pratiques d'évaluation des*

apprentissages. 13^{ème} colloque du réseau Recherche Éducation Formation (REF). Université de Genève.

TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris : Armand Colin

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck université

TARDIF, M. (2006) *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montreal : Cheneliere Education.

TERRISSE, A. (1994) *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*. Note de synthèse pour diriger des recherches, Université Toulouse III

TERRISSE, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In Terrisse, A. *Recherche en sports de combat et Arts Martiaux : état des lieux*. Paris : Editions Revue EPS

TERRISSE, A. (2007) L'après-coup en didactique de l'EPS : procédures et effets. In Lahanier Reuter, D. & Roditi, E. *Questions de temporalités. Les méthodes de recherche en didactique*. (p 47-59). Villeuneve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

TERRISSE, A., GARCIA-DEBANC, C. & CARNUS M-F (2009) *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage

TERRISSE, A., CARNUS, M.F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.

THEVENOT, L. & BOLTANSKI, L. (1991) *De la justification*. Paris : Gallimard

TOUBOUL, A., CARNUS, M.F., & TERRISSE, A. (2008). *Le poids de l'expertise et de l'expérience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive étude de cas contrastes en savate boxe française* [en ligne]. Sciencelib, Mersenne Editions <http://www.sciencelib.fr/index.php?page=accueil>

TOUBOUL, A., CARNUS, M.F. & TERRISSE, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive. In *Recherches en didactiques*, 12, (p.17-38)

TOUBOUL, A., CARNUS, M-F. & TERRISSE, A. (2012). L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'Education Physique et Sportive. Une étude de cas contrastes en Savate Boxe Francaise. In *e-jRIEPS*, 26, p.67-93.

- VALLET, P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'harmattan
- VAN DER MAREN, J-M (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- VAN DER MAREN, J-M (2003) *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- VERSCHAFFEL L., GREER, B. & DE CORTE, E. (2000). *Making sense of word problems*. London : Swets & Zeitlinger
- VERSCHAFFEL, L. & DE CORTE, E. (2008) La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. In Crahay, M. *Enseignement et apprentissage des mathématiques* (p.153-176)
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*. Paris:Librairie Honore Champion
- VIAL, M. (1995) Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation. In *Revue française de pédagogie*, n°112, p. 69/76
- VIAL, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches. In *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), p.81-98.
- VIAL, M. (2008) *Se donner une problématique et élaborer des concepts* Bruxelles : Boeck supérieur
- VIAL, M. (2012) *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : Boeck supérieur
- VIGARELLO, G. (1982). Les vertiges de l'intime. In *Le corps entre illusions et savoirs. Revue Esprit*, 2. Paris : Revue Esprit (p.68-82)
- WATRELOT, P. (2012) Chronique éducation [en ligne] In <http://philippewatreLOT.blogspot.fr/> (Consulte le 10 janvier 2014)
- YINGER, R-J (1986) *Teaching and teacher education*, vol.2, n°3 (p.263-282)

Textes officiels

*Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969 *Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premier et second degrés)* paru au B.O.E.N. n°2 du 9 janvier 1969

*Rapport BECTA 2005 [en ligne]
http://mirandanet.ac.uk/wpcontent/uploads/2016/04/becta_review_2005.pdf
(Consulte le 19 septembre 2015)

L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire, (2006)

* Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, N° 2006-034[en ligne] http://www.ssr dm.ch/mathé cole/wa_files/141-2.pdf (consulte le 26 juillet 2016)

**La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* (2013), Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, N° 2013-072 [en ligne] <http://www.aede-france.org/Rapport-IGEN.html> (consulte le 24 septembre 2016)

* *L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire*, (2006), Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, N° 2006-034. Documents d'application des programmes, Mathématiques, cycle des approfondissements (cycle 3), MEN, CNDP, collection école, Paris, 2002

Table des matières

Introduction : Un questionnaire issu de l'expérience singulière.....6

Première partie Origines et fondements de la recherche...8

Chapitre un : État de la question.....9

I Histoire, enjeux et difficultés de l'évaluation scolaire.....10

I.1 Approche historique : comment l'évaluation a façonné l'école.....10

I.1.1. La préhistoire de l'évaluation : quand l'école est celle de l'élite.....10

I.1.2. L'évaluation : histoire contemporaine.....11

I.1.3. XX^{ème} siècle : distinction des concepts d'évaluation et de notation.....14

I.2 Approche conceptuelle : Enjeux et difficultés de l'évaluation en milieu scolaire.....16

