

# PROCESSUS DE NÉGOCIATION DIDACTIQUE ET MESURE DU NIVEAU DES ÉLÈVES : DES FONCTIONS CONCURRENTES DE L'ÉVALUATION

## INTRODUCTION

**D**epuis les évaluations internes à la classe jusqu'aux évaluations nationales comme le baccalauréat, l'élève sera confronté tout au long de sa scolarité à diverses formes d'évaluation. Mais quels en sont exactement les enjeux ? Certaines instructions institutionnelles (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005) qui introduisent l'enseignement et l'évaluation par compétences ont ravivé la question, sans y apporter de réponse véritable. Pour éclaircir le sujet, il faudrait mieux connaître les pratiques effectives, mais bien qu'il s'agisse d'un rituel quasi-quotidien de la classe, les évaluations constituent encore des dispositifs peu étudiés en didactique.

Nous nous centrerons dans cet article sur les évaluations sommatives notées. En nous appuyant sur des recherches antérieures, nous essaierons de mieux comprendre ces pratiques et nous chercherons à mettre en évidence leurs biais éventuels, notamment dans les collèges classés « écoles collèges lycées ambition innovation réussite » (ECLAIR). Pour cela, nous mettrons en place une *évaluation externe* destinée à perturber l'équilibre de la relation didactique dans la classe. Les réactions des professeurs et des élèves, ponctuellement confrontés à de nouvelles contraintes, nous renseigneront sur les aménagements habituellement mis en place lors des évaluations internes.

## APPUIS THÉORIQUES ET PROBLÉMATIQUE

### LA DOCIMOLOGIE : MISE EN ÉVIDENCE DE CERTAINS BIAIS DANS L'ÉVALUATION

À première vue, l'évaluation correspond à la comparaison par un évaluateur d'un objet avec une référence, habituellement établie par une institution. Dans une situation d'enseignement, on s'attend à ce que, lors d'une évaluation, un professeur mesure (c'est-à-dire détermine de manière tout aussi objective que s'il possédait un instrument de mesure) les compétences d'un élève par rapport aux attentes définies par les instructions officielles de l'éducation nationale et pour cela, il ne devrait plus être que le sujet de l'Institution à laquelle il appartient. Mais il s'agit là d'un processus idéal, et la réalité s'avère plus complexe.

La docimologie, terme introduit en 1922 par Henri Piéron, s'attache à étudier les modalités d'évaluation et notamment les biais qui interfèrent lors des corrections. Demeuse (2004) identifie trois sources principales dans les phénomènes de distorsion de la notation :

**Le système scolaire :** les effets classe (« Tout dépend non pas des performances particulières de l'élève dans l'absolu mais bien de ses performances par rapport à celles de ses condisciples. » (Demeuse, 2004, p. 275), et les effets établissement. Figurent également dans cette catégorie les interférences dues aux interactions entre copies successives (« les ancrés »...) ou à l'influence des réponses données aux exercices précédents (Chevallard, 1991).

**Les élèves :** l'influence des particularismes sociaux, comportementaux, physiques (effet de halo) ou du niveau scolaire : « [l'enseignant] a tendance à orienter ses élèves vers le résultat scolaire attendu : qu'elle soit positive ou négative, la prédiction peut alors se révéler fortement créatrice d'effets. » (Demeuse, 2004, p. 277).

**Les enseignants :** l'envie d'obtenir des résultats en accord avec les attentes à l'intérieur (Merle, 1996 ; Chevallard, 1991) et à l'extérieur de la classe. On remarque par exemple que la plupart des distributions de notes se rapprochent d'une gaussienne (De Landsheere, 1971).

De nombreux biais qui apparaissent au moment de la correction des copies ont donc pu être mis en évidence. Nous pensons toutefois que d'autres perturbations interviennent dans le processus de mesure du niveau des élèves, notamment lors des évaluations internes, c'est-à-dire des évaluations conçues, surveillées et corrigées par l'enseignant de la classe, ce qui constitue l'essentiel des pratiques évaluatives auxquelles sont soumis les élèves.

