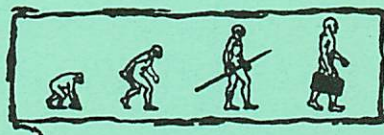


Actes du 14^e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?



Où s'en va le collégial ?

6C3

L'évaluation « lieutenant » de l'apprentissage

par
ASTOLFI, Jean-Pierre
professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'évaluation, « lieutenant » de l'apprentissage ?

Jean-Pierre ASTOLFI
 Professeur de Sciences de l'éducation
 Université de Rouen (France)

Par rapport au thème de ce Colloque, j'envisagerai les questions d'évaluation, non pas sur un mode techniciste et instrumenté, pour lequel d'autres que moi sont sans doute plus compétents, mais d'une façon plus large et ouverte à l'ensemble des processus d'apprentissage scolaires. J'examinerai plus précisément quelques aspects des relations qu'entretiennent les processus évaluations avec les processus cognitifs en situation didactique. Surtout, s'agissant d'évaluation, je m'efforcerai de vous « décaler » de notre point de vue d'enseignant, pour me placer davantage du point de vue des élèves et de la façon dont, eux, perçoivent l'évaluation dans le système d'enseignement-apprentissage.

UN DOUBLE MOUVEMENT PARADOXAL

La cadre de mon intervention est celui d'un double mouvement, quelque peu paradoxal, qui affecte aujourd'hui l'évaluation. D'une part, on assiste à une évolution mondiale qui vise à la désenclaver de ses seuls aspects sommatifs et terminaux, à sortir du *paradigme du contrôle*, pour intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage, et l'étendre à toutes les dimensions qu'on dit « formatives », depuis Michael Scriven (1967). En quelques années, on est même passés d'une perspective d'évaluation formative que l'on dira, avec Linda Allal, « *rétroactive* » à une perspective plus « *interactive* », voire « *proactive* ». Plus récemment, Philippe Perrenoud élargissait encore l'évaluation, à une « *observation formative* » et à la « *régulation didactique* » des apprentissages.

En même temps que ce mouvement apparaît à l'évidence très positif, on peut se demander si l'évaluation ne risque pas ainsi d'envahir la totalité du champ de l'enseignement, au point supplanter le processus d'apprentissage lui-même, voire même d'en *tenir lieu*. C'est la raison pour laquelle j'ai intitulé un peu ironiquement mon intervention : *l'évaluation, « lieutenant » de l'apprentissage*. Etymologiquement, le lieutenant, c'est celui qui « tient lieu », qui prend la place de l'autre. Si l'on n'y prenait pas garde (et en



Louis est trop vif



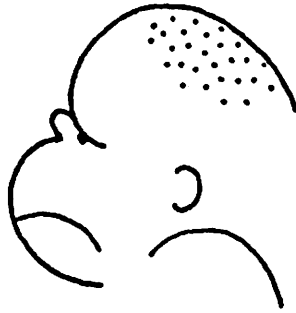
Anne est débordonnée



Pierre est ahoulique



Henry est sous-doué



Charles est caractériel



Louise est trop timide



Staxie est mal élevée



Seul Joseph est normal



Signé: la maitresse

Evaluation

forçant peut-être un peu le trait), c'est toute la pédagogie elle-même qui pourrait être menacée d'être englobée par l'évaluation ! En fait, il n'est pas si simple de délimiter exactement où sont aujourd'hui les frontières entre l'apprentissage et l'évaluation, les préoccupations des spécialistes de l'un et de l'autre étant souvent proches, bien que mal reliées.

Pour prendre, comme je l'ai annoncé, le point de vue l'élève, on peut se poser la question suivante : si tout est, plus ou moins, évaluation ... quand est-ce qu'on apprend finalement ?

L'ÉVALUATION, LA VALEUR, L'ESTIME

Ce qui pourrait n'être qu'une boutade, doit être plus sérieusement examiné. Le mot évaluation contient le mot *valeur*. Si, d'une manière ou d'une autre, c'est la valeur des élèves qui est en jeu, on sent vite combien on est loin de la mesure, avec son objectivité, telle que cherche à l'établir depuis cinquante ans la docimologie.

Pour Daniel Hameline, « *le fin mot de l'évaluation est à rechercher du côté de l'estime* ». Analysant la diversité sémantique des mots et expressions liés à l'estime, il propose de s'arrêter sur les suivants :

estime
estimation
naviguer à l'estime
estimer des biens
estimable
succès d'estime
estimer un collaborateur

Examinons rapidement leur diversité de sens. L'*estimation* est une sorte d'anticipation, qui dispense, justement, du besoin de mesurer traditionnellement recherché par l'évaluation. Si *naviguer à l'estime* renvoie plutôt à l'idée d'approximation, elle aussi opposée à la mesure, *estimer des biens*, plus proche de la transaction marchande, inclut au contraire l'idée d'une bonne approximation, d'une juste mesure intuitive. Quant au mot *estimable*, il traduit une sorte de reconnaissance, mais une reconnaissance du semblable, celui dont on peut prendre la « mesure ». On n'estime pas le héros, dit Hameline : on le hait ou on l'admire ... Estimer quelqu'un, c'est alors l'honorer comme un semblable, et l'estime apparaît comme le sentiment de la distance familière. On sait que le *succès d'estime*, antagoniste du franc succès, est vaguement dépréciatif et un peu nostalgique. Enfin, l'expression *estimer un collaborateur* permet d'évoquer une autre connotation, celle d'un sentiment hiérarchiquement orienté, puisque si votre patron peut vous estimer, mieux vaut pour vous que vous le respectiez !

Bref, on voit que l'*estime* entretient des relations ambiguës avec la mesure. On pourrait se livrer au même jeu avec le mot *valeur*, étymologiquement plus proche d'*évaluation*, ce qui donnerait un réseau sémantique similaire, de la valeur morale à la valeur commerciale, sans oublier la valeur militaire ...