I.2.1. Définitions, formes et fonctions de l'évaluation en milieu scolaire.....16

I.2.2. Intention de l'évaluation et communication des résultats.....21

I.2.3. Principes et perspectives : l'actualité du débat sur l'évaluation dans le domaine scolaire.....24

I.2.4. Évaluation et didactique clinique : mettre le sujet au centre de la recherche.....29

II Rapport au savoir et rapport à l'évaluation.....33

II.1 Porter un autre regard sur la question du rapport au(x) savoir(s).....33

II.1.1. État des recherches sur le concept de « rapport au(x) savoir(s) ».....34

II.1.2. L'apport de la didactique clinique : rapport au(x) savoir(s) et déjà-là....37

II.2 Construire le concept de « Rapport à l'évaluation ».....39

II.2.1. La position de l'enseignant en situation évaluative.....39

II.2.2. Des « représentations » de l'évaluation.....41

II.2.3. Comment se constitue le jugement de l'évaluateur ?.....41

Chapitre deux : Fondements théoriques et conceptuels de la problématique de recherche.....44

<u>I Le choix de la didactique clinique : de la pertinence d'une approche en double focale.....</u>	<u>44</u>
<i>I.1 Changer de point de vue sur le didactique.....</i>	<i>44</i>
<i>I.1.1. Revisiter le triangle didactique de Houssaye.....</i>	<i>44</i>
<i>I.1.2. Considérer le sujet pris dans le didactique.....</i>	<i>46</i>
<i>I.2 Développer des analyseurs singuliers.....</i>	<i>49</i>
<i>I.2.1. Épreuve et rapport à l'épreuve</i>	<i>49</i>
<i>I.2.2. Expertise et expérience.....</i>	<i>56</i>
<i>I.3 Reconstruire la temporalité</i>	<i>59</i>
<i>I.3.1. Déjà-là.....</i>	<i>60</i>
<i>I.3.2. Épreuve.....</i>	<i>60</i>
<i>I.3.3. Après-coup.....</i>	<i>61</i>
<u>II L'évaluation vue du côté du sujet.....</u>	<u>63</u>
<i>II.1 Évaluation et conversion didactique.....</i>	<i>63</i>
<i>II.1.1. Éléments de définition.....</i>	<i>63</i>
<i>II.1.2. Des indicateurs spécifiques à la situation évaluative.....</i>	<i>64</i>
<i>II.2 Désir et jouissance : deux moteurs de la situation évaluative.....</i>	<i>66</i>
<i>II.2.1. « Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin ».....</i>	<i>66</i>
<i>II.2.2. La jouissance comme transgression.....</i>	<i>67</i>
<i>II.2.3. La dialectique désir et jouissance</i>	<i>67</i>
<i>II.3 Le contrat en matière d'évaluation : arrangements et contrats différentiels.....</i>	<i>68</i>
<i>II.3.1. De la théorie des situations didactiques de Brousseau.....</i>	<i>68</i>
<i>II.3.2. Le contrat didactique et ses « arrangements ».....</i>	<i>69</i>
<i>II.3.3. Les contrats différentiels.....</i>	<i>71</i>
<u>III Problématique, questions et contexte de la recherche.....</u>	<u>73</u>
<i>III.1 Interroger l'évaluation dans sa subjectivité.....</i>	<i>74</i>
<i>III.1.1. Évaluer : une situation didactique particulière pour l'enseignant.....</i>	<i>74</i>
<i>III.1.2. Dynamique de la situation évaluative.....</i>	<i>76</i>
<i>III.2 Questions de recherche.....</i>	<i>78</i>
<i>III.2.1. Évaluation et conversion didactique.....</i>	<i>78</i>
<i>III.2.2. Évaluation et rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève</i>	<i>80</i>