## L'ÉVALUATION : UN PROCESSUS AUX ENJEUX PEU COMPATIBLES

Si certaines évaluations (baccalauréat, brevet...) ont pour fonction essentielle d'estimer le niveau des élèves par rapport à des normes précédemment définies, ce n'est pas le cas des évaluations internes à la classe, comme on peut le constater au travers des instructions officielles :

« L'évaluation [...] n'est pas un à côté des apprentissages. Elle doit y être intégrée et en être l'instrument de régulation, pour l'enseignant et pour l'élève. » (Bulletin officiel, 2008, p. 12). Par conséquent, les évaluations sommatives internes à la classe n'ont pas seulement pour fonction d'établir un bilan des capacités de l'élève. Elles doivent permettre à l'enseignant de moduler son cours en fonction des difficultés de son public et de renvoyer aux élèves un message d'encouragement ou d'avertissement en fonction du travail fourni.

Mais ces enjeux sont-ils réellement compatibles ? Plusieurs recherches sur les pratiques effectives (Jorro, 2006, 2009 ; Mottier-Lopez, Allal, 2008) ont mis en évidence le hiatus qui peut exister entre le réel et du niveau de l'apprenant au regard d'une référence institutionnelle et l'appréciation de ses progrès, ce qui conduit l'enseignant à effectuer plus ou moins consciemment des choix entre ces deux objectifs : « L'évaluation régulation dans sa pluridimensionnalité semble appartenir au monde des chercheurs ! » (Jorro, 2006, p. 1). Perrenoud (1998) décrit ainsi comment les contraintes intérieures ou extérieures à la classe qui pèsent sur l'évaluation amènent l'enseignant à osciller entre le rôle du « Bon » (chez qui le poids des compromis écrase la recherche d'un bilan des capacités de l'élève) et celui de la « Brute » (qui évalue sans se laisser influencer par le moindre paramètre extérieur à la copie).

Les fonctions assignées à l'évaluation s'avèrent donc difficilement compatibles, ce qui risque d'entraîner des erreurs d'interprétation : le message renvoyé par une évaluation donnée doit-il être interprété comme une mesure du niveau des élèves ou est-il destiné à réguler l'activité des actants ?

## L'ÉVALUATION : UNE ÉTAPE DE LA NÉGOCIATION DIDACTIQUE

D'après Chevallard (1991), les choses sont même plus complexes encore, car les enjeux des évaluations internes dépassent la fonction de régulation du travail des actants et vont jusqu'à conditionner les possibilités ultérieures d'enseignement.

En effet, l'évaluation se révèle lourde de conséquences non seulement pour l'élève (puisqu'elle représente quasiment le seul témoignage de ses compétences et de son travail pour lui-même et pour l'extérieur) mais également pour l'enseignant. Les notes constituent l'unique réel de l'activité qui se déroule au sein de la classe et donc, d'une certaine manière, de la qualité de son ensei-

gnement (si les élèves dans leur globalité n'ont pas compris, c'est que, de l'avis général, l'enseignant n'a pas convenablement exécuté la tâche que l'on attendait de lui, c'est-à-dire enseigner).

À ceci se greffent les répercussions d'une distribution de notes hétéroclites à l'intérieur de la classe. Les actants s'attendent tacitement à ce que la moyenne se situe autour de 10 sur 20 et à ce que la répartition des notes ne soit pas trop étendue. Toute dérogation à ces règles provoquera une rupture du contrat didactique qui compromettra les enseignements ultérieurs : une moyenne trop basse par exemple convaincra les élèves de l'inaccessibilité des exigences de l'enseignant.

Par conséquent l'évaluation joue un rôle essentiel dans le maintien de la relation didactique indispensable à la poursuite des enseignements. L'enseignant se retrouve tiraillé entre, d'une part, le modèle d'évaluation qu'il est institutionnellement chargé de mettre en place et, d'autre part, les concessions vers lesquelles la préservation de la relation didactique le pousse. L'évaluation devient une véritable étape du processus de négociation didactique.