DES LA PREMIERE QUESTION ...

On comprend mieux maintenant pourquoi l'on peut dire que, dès la première question posée à la classe, c'est d'évaluation qu'il s'agit ! Pas d'évaluation formelle, bien sûr. Mais, comme je viens de l'évoquer, les élèves se rendent très vite compte qu'à travers la suite des questions posées, on cherche à « éprouver leur valeur ». Examinons cela, très concrètement, à partir du décryptage d'un court extrait de séquence. Il s'agit d'une activité scientifique pour enfants de 9-10 ans, à la fin de l'école primaire française. La semaine précédente, la classe était sortie pour observer, dans la rivière voisine, le fonctionnement d'une petite centrale au fil de l'eau, et le maître fait maintenant reprendre l'étude de ce qui a été vu sur le terrain.

- M 1 :** *Qu'est-ce qui fait tourner la turbine ?*
E 1 : *Ce qui fait tourner la turbine, c'est l'eau. Comme elle arrive très fort par le tuyau, ça la fait tourner très très vite.*
M 2 : *Pourquoi l'eau va très fort ?*
E 2 : *Pour que ça produise plus d'électricité.*
E 3 : *Parce qu'elle vient de très haut, donc elle a beaucoup de force.*
M 3 : *Beaucoup de force, beaucoup de ...*
E 4 : *De puissance.*
M 4 : *Il y a un mot que vous n'avez pas utilisé. L'eau, quand elle est en haut possède ...*
E 5 : *De la force.*
E 6 : *De la puissance.*
E 7 : *De l'énergie.*
M 5 : *L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut. Vous allez essayer maintenant de trouver ...*

L'intérêt de cet extrait, c'est son caractère quotidien. Pour analyser ce qui se joue dans ces douze répliques, *du côté des élèves*, je vous propose de reconstituer ce que la classe peut comprendre, à chaque instant, des souhaits du maître : pourquoi nous demande-t-il cela ? que cache cette question ? qu'attend-il que nous répondions ? y a-t-il un piège à éviter ? veut-il que nous reprenions un élément déjà formulé ou nous faut-il produire du neuf ? etc.

Par la réplique M 1, il demande *ce qui fait tourner la turbine*. Un élève lui répond immédiatement : *C'est l'eau qui arrive fort par le tuyau et qui fait tourner très vite la turbine*. Cela paraît censé et sans doute n'aurions-nous pas répondu nous-mêmes de façon si différente. Le maître enchaîne et demande maintenant : *Pourquoi l'eau va très fort* (M 2). Un élève se lance : *Pour que ça produise plus d'électricité* (E 2). Pas de réaction ... Une autre main se lève et la parole passe, sans commentaire, à un autre élève. Ce silence est en lui-même un indice utile à la classe car, s'il ne reprend pas à son compte la réponse proposée, c'est sûrement qu'il attendait autre chose. Mais quoi précisément ? Un second élève tente une réponse différente et propose : *Parce qu'elle vient de très haut* (E 3).

C'est en examinant ainsi dans le détail des décryptages didactiques qu'on renoncera à répandre - de bonne foi - l'idée convenue que les élèves n'écoutent pas en classe. Comparons, en effet, les réponses E 2 (*Pour que ça produise plus d'électricité*) et E 3 (*Parce qu'elle vient de très haut*). « Pourquoi », est un mot ambigu, qui peut se comprendre de deux manières contrastées :

- soit d'une manière *finalisée*, avec la signification de : pour obtenir quel effet (*pour-quoi*) ;
- soit d'une manière *causale*, dans le sens de : pour quelle raison.

Or, justement, à la réponse « finaliste » E 2 succède une deuxième réponse « causale » E 3. Méditons le fait que ce changement est la conséquence de la simple non-reprise par le maître de la réponse E 2. Et la classe interprète immédiatement son silence comme l'indice qu'elle suit une mauvaise piste de recherche, et que la réponse souhaitée n'est pas dans cette direction. Ne disons plus, après cela, qu'ils n'écoutent pas ...

La deuxième proposition marche mieux puisque le maître, cette fois, réagit et reprend la fin de la phrase : *Beaucoup de force, beaucoup de ... ?* (M 3). Juste un mot, seulement, qui semble encore ne pas faire l'affaire. Si ce n'est pas *force*, il faut chercher des synonymes, et plusieurs élèves s'y mettent : *force ... puissance ... énergie*. Dès que le mot *énergie* est prononcé, le maître arrête l'énumération. C'était donc là qu'il voulait en venir ! Et il résume (M 5) : *L'eau possède de l'énergie quand elle est en haut*. C'est une conclusion sur ce point, puisqu'il propose aux élèves d'imaginer des expériences et passe à autre chose.

LA « STRATÉGIE DU SOURCIL »

Il est particulièrement significatif, et important pour notre propos, de voir comment les élèves arrivent progressivement au résultat attendu. Conscients qu'à chaque instant, on « éprouve leur valeur », ils consacrent leur énergie (et une part importante de leur temps) au *décodage des implicites*. L'énigme s'élucide peu à peu, au fil des interactions entre les questions et les réponses. Philippe Meirieu a joliment appelé « *stratégie du sourcil* » cette façon qu'ont les élèves de répondre au maître, bien plus qu'à la question qu'il pose. La réponse attendue peut être finalement prononcée, mais sans que se soit réellement affinée la notion d'énergie !

Ajoutons que le décodage s'effectue à grande vitesse comme l'a montré un travail de recherche effectué à Paris, par l'INRP, à la charnière de la fin de l'école primaire (classe de CM2) et du début de l'école secondaire (classe de 6^{ème}). Des observations systématiques ont pu être conduites pour déterminer le nombre moyen de répliques que contient une leçon d'une heure, dans différentes disciplines. J'appelle ici répliques la succession des interventions du maître et des élèves, en décomptant une nouvelle réplique à chaque changement de locuteur. Le tableau suivant donne une idée des fréquences obtenues.