III.2.3.Évaluation et désir d'enseigner.....	81
III.3Une recherche au contexte particulier.....	83
III.3.1.L'enseignement primaire et la question de la polyvalence.....	83
III.3.2.Enseigner en cycle 3 : des enjeux spécifiques.....	85
Chapitre trois: Options méthodologiques.....	87
<u>I Organisation du recueil de données : la méthodologie d'ingénierie didactique clinique.....</u>	<u>88</u>
I.1L'approche clinique.....	88
I.2Les apports de la méthodologie d'ingénierie didactique.....	89
I.3Les analyses préalables.....	90
I.3.1.Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets.....	90
I.3.2.Analyse épistémologique des contenus visés dans l'ingénierie.....	95
I.3.3.Analyse du domaine de contraintes.....	98
I.3.4.Des critères et indicateurs laissés au libre choix de l'enseignant-.....	101
I.4La phase de conception et d'analyse a priori.....	102
I.4.1.L'instrumentation de la recherche.....	102
I.4.2.Les variables d'analyse.....	108
I.5La phase de mise à l'épreuve.....	124
I.5.1.De l'intérêt de négocier.....	124
I.5.2.Enjeux et limites de la captation vidéo.....	126
<u>II Le traitement des données : analyse a posteriori et validation interne.....</u>	<u>127</u>
II.1Organisation des analyses a posteriori.....	127
II.2Options de traitement des données.....	128
II.2.1.L'approche phénoménologique de Deschamps.....	128
II.2.2.Le croisement de données qualitatives et quantitatives.....	134
II.3Les données produites.....	137
II.4Un travail en construction du cas.....	139
II.4.1.Le sujet comme objet d'étude.....	139
II.4.2.La formule donne des éléments sur la position du sujet.....	142
II.4.3.Présentation des cas présentés dans cette étude.....	142
<u>III Synthèse de la méthodologie.....</u>	<u>144</u>

<i>III.1 Synthèse du recueil de données.....</i>	<i>145</i>
<i>III.2 Traitement des données.....</i>	<i>146</i>

Deuxième partie Vignettes didactiques cliniques.....148

Chapitre un : Jean « Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui m'applique

pas ».....150

I Un jeune enseignant dans un contexte favorable.....151

I.1 Éléments biographiques.....151

I.2 Contexte d'exercice : ce qu'en dit Jean.....152

II Analyse diachronique.....155

II.1 Déjà-là.....155

II.1.1. Des principes forts qui marquent le déjà-là conceptuel.....155

II.1.2. Au cœur du déjà-là intentionnel : le désir de faire bien et d'être utile. 158

II.1.3. Déjà-là expérientiel : du vécu scolaire au déficit de formation.....158

II.2 Comment Jean se positionne dans la situation évaluative160

II.2.1. Description des séances d'évaluation.....162

II.2.2. Retours sur le contenu didactique des séances observées.....169

II.2.3. Activité de Jean pendant l'évaluation.....172

II.3 L'après-coup révèle les tensions qui agissent Jean.....184

II.3.1. Un positionnement professionnel en mouvement.....185

II.3.2. Un après-coup qui porte les traces d'une évolution.....187

III Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Jean188

III.1 Jean et l'institution189

III.1.1. Un rapport en construction.....189

III.1.2. Synthèse du positionnement de Jean au regard de l'institution.....191

III.2 Jean et le savoir.....192

III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires.....193

III.2.2. Rapport de Jean au Savoir-évaluer.....199

III.2.3. Les traces du désir de Jean.....206

III.3 Jean et l'épreuve.....209

III.3.1. La difficulté de l'élève : une difficulté professionnelle et personnelle. 209

III.3.2. Rapport à l'épreuve.....	212
III.3.3. Jean et le regard de l'autre.....	216
III.3.4. Synthèse du positionnement de Jean au regard de l'épreuve.....	221
IV <u>Éléments de synthèse : « Un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui n'a pas envie de m'appliquer ».....</u>	<u>223</u>
Chapitre deux : Karine « le problème, il est pas notionnel ».....	227
I Une enseignante expérimentée qui pratique la pédagogie institutionnelle.....	227
I.1 <u>Éléments biographiques.....</u>	<u>227</u>
I.2 <u>Contexte d'exercice : ce qu'en dit Karine.....</u>	<u>227</u>
II <u>Analyse diachronique.....</u>	<u>229</u>
II.1 <u>Déjà-là.....</u>	<u>229</u>
II.1.1. « (...) le problème, il est pas notionnel (...) » : une affirmation qui fonde le déjà-là conceptuel de Karine.....	229
II.1.2. Un intentionnel : dévoluer l'apprentissage	231
II.1.3. Déjà-là expérientiel : un travail à l'instinct marqué par des rapports conflictuels avec l'institution.....	233
II.2 <u>Comment se positionne Karine dans la situation évaluative ?.....</u>	<u>236</u>
II.2.1. « Je ne fais pas d'évaluation cadrée » : ce que dit Karine de l'évaluation	236
II.2.2. Analyse des séances observées.....	239
II.2.3. Savoirs évalués :.....	244
II.2.4. Activité de Karine durant la situation évaluative	249
II.3 <u>Après-coup : une enseignante sûre de ses positions tout en étant en évolution.....</u>	<u>251</u>
III <u>Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Karine</u>	<u>255</u>
III.1 <u>Karine et l'institution.....</u>	<u>255</u>
III.1.1. Quand Karine parle de l'institution.....	255
III.1.2. Synthèse du positionnement de Karine en regard de l'institution.....	257
III.2 <u>Karine et le savoir.....</u>	<u>258</u>
III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires.....	258
III.2.2. Rapport au savoir-enseigner / évaluer.....	266