Lors de la conception d'un énoncé, le professeur risque d'adapter ses questions aux capacités de ses élèves. Il ne s'agit pas à proprement parler de négociations puisque les deux parties ne sont pas physiquement en présence, mais plutôt d'un calibrage car les décisions de l'enseignant sont prises au nom des élèves.

La passation de l'épreuve permet à l'enseignant de négocier son énoncé en apportant des indications soit de sa propre initiative, soit en réponse aux sollicitations de ses élèves. C'est la transaction à double détente (Chevallard, 1986) : ce qui n'a pas été négocié lors de la conception du sujet, le sera dans les étapes ultérieures.

Enfin, la correction des copies offre une nouvelle possibilité de calibrage. Non seulement le fait de connaître l'élève peut interférer dans l'évaluation de sa copie, mais il s'agit de plus de la dernière marge de manœuvre de l'enseignant pour tenter d'obtenir une répartition de notes « acceptable ». La tentation sera donc grande d'adapter les modalités de correction (barème, exigences du correcteur) à la réalité des copies.

L'analyse de Chevallard nous montre ainsi l'enjeu que représente pour l'enseignant une évaluation et les possibilités dont il dispose pour en évaluer les modalités de manière à préserver l'équilibre de la relation didactique. Mais dans la pratique, quelle sera l'ampleur de ces concessions ? Quelles formes prendront-elles ?

Les enquêtes de Merle (1996, 2007) décortiquent différentes pratiques évaluatives au lycée et dévoilent certains arrangements présentés comme nécessaires à la stabilisation de la relation didactique entre l'enseignant et ses élèves : « ces formes de négociations sont le produit du face à face physique qui unit, nivelle et oppose tout à la fois le maître et l'élève. » (Merle, 1996, p. 107). Nous cherche-

rons dans cet article à mieux comprendre la nature et l'ampleur de ces négociations. Nous tenterons de déterminer le poids que la relation didactique peut avoir sur le processus d'évaluation et, réciproquement, les conséquences que le processus d'évaluation peut entraîner sur la relation didactique. Nous examinerons plus attentivement le cas des collèges ECLAIR : diverses études (Butlen *et al.*, 2006) ont mis en évidence des phénomènes particuliers lors de séances d'enseignement dans ces établissements et il est donc probable que certaines spécificités apparaissent également lors des évaluations.

Nous conjecturons que parfois la négociation de la relation didactique occupe une telle place dans le processus d'évaluation qu'elle en devient l'unique enjeu.

## MÉTHODOLOGIE

Pour mettre en évidence ces phénomènes qui restent ordinairement internes à la classe, nous cherchons à déstabiliser l'équilibre habituel de la relation didactique en la soumettant à des perturbations contrôlées au sens de Sensevy (Sensevy *et al.*, 2000 ; Marlot, 2008). Pour cela, nous avons organisé une évaluation qui reète les attentes institutionnelles. En confrontant la classe à une épreuve exempte de toute concession, nous voulons placer les actants face à une contradiction entre ce qu'ils pensent faire et leurs pratiques effectives. Leurs éventuelles tentatives pour contourner les modalités imposées nous renseigneront sur la réalité des pratiques lors des évaluations ordinaires.

Par conséquent, nous avons utilisé un des sujets (voir en annexe) proposés en quatrième lors d'une expérimentation appelée Évaluation Externe (Tonnelles, Reymonet, 1997). Ce dispositif, mis en place par l'institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) et la mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN), il y a une vingtaine d'années, organisait une évaluation commune dans des classes de collèges et lycées. Afin de garantir l'impartialité des sujets et leur adéquation avec les instructions officielles, les énoncés étaient rédigés par des didacticiens à partir des attentes communes à un grand nombre d'enseignants. Un tel sujet constituait donc un bon support pour l'épreuve « idéale » que nous cherchions à mettre en place. Toutefois, nous n'avons pas exactement reproduit le protocole de l'expérimentation initiale. En effet nous avons cette fois présenté le sujet aux enseignants avant l'épreuve afin de recueillir leurs réactions. Nous avons également choisi un échantillon plus restreint : si cela ne nous a pas permis d'effectuer de réelles études quantitatives, nous avons par contre pu récolter une quantité plus importante de données pour chaque classe et ainsi réaliser une analyse plus fine.