Le rythme des échanges didactiques

(nombre moyen de répliques par heure)

	CM ₂	6 ^{ème}
Français	300	340
Mathématiques	250	340
Histoire-Géographie	230	250
Langues vivantes		750 à 1400 !

On découvre avec étonnement que la fréquence est de l'ordre de 300 répliques par heure ! Avec d'ailleurs un « pic » impressionnant, qui peut dépasser mille pour les langues vivantes en Sixième. Ce dernier cas, paraît lié aux caractéristiques spécifiques de cet enseignement, qui s'efforce de développer la communication et de faire parler un maximum d'élèves, même si ce n'est que brièvement. Mais cela ne fait que confirmer, en contrepoint, les autres résultats puisque finalement, quand on ne cherche pas à accélérer volontairement le rythme des échanges, on atteint déjà la fréquence folle de 300 à l'heure.

J'ai dit tout à l'heure que les élèves étaient conscients qu'on éprouve leur valeur. C'est une façon de parler, car le jeu des interactions didactiques est en réalité implicite et automatisé. Au fil des années, les élèves développent comme une sorte de compétence spécifique au monde scolaire, qui leur permet de répondre d'une façon conforme aux attentes magistrales. Avec certains auteurs, comme Philippe Perrenoud, j'aime ici parler d'un *métier d'élève*, parallèle au métier d'enseignant, et nécessitant lui aussi la maîtrise de savoir-faire. Entendons métier au sens le plus artisanal du mot : un tour de main qu'on apprend « sur le tas », comme compagnon chez divers maîtres ... jusqu'au jour où l'on est capable de produire son chef d'oeuvre.

La logique d'un tel métier serait intéressante si elle n'aboutissait pas à ce paradoxe qu'il fonctionne par évitement de l'apprentissage, en le court-circuitant bien plus qu'en le promouvant. On a vu que les élèves répondent d'une façon externe à la tâche, décodant des indices formels sans s'intéresser vraiment à la question scientifique en jeu ici. L'activité est dépourvue de sens sur le fond, voilà ce qui est dommageable. Ce fait est la conséquence - et je ne m'éloigne pas de mon sujet - qu'une logique d'évaluation s'est substituée à une logique d'apprentissage. Elle en tient même lieu (revoilà notre « lieutenant »). Les élèves répondent pour être à la hauteur de la situation, bien plus que par pur intérêt conceptuel.

LA COUTUME DIDACTIQUE

D'autres auteurs, comme Nicolas Balacheff, évoquent un *fonctionnement coutumier* de la classe. On connaît le célèbre problème, dit de l'âge du capitaine, par lequel on soumet aux élèves une question absurde, telle que :

Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?

Variante scolaire équivalente :

Dans la classe, il y a 12 filles et 15 garçons. Quel est l'âge de la maîtresse ?

Le plus extraordinaire, c'est que les élèves, en nombre important, répondent ! Et qu'ils proposent régulièrement les mêmes réponses : 36 ans pour le capitaine, 27 pour la maîtresse, avec les nombres ici proposés. On a trop dit là aussi, que les élèves étaient habitués à répondre « n'importe quoi », alors qu'en réalité ce sont pour eux les seules réponses qu'ils peuvent avancer.

L'incongruité du problème donne à ces réponses leur caractère spectaculaire, puisque la question ne devrait provoquer qu'un sourire amusé ou un haussement d'épaules. Mais au fond, le mécanisme qui les fait répondre ainsi est, en gros, le même que celui détaillé pour la turbine. La seule différence, dans le cas de la turbine, est que la réponse finalement donnée - le mot énergie - est conforme aux attentes de l'enseignant. Cela peut masquer la similitude entre les modes de réponses.

On ne voit pas toujours à quel point la classe est soumise à des règles, qui ne sont écrites nulle part, mais que chacun doit respecter, et dont la transgression est sanctionnée. Sanction est un terme sûrement fort puisqu'il s'agit le plus souvent d'une simple remarque de l'enseignant, d'un changement d'intonation ou d'une reprise de la question. Voire ici d'un silence. Mais ce terme indique, quand même, que c'est la réaction aux transgressions involontaires de la coutume, qui fournit aux élèves les plus claires indications sur ce qu'ils devraient appliquer et respecter. C'est ainsi qu'ils apprennent leur métier d'élève, seul à même de fournir les repères pour « s'en sortir ». Il leur assigne un rôle et il leur fournit des antécédents utiles.

Ce rôle, la classe pourrait le refuser et contester les données du problème. Quelques uns ne s'en privent pas. Mais c'est là une *prise de risque* qu'un élève conscient peut préférer écarter pour éviter, par exemple, de se retrouver au tableau à réciter sa leçon ! Mieux vaut échanger des regards étonnés avec ses camarades, mais garder sa perplexité pour la récréation et, pour l'instant, répondre avec les « moyens du bord ». Là précisément se révèle l'utilité du métier et s'applique la coutume. Comme il a déjà eu l'occasion de résoudre des problèmes en grand nombre, il va s'efforcer de mobiliser les règles coutumières qu'il applique d'ordinaire :

1. il faut *utiliser tous les nombres* de l'énoncé : ils ont l'expérience de problèmes antérieurs où l'enseignant s'est fâché quand quelqu'un a négligé l'une des données ;
2. il faut *effectuer une opération* avec toutes ces données. Oui, mais laquelle justement ? voilà où est le problème d'habitude ;

3. il faut aboutir à un *résultat plausible*, pour ne pas provoquer l'agacement magistral ...