III.2.3.Des dynamiques désirantes médiées par la pédagogie institutionnelle	271
<u>III.3Karine et l'épreuve.....</u>	<u>274</u>
III.3.1.Dans l'épreuve, Karine assume une position singulière.....	275
III.3.2.Synthèse du positionnement de Karine au regard de l'épreuve.....	286
IV <u>Éléments de synthèse : « le problème, il est pas notionnel ».....</u>	<u>288</u>
<u>Chapitre trois : Solange « je veux être une super instit ».....</u>	<u>291</u>
I <u>Une enseignante expérimentée qui se considère comme débutante.....</u>	<u>291</u>
I.1 <u>Éléments biographiques.....</u>	<u>291</u>
I.2 <u>Quand Solange décrit son contexte d'exercice.....</u>	<u>292</u>
I.2.1.L'école.....	292
I.2.2.Les collègues.....	292
I.2.3.Les élèves.....	293
II <u>Analyse diachronique.....</u>	<u>295</u>
II.1 <u>Déjà-là.....</u>	<u>295</u>
II.1.1.Déjà-là conceptuel : Un rapport au monde marqué par l'affectif.....	295
II.1.2.Un déjà-là expérientiel marqué par une vision du monde négative....	296
II.1.3.Un déjà-là intentionnel marqué par l'image de la mère.....	300
II.2 <u>Solange dans la situation évaluative.....</u>	<u>301</u>
II.2.1.Déroulé de la séance en regard du dispositif proposé.....	301
II.2.2.Analyse didactique des contenus.....	304
II.2.3.Attitude de Solange pendant l'évaluation.....	312
II.2.4.La question du sens.....	314
II.3 <u>Après-coup.....</u>	<u>318</u>
II.3.1.Faire comme, faire contre, mais surtout faire !!.....	318
II.3.2.Des relations professionnelles conflictuelles.....	320
III <u>Analyse synchronique et structurelle du rapport à l'évaluation de Solange</u>	<u>323</u>
III.1 <u>Solange et l'institution.....</u>	<u>323</u>
III.1.1.Solange entre soumission et émancipation.....	325
III.1.2.Un sentiment fort d'exclusion.....	326
III.1.3.Entre risque et sécurité.....	327

<i>III.2 Solange et le savoir</i>	328
<i>III.2.1. Rapport aux savoirs disciplinaires</i>	328
<i>III.2.2. Rapport au savoir-évaluer</i>	344
<i>III.2.3. Les méandres du désir d'enseigner de Solange</i>	352
<i>III.3 Solange et l'épreuve</i>	356
<i>III.3.1. L'importance de l'image donnée</i>	356
<i>III.3.2. Le rapport à la difficulté de l'élève</i>	369
<i>III.3.3. Synthèse du positionnement de Solange au regard de l'épreuve</i>	371
<i>IV Éléments de synthèse : « je veux être une super instit, le reste, j'en ai rien à battre »</i>	373

Troisième partie : Discussion et réponses aux questions

.....**377**

Chapitre un : éléments de rapprochements de cas	379
I Rapprocher n'est pas comparer.....	379
II Régularités observées.....	382
<i>II.1 Le rapport à la difficulté de l'élève : des registres différents pour chacun</i> ..	382
<i>II.2 Le rapport à la difficulté met en jeu la construction identitaire de l'enseignant</i>	385
<i>II.3 Le rapport à l'institution comme organisateur du rapport à l'évaluation</i>	389
III Divergences observées.....	393
<i>III.1 Le déjà-là de l'enseignant-e influe sur le dispositif évaluatif et fait de la situation évaluative une situation singulière</i>	393
<i>III.2 La question de l'expérience</i>	398
Chapitre deux : Pistes de réponse aux questions de recherche	404
I Que dit la situation évaluative des mécanismes de conversion didactique ?.....	404
<i>I.1 Du savoir à évaluer au savoir évalué : déterminer la Logique du sujet</i>	404
<i>I.1.1. Éléments d'observation globale</i>	404
<i>I.1.2. L'évaluation : le lieu de processus de transposition particuliers</i>	408
II Que dit la situation évaluative du rapport à la difficulté de l'élève ?.....	416

<u>III Qu'en est-il du désir et de ses ressorts ?.....</u>	<u>419</u>
<u>III.1 Le désir d'enseigner et la confrontation au Réel.....</u>	<u>419</u>
<u>III.2 L'évaluation met en échec le désir de maîtrise et le besoin de pouvoir....</u>	<u>422</u>
<u>III.3 La situation évaluative permet au sujet de recomposer son désir.....</u>	<u>423</u>
<u>Chapitre trois : Perspectives et limites.....</u>	<u>425</u>
<u>I Perspectives.....</u>	<u>425</u>
<u>I.1 Pour la recherche : porter un autre regard sur le didactique.....</u>	<u>425</u>
<u>I.2 Pour la formation : différencier évaluation et contrôle et remettre en</u> <u> perspective les situations évaluatives et l'expérience de l'enseignant.....</u>	<u>427</u>
<u>II Limites.....</u>	<u>428</u>
<u>II.1 Travailler au cas par cas.....</u>	<u>429</u>
<u>II.2 Une approche trans-disciplinaire.....</u>	<u>430</u>
<u>Parce qu'il faut bien conclure</u>	<u>432</u>
<u>I Retour sur la recherche.....</u>	<u>432</u>
<u>II L'après-coup de la chercheure.....</u>	<u>435</u>

Index des tableaux et illustrations

Représentation schématique des constituants du rapport au(x) savoir(s).....	38
Triangle didactique revu (Terrisse, 1994).....	44
Triangle didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2009).....	44
Modélisation pyramidale du didactique.....	45
Schéma RSI (Lacan).....	47
Noeud borroméen illustrant le nouage RSI de Lacan.....	47
Triangle didactique clinique revisité.....	76
Représentation schématique du positionnement de l'évaluation dans le triangle didactique clinique.....	79
Schématisation des différentes étapes de conversion didactique en matière d'évaluation.....	80
Schématisation du travail d'analyse de parole.....	133
Représentation schématique du travail de construction du cas.....	144
Schématisation récapitulative de l'instrumentation de la recherche.....	145
Représentation schématique du croisement des données.....	146
Représentation schématique déplacements de Jean - Résolution de problèmes S2.....	166
Représentation schématique déplacements de Jean - Résolution de problèmes S1.....	166
Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S2.....	166
Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S1.....	166
Critères d'évaluation retenus par Jean pour l'évaluation en production d'écrit.....	177
Critères d'évaluation retenus par Jean pour l'évaluation de résolution de problèmes.....	178
Problème proposé par Jean à ses élèves.....	182
Représentation schématique du rapport au(x) savoir(s) de Jean.....	223
Représentation schématique du rapport à l'institution de Jean.....	223
Représentation schématique du rapport à l'épreuve de Jean.....	223
Contenus des ceintures de mathématiques.....	245
extrait du livret d'évaluation.....	245

Représentation schématique du rapport au(x) savoir(s) de Karine.....	290
Représentation schématique du rapport à l'institution de Karine.....	290
Représentation schématique du rapport à l'épreuve de Karine.....	290
Représentation schématique du rapport à l'institution de Solange.....	373
Représentation schématique du rapport au(x) savoir(s) de Solange.....	373
Représentation schématique du rapport à l'épreuve de Solange.....	373
Représentation schématique du rapport discours porté sur les parents / expérience de l'enseignant.....	401
Rapport à l'évaluation selon l'expérience de l'enseignant.....	428

RÉSUMÉ

L'évaluation est aujourd'hui une question scolairement vive, qui est le centre du débat didactique. Cette recherche en didactique clinique à visée compréhensive questionne la situation évaluative sommative en cycle 3 du point de vue de l'enseignant, en production d'écrits et en résolution de problèmes. Dans un contexte où l'enseignant est dit polyvalent et où la pression à l'évaluation se fait de plus en plus forte, cette recherche tente de comprendre comment se (re)compose le désir d'enseigner, mais aussi quels sont les processus spécifiques de conversion didactique en jeu dans la situation d'évaluation sommative. Enfin, dans la mesure où l'évaluation est aussi le lieu de la contingence et de la rencontre entre l'enseignant et la difficulté de l'élève, elle interroge ses effets sur l'enseignant.