On voit rapidement qu'en appliquant un tel algorithme, les seules réponses que les élèves peuvent proposer sont bien celles qu'ils ont données : 36 et 27 ! Ce faisant, ils ne procèdent pas différemment de ce qui a fait le succès de la classe à propos de la turbine. Bref, ils raisonnent sous influence, mais c'est au détriment de l'apprentissage. Une logique d'évaluation pervertit l'ensemble du système didactique.

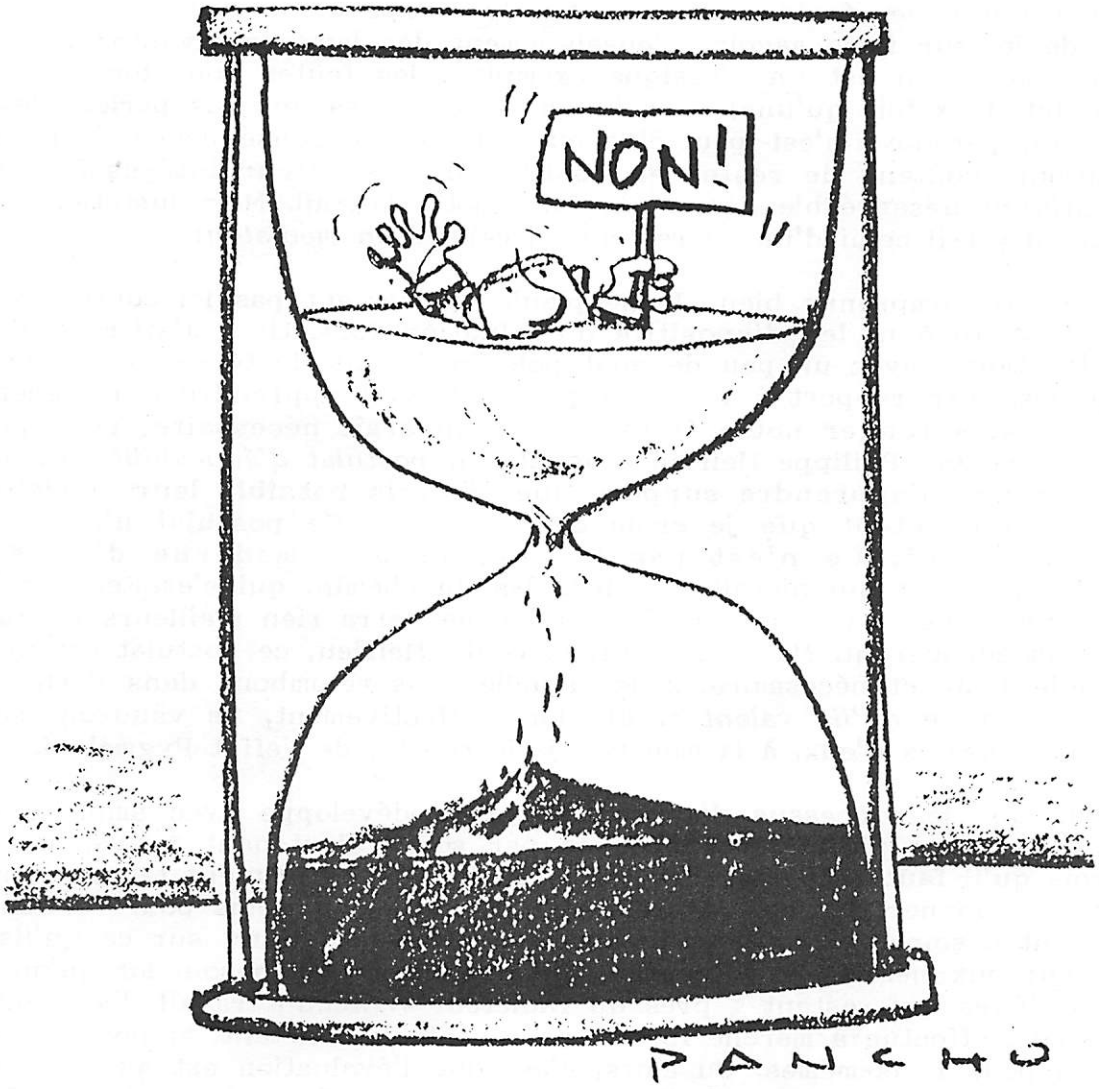
LE RETOUR DE « BIG BROTHER »

Je m'appuierai maintenant sur le célèbre livre de George Orwell : *1984*, pour évoquer un autre aspect des processus didactiques dans lesquels, je crois aussi, l'évaluation prend le pas sur la didactique, au détriment *in fine* de l'apprentissage attendu. Comme enseignants, nous nous imaginons facilement que tout ce qui nous rapproche de l'élève, tout ce qui va rendre plus transparente leur activité, ne saurait être que bénéfique pour eux. Nous pensons facilement, par exemple, qu'*automatiquement*, l'abaissement de l'effectif des classes est un facteur favorable puisque, les élèves étant moins nombreux, cela permet de suivre chacun *de plus près*. De même, on note une tendance didactique à la conservation des brouillons et des traces intermédiaires de l'activité des élèves, à partir desquels on peut suivre, pas à pas, leur démarche et leurs erreurs.

Loin de moi, évidemment, l'idée qu'il faille gonfler les effectifs et détruire les brouillons ! Mais il y a quand même quelque naïveté (bien intentionnée) à imaginer que cette transparence suffise et qu'elle n'ait pas d'effets pervers. Le roman d'Orwell montre ainsi des « télécrans » partout, permettant à *Big Brother* de diriger sa cité idéale. On connaît l'histoire ...

Je crois qu'il ne faut pas sous-estimer le fait suivant, que toute « pression » supplémentaire d'enseignement recèle, *en soi*, des effets sélectifs. A chaque fois que j'approche de plus près l'élève et son activité, je suis en mesure de mieux relever le « moindre défaut de la cuirasse ». Il n'est pas si évident que cela n'ait que des effets positifs. Quand nous mêmes, enseignants, à l'occasion d'une action de formation, avons l'occasion de travailler par groupes, nous n'aimons guère que l'animateur vienne « fourrer son nez » dans nos élucubrations en gestation. Avec un ferme sourire, nous lui conseillons souvent de nous laisser patauger le temps d'y voir plus clair ... et de revenir dans un moment. Ou alors le travail s'interrompt et on parle avec lui d'autre chose.

Il faut bien distinguer ici aussi le point de vue de l'enseignant avec son désir de tout savoir, et celui de l'élève avec le souci légitime de se protéger. Le mythe de la transparence absolue est lié à celui d'une volonté de connaissance totale de l'autre qui, « même quand c'est pour son bien », l'empêche en réalité de vivre. Orwell décrivait parfaitement le contrôle total de l'individu par le *ministère de l'amour* comme une idéologie totalitaire. Aussi dérangent que ce soit, il y a certainement quelque chose de cet ordre dans les processus didactiques.



Je dirai que, là aussi, c'est parce que le processus d'évaluation vient à primer sur le processus d'apprentissage en menaçant de le dévoyer. Involontairement bien sûr, et en toute bonne foi. Mais on connaît bien l'impact de ce qu'on appelle un *effet Pygmalion*, depuis les expériences de Robert Rosenthal et Lenore Jacobson. En fait, il nous est extrêmement difficile, aux prises avec les détours de l'activité intellectuelle de l'élève, de ne pas relever toutes les fautes, erreurs et autres imperfections de leur travail ... et de le leur faire savoir. L'enseignement des langues vivantes (au moins en France) en est un classique exemple : les fautes sont bien corrigées (plutôt deux fois qu'une) ... mais les élèves ne savent pas parler. Ce semble un paradoxe n'est peut-être au vrai qu'une conséquence. Il nous est toujours coûteux de rester en position d'observateur intéressé, avec le sentiment désagréable de ne pas faire notre travail. Mais justement, notre travail est-il celui d'un *correcteur* ou celui d'un *médiateur* ?

Qu'on me comprenne bien. Je ne plaide évidemment pas ici contre le suivi individualisé ni les dispositifs d'évaluation formative. J'attire seulement l'attention - avec un peu de goût polémique sans doute - sur ce que cela suppose par rapport à notre propre maîtrise : apprendre à réfréner nos conseils, à ronger notre frein. Cela m'apparaît nécessaire, pour laisser jouer ce que Philippe Meirieu a appelé un *postulat d'éducabilité*. Permettre aux élèves d'apprendre suppose que je crois possible leur réussite. Et qu'ils ressentent que je crois cela possible. Ce postulat n'est pas un aveuglement. Ce n'est pas la version post-moderne d'un « don quichottisme » qui nierait les obstacles du chemin, qui s'exalterait sur les miracles qu'on va voir. Peut-être qu'on ne verra rien d'ailleurs et que les élèves échoueront. Mais pourtant, nous dit Meirieu, ce postulat est une attitude juste et nécessaire, sans laquelle nous retombons dans l'ornière du « je sais *ce qu'ils valent* ». Et alors, effectivement, ils vaudront ce que nous pensions d'eux, à la manière, je le répète, de l'effet Pygmalion.

Pour que le processus d'apprentissage se développe avec ampleur, pour que sa place ne soit pas occupée par son « lieutenant » évaluateur, je crois qu'il faut respecter des temps où les élèves peuvent tâtonner, respirer, se donner du jeu. Je crois qu'il est utile, au moins pour certains qui en ont besoin, de rester à distance du regard magistral sur ce qu'ils font et sur eux-mêmes. On interprète quelquefois mal ce besoin lorsqu'on parle des élèves qui restent « près du radiateur ». Aucun travail d'apprentissage ne s'effectue à marche forcée, sous contrôle constant, et nous le savons bien pour nous-mêmes. Ou alors, c'est que l'évaluation est aux commandes et qu'au lieu et place d'un travail conceptuel nécessairement imparfait, le métier d'élève évoqué tout à l'heure reprendra ses droits. Mais on n'apprend plus rien ! Le temps de l'apprentissage se trouve souvent comme « laminé » entre celui de la présentation des savoirs (en général par voie de questionnement, on l'a vu) et celui de l'évaluation. Or, je crois que le temps *vrai* de l'apprentissage est un temps intermédiaire, qu'Antoine Prost appelle le *temps des études*.

Y'A DES FEUILLES ...

Je voudrais compléter mon propos, en montrant maintenant que c'est notre façon même de construire des séquences didactiques qui rend inapparent pour les élèves le cœur même des apprentissages à réussir. Cela, par deux processus complémentaires que j'illustrerai et que j'appellerai : un processus de *retardement* et un processus d'*évitement*. J'emprunte d'abord à