L'originalité de ce travail réside notamment dans son approche en didactique clinique, prenant comme focale principale le sujet dans ses rapports au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve : il s'agit de considérer les pratiques professionnelles à travers le prisme de l'évaluation, considérant que la situation évaluative est dynamique : elle agit sur l'enseignant comme l'enseignant agit sur elle. La didactique clinique, et notamment les concepts de « déjà-là », d'« impossible à supporter » et de « rapport à l'épreuve » permettent d'éclairer et de mieux comprendre la situation évaluative : comment et pourquoi Jean, enseignant débutant exerçant en milieu urbain continue-t-il à enseigner durant l'évaluation ? Pourquoi Karine, enseignante expérimentée en milieu rural dit-elle refuser l'évaluation ? Et enfin, pourquoi Solange, enseignante expérimentée en milieu semi-urbain « oublie-t-elle » de faire passer l'évaluation de production d'écrits ? Autant de questions que les cadres classiques de la didactique peinent à traiter. A partir de l'analyse croisée de trois constructions de cas contrastés, ce travail cherche à caractériser la structuration du rapport à l'évaluation de l'enseignant à partir de trois dimensions : le rapport au(x) savoir(s), le rapport à l'institution et le rapport à l'épreuve. Les données recueillies par entretiens, questionnaires et captations vidéo sont analysées à partir d'une méthodologie qui croise les outils de la méthodologie d'ingénierie didactique et la temporalité de la didactique clinique. Après un premier entretien, l'enseignant se voit proposer une ingénierie didactique d'évaluation sommative comportant deux épreuves, l'une en production d'écrit et l'autre en résolution de problèmes. Les deux séances font l'objet d'une captation vidéo. L'ensemble est suivi, dans l'après-coup, d'un entretien post qui permet au sujet de réélaborer sa Vérité. Pris dans le didactique, le sujet est soumis à un ensemble de tensions qui se cristallisent lors du moment d'évaluation sommative. A ce titre, l'observation de l'enseignant en situation évaluative, et en particulier l'analyse des écarts observables entre le prévu et le réalisé, le fait et l'observé, le savoir « à évaluer » et le savoir « évalué » sont révélateurs des ressorts du désir d'enseigner qui animent le sujet.

Les conclusions ouvrent des pistes à la fois pour la recherche et pour la formation, dans le sens de la préconisation d'une plus grande prise en compte de la singularité du sujet dans la conception de l'enseignement.

SUMMARY

Nowadays, evaluation is a scholastically thorny question, which is the center of the didactical debate. This clinical didactics research with understanding aim questions the assessment situation in primary school (cycle 3) from the teacher point of view, both in writing production and problems solving tasks. Within a context where the teacher is versatile, and where pressure to evaluate is getting more and more important, this research tries to understand how teaching desire is (re)structuring, but also which are specific didactical conversion process of the situation. Last, as evaluation also is the place of contingency and teacher / pupil difficulty place of meeting, it questions the situation effects on the teacher.

The originality of this work takes place in its clinical didactic approach, taking as main focal the question of subject in its links to knowledge(s), institution and test-time. It's a question of considering professional practices across prism of evaluation, considering this situation is dynamic : it acts on the teacher as the teacher acts on it. Clinical didactics, and above all concepts of « déjà-là », « impossible to deal with » and « link to test-time » allow to give light and understand evaluative situation in a better way. How and why does Jean, a starting teacher practising in a center town school, continue to teach during evaluative situation ? Why does Karine, experienced teacher in a countryside school, refuse evaluation ? And finally, why does Solange, experienced teacher in a mid-urban school, « forget » to organise writing evaluation ? So much questions that usual didactic struggle to deal with. From the crossed analysis of three contrasting cases building, this work tries to characterise the structuring of the link to evaluation from three dimensions : link to institution, link to knowledge(s) and link to times-test. Data gathered through interviews, questionnaires and videos are analysed from a methodology which crosses didactic engineering methodology tools, and clinical didactic temporality. After a first interview, the teacher is getting proposed a didactic engineering of summative evaluation including two test, one in writing and one in problems solving. Both sessions are video recorded. Afterwards, a second interview allows the subject to re-work his truth out.

Taken into didactic, the subject is in the middle of a group of tensions which crystallize during evaluation time. From this point of view, the observation of the teacher during evaluation time, and especially the analysis of gaps between what is planned and what is done, or between what is done and what is observed, knowledge to be evaluated and knowledge assessed reveal springs of the teaching desire of the subject.

Conclusions open tracks for both research and teaching, in the sense of better considering the singularity of the subject in the conception of education.