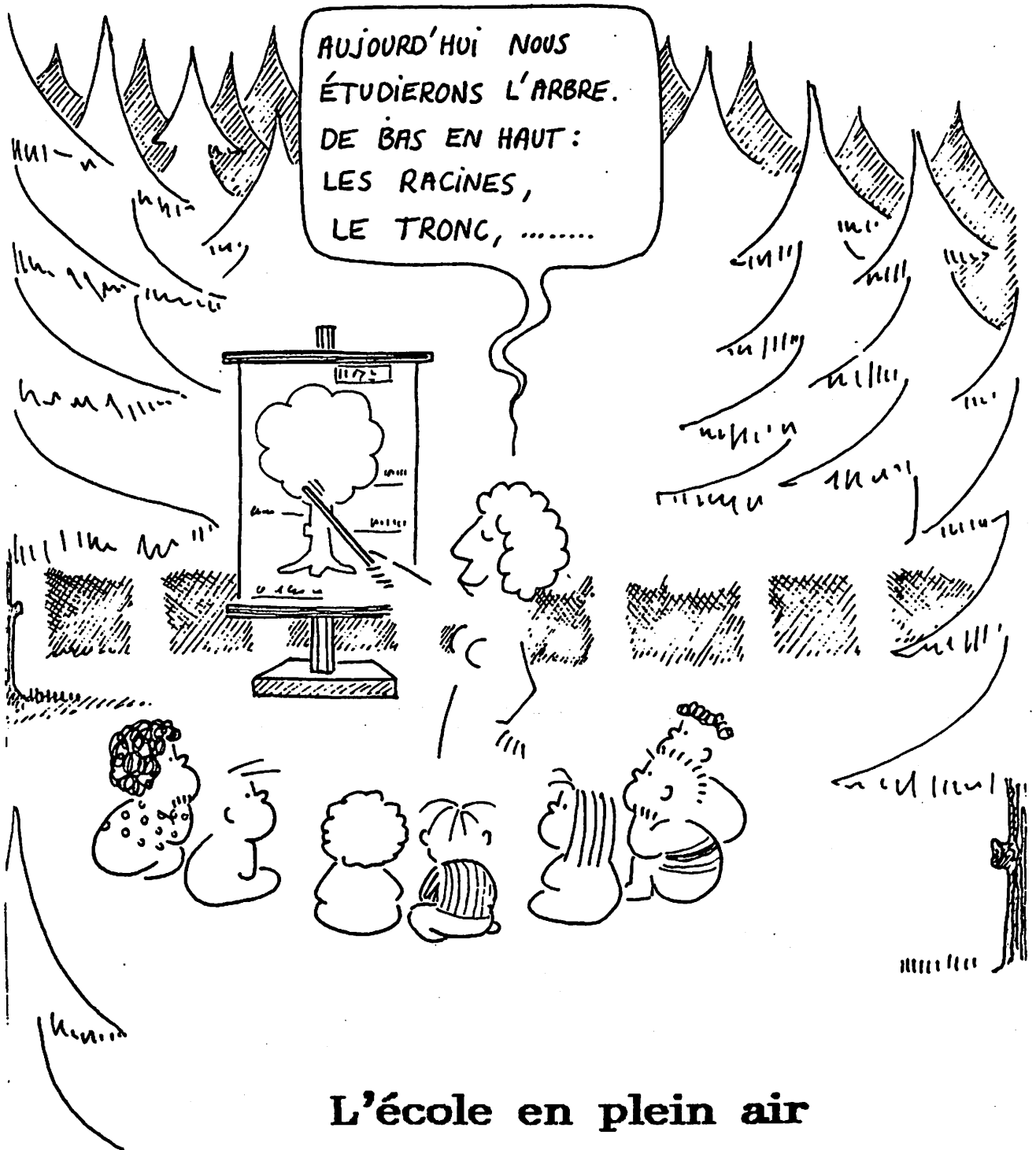
6C3

Claudine Dannequin l'exemple suivant illustrant le processus de retardement. Il correspond à une séance d'expression orale basée sur la description d'une gravure présentée par la maîtresse (niveau 8-9 ans).

- E 1 : (qui décrit la gravure) Y'a des feuilles.
M 1 : *Oui. Alors, est-ce qu'on n'peut pas faire une petite phrase, au lieu de dire « y'a des feuilles ». On dirait que ...*
E 2 : Y'a des branches.
M 2 : *Oui. Alors, on dit des feuilles, des branches. Alors si je vous demande qu'est-ce qu'ils ont les arbres ?*
E 3 : Un tronc.
M 3 : *Non, non, avec ce que vient de dire Catherine et ce que vient de dire Isabelle. Comment dira-t-on ? On dira que les arbres ... qui est-ce qui va continuer la phrase ?*
E 4 : Ont ...
M 4 : *Oui, très bien, continue. Ont ...*
E 5 : Ont des feuilles.
M 5 : *Oui. Et puis, qu'est-ce qu'on a dit aussi : ont des feuilles et des branches.*
E 6 : Oui.
M 6 : *Hein, reprends. Les arbres ...*
E 7 : Et des branches.
M 7 : *Non, non, depuis le début. Les arbres ont ...*
E 8 : (silence)
M 8 : *Ont des ...*
E 9 : Arbres.
M 9 : *Non ! Ecoutez bien. Quelle est la petite fille qui veut me reprendre cette phrase comme il faut ? En me disant que les arbres ont des branches et des feuilles ?*
E 10 : Un arbre a des branches et des feuilles.
M 10 : *Bon.*

Il est frappant de constater, là encore, l'opposition de perspectives entre le point de vue de la maîtresse, et celui de la classe dont la bonne volonté est pourtant évidente. Les élèves, eux, sont invités à décrire la gravure et, intéressés, s'appêtent à s'y livrer sans réserve : branches, tronc, feuilles, tout est prêt à y passer. Pour la maîtresse, par contre, cette gravure, dont elle sollicite la description, n'a pas de valeur intrinsèque. Elle n'est qu'un support pour l'expression avec emploi de phrases grammaticalement correctes. Le conflit d'objectifs est tellement criant que c'est la maîtresse qui, d'abord, impatiente et agacée (Cf. M 4 : *Non, non ...*), finit par donner elle-même les réponses qu'elle attend (M 5 et surtout M 9). Cela brouille le processus de communication, personne ne comprenant plus ce qu'il doit dire. On aboutit au silence ! (E 8) Pour finir, les élèves ne feront que répéter (E 10) la phrase correcte, telle que vient de l'exprimer la maîtresse, à l'apparente satisfaction de celle-ci (M 10 : *Bon*).

La classe a le sentiment d'avoir compris depuis longtemps. Elle ne peut comprendre les interventions de la maîtresse que comme un simple processus de retardement (*pourquoi passons-nous tant de temps là-dessus : les*



arbres ont des feuilles et des branches, bon !). L'objectif de correction syntaxique visé par la maîtresse - légitime mais peut-être inadapté à la situation de l'oral - n'est en tout cas pas compris, juste perçu comme un formalisme scolaire, auquel il faut se plier.

Comme le disent les élèves de cette classe à un autre moment du dialogue :

Nathalie : *Moi, j'ai un oncle qui s'appelle Gérard.*

Catherine : *Ah bon !*

Nathalie : *Ouais.*

Béatrice : *On ne dit pas ouais, on dit oui.*

Nathalie : *Moi j'sais dire les deux.*

Béatrice : *Ici on dit oui.*

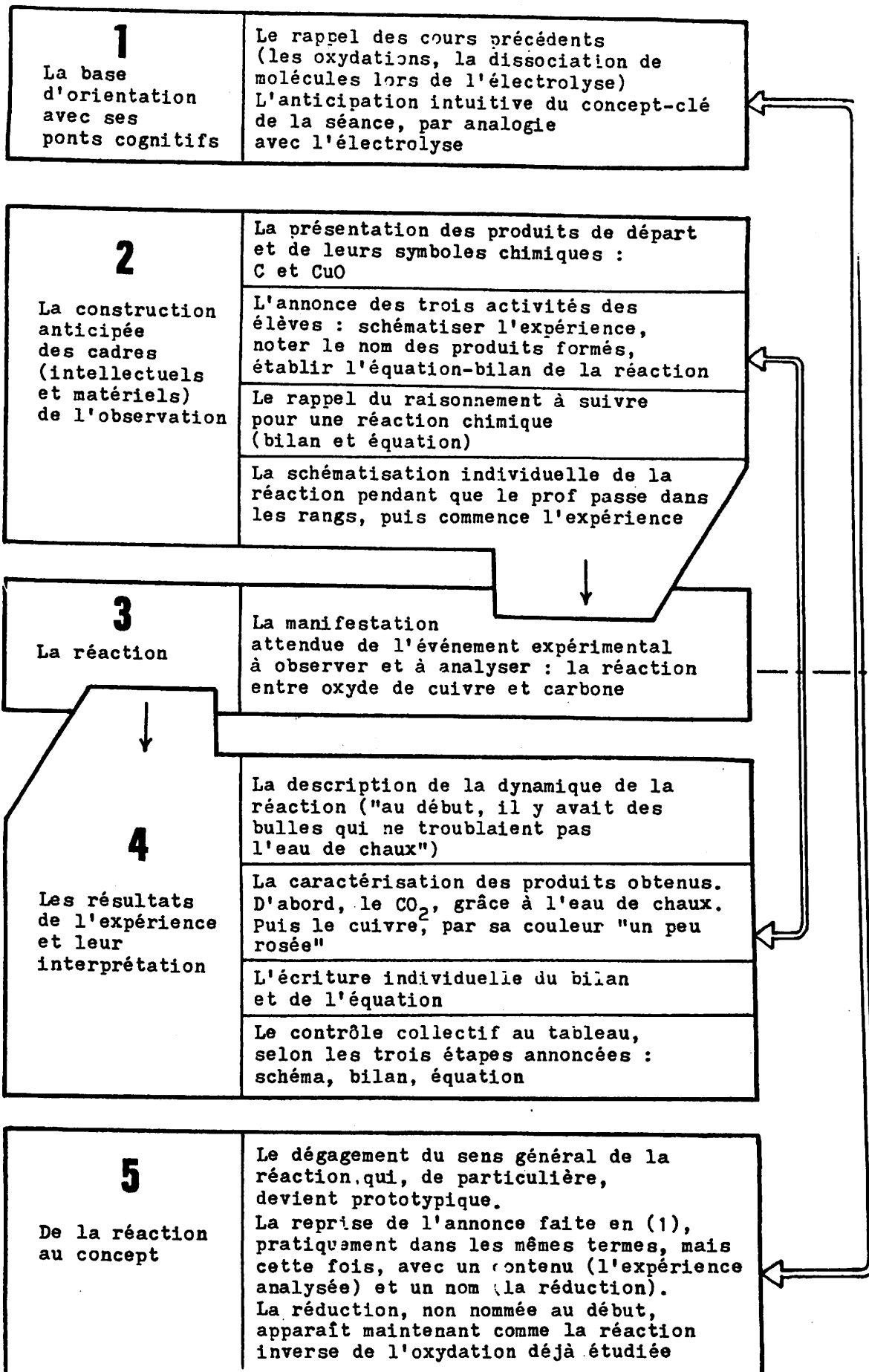
L'école, en somme, c'est l'endroit où l'on doit dire oui.

CHRONIQUE D'UNE RÉACTION ANNONCÉE

Après le processus de retardement, j'illustrerai maintenant le processus d'évitement par un autre exemple emprunté aux recherches de l'INRP, et qui correspond au cours de chimie de la classe de 3^{ème} (élèves de 14-15 ans).

J'emploierai l'expression « *moment-clé fugitif* » (une sorte d'oxymore) pour caractériser le fait que le « noyau conceptuel » de ce qu'il y a à apprendre dans la séance, n'apparaît aux élèves que d'une manière rapide et ténue, mêlé à d'autres activités, de telle sorte qu'ils le perçoivent difficilement comme tel. Sans rentrer dans trop de détails techniques, disons que ce moment-clé fugitif correspond au troisième temps du schéma suivant : la manifestation de l'événement expérimental attendu. Ce moment est encadré (et partiellement recouvert) par la fin des activités antérieures et par le début de celle qui fait suite. Le professeur a commencé la leçon en présentant (mais sans le nommer à ce stade) le concept de réduction qui fait l'objet du travail du jour. Il met en route une expérience qui nécessitera un laps de temps pour que la réaction s'amorce. Pendant ce délai, les élèves sont conviés à observer les produits chimiques de départ (poudres de carbone et d'oxyde de cuivre) qui passent de table en table, pendant que le professeur annonce d'autres tâches que la classe doit réaliser : schéma de l'expérience telle qu'elle est sur le bureau, écriture de l'équation-bilan de la réaction. Le professeur passe dans les rangs pour vérifier le bon déroulement de ces activités, jusqu'au moment où se développe la réaction : celle qu'il faut justement observer, analyser, dessiner, interpréter (à savoir la réaction de réduction de l'oxyde de cuivre par le carbone). Comme cette réaction, une fois amorcée, est rapide, elle nécessite la suspension immédiate des tâches en cours. Mais le temps de s'interrompre, au moment où certains élèves lèvent les yeux, la réaction est d'ores et déjà terminée et il n'y a déjà plus grand chose à voir. Vient alors une autre phase assez longue, qui sera l'occasion de reprendre les résultats expérimentaux et leur interprétation.

Le paradoxe, c'est que ce qui s'est déroulé si vite après avoir été tant attendu, sera longuement analysé ... sans avoir vraiment été vu. C'est ce qui nous a fait titrer cette séance : *Chronique d'une réaction annoncée*, en parodiant García Marquez. Quelques minutes avant la fin, le professeur invite la classe à passer de la réaction singulière qui a fait l'objet de la manipu-



lation à une sorte de généralisation destinée à caractériser - et à nommer - le concept de réduction, pour l'opposer à celui d'oxydation antérieurement travaillé. Mais ce moment décisif, qui fait passer de l'exemple au concept, est à nouveau extrêmement rapide, puisque la sonnerie retentit au milieu de l'explication.

Je crois que cela explique assez bien ce qui est souvent constaté : la difficulté pour les élèves, à la sortie d'un cours, à exprimer sur quoi il portait. Massivement, ils savent dire ce qui a été traité dans les cinq dernières minutes, ils retiennent ce qui a été particulièrement « saillant » dans le dispositif de travail (expérience faite, diapositives projetées ...) ou la méthodologie employée (travail par groupes, contrôle collectif), mais rares sont ceux qui sont en mesure d'identifier clairement l'objectif conceptuel de la séquence qu'ils viennent de vivre. Du coup, il n'est pas très étonnant qu'en arrivant à la maison, beaucoup restent démunis pour retrouver, dans leur manuel, le chapitre correspondant à la leçon faite ! Faute d'avoir identifié le concept en jeu, ils restent prisonniers des aspects contingents, alors que dans le manuel ils ne retrouvent pas exactement le même titre, ni le même plan, ni le même document. Il ressort de tout cela une sorte de « présence-absence » des concepts dans l'enseignement, qui ne favorise guère l'apprentissage.

QUAND EST-CE QUE J'APPRENDS ?

Au point où nous en sommes, le paradoxe se renverse. Alors que j'ai montré que les temps d'enseignement sont contaminés par la logique de l'évaluation, il apparaît maintenant que l'évaluation se présente souvent comme *premier moment vrai* de l'apprentissage. Sauf qu'évidemment ... c'est déjà noté !

En effet, alors qu'on avait été jusque-là *enseigné comme un autre*, c'est là qu'on doit, pour la première fois, remobiliser personnellement l'acquis. La nouvelle actualité du psychologue russe Lev Vygotski nous rappelle que « *chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois dans l'histoire du sujet* ». Si la première, sociale et liée à l'action, correspond en gros à ce qui se joue dans la situation didactique, c'est la seconde qui est décisive. C'est celle de l'*intériorisation* individuelle d'une compétence, jusque-là collective. C'est celle qui permet de transformer le savoir en « troisième personne » en savoir en « première personne ». Or, paradoxalement toujours, c'est ce moment le plus délicat de l'apprentissage qui se trouve renvoyé à la sphère privée du sujet, aux prises avec sa leçon à apprendre. La métaphore du « lieutenant » fonctionne ainsi jusqu'au bout. Exprimons de manière synthétique, pour conclure, cette substitution d'objet : alors que le temps didactique, dévolu à l'apprentissage, remplit insuffisamment sa fonction parce que des formes diffuses d'évaluation le pervertissent, c'est souvent au temps institutionnel d'évaluation qu'il revient de placer les élèves en vraie grandeur, face à leur savoir en construction. C'est-à-dire d'apprendre, au sens fort du mot.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL Linda, CARDINET Jean, PERRENOUD Philippe (éds) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Coll. *Que sais-je ?*
- ASTOLFI Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- BALACHEFF Nicolas (1988). "Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques", dans : *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BARUK Stella (1985). *L'âge du capitaine*. Paris : Seuil.
- DANNEQUIN Claudine (1977). *Les enfants bâillonnés*. Paris : Cedic.
- FILLOUX Jeannine (1974). *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris : Dunod.
- HAMELINE Daniel (1987). "De l'estime", dans : DELORME Charles (dir.). *L'évaluation en question(s)*. Paris : ESF.
- HOUSSAYE Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- MEIRIEU Philippe (1987). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- MEIRIEU Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris : ESF.
- PERRENOUD Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Paris : Droz.
- PERRENOUD Philippe (1992). *La communication dans la classe*. Lyon : Voies Livres, *Se former +*.
- PERRENOUD Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PROST Antoine (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- RIVIERE Angel (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Pierre Mardaga.
- ROSENTHAL Robert A., JACOBSON Lenore (1972). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman (éd. originale : New York, 1968).
- SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCRIVEN Michael (1967). "The methodology of evaluation", dans : *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago : Rand McNally.
- VYGOTSKI Lev S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. sociales. (éd. originale : Moscou, 1934).