Nous avons sélectionné six collèges (quatre collèges ECLAIR et deux collèges ordinaires) dans lesquels nous avons suivi quinze classes de quatrième, ce qui correspondait à 324 élèves et neuf professeurs de mathématiques. Nous avons tout d'abord procédé à des entretiens individuels libres avec les enseignants. Nous leur avons présenté l'énoncé choisi et nous leur avons demandé s'ils accepteraient de faire passer cette évaluation dans leur classe. Nous avons analysé les transcriptions en tentant d'isoler les références à d'éventuelles négociations : demande de modifications de l'énoncé ; proposition de séances de révision spécifiques ; autres concessions concernant les évaluations. Nous avons ensuite assisté aux séances de passations et nous avons recueilli toutes les interactions professeurs-élèves. Enfin, nous avons demandé aux enseignants de corriger leurs copies à partir du barème proposé et de nous envoyer la distribution de notes ainsi que quelques copies de niveaux variés. Nous avons analysé les corrections des enseignants afin de voir si elles portaient des traces d'éventuelles concessions. Nous avons terminé cette expérimentation par des entretiens libres individuels menés auprès des neuf enseignants au cours desquels nous leur avons demandé leur sentiment concernant cette épreuve.

### QUELQUES RÉSULTATS

#### LA CONCEPTION : LES PREMIÈRES CONCESSIONS

En découvrant le sujet, sept enseignants sur neuf ont demandé à simplifier le travail mathématique demandé aux élèves :

*P1 : En enlevant la moitié au moins, ce serait très bien.*

*P2 : Enfin personnellement [...] j'aurais demandé déjà de faire le dessin quand  $x$  égale  $30^\circ$ .*

*P3 : Il faudrait donner au moins une longueur de côté [...] ou alors donner une figure à compléter.*

Une seule enseignante invoquera les exigences du programme pour justifier ses demandes d'allègement :

*P4 : Et la factorisation, c'est plus au programme de 4<sup>e</sup>.*

Les autres se référeront uniquement au niveau de leurs élèves. Ils cherchent ainsi à simplifier tout exercice qu'ils ne pensent pas leurs élèves en mesure de réaliser, sans s'interroger sur la légitimité d'une telle attente aux regards des instructions officielles. Ils ont pourtant conscience de l'écart qui peut exister entre ces deux types d'exigences ( « *C'est pas forcément difficile par rapport au niveau qu'ils devraient avoir, mais avec mes élèves* » s'exclame l'un d'eux), mais ce sont les compétences de leurs élèves qui serviront de repère. Ce phénomène correspond bien au procédé de calibrage décrit par Chevallard (1986). Théoriquement, la conception de l'énoncé devrait être entièrement dans le topos de l'enseignant,

mais les compétences des élèves ou plus exactement l'image que l'enseignant s'en fait joue un rôle majeur, au point d'éclipser l'un des enjeux clé de l'évaluation : estimer la maîtrise des savoirs et savoir-faire exigés par l'Institution.

On notera qu'un seul enseignant demandera à compliquer l'énoncé d'une question. Il s'agit d'un des deux enseignants des collèges ordinaires.

*P1 : Et puis par contre, dans le deuxième exercice « en considérant un autre triangle à préciser » je le mettrais pas [...] Ça fait partie de savoir appliquer le théorème.*

D'autres modifications des conditions d'évaluation sont également proposées : cinq enseignants sur neuf, tous en établissement ECLAIR, parlent de révisions spécifiques avant l'épreuve :

*P1 : C'est faisable en révisant un peu. En révisant deux ou trois séances, ils y arrivent.*

Cette apparente nécessité d'une réactivation permanente des notions interroge sur la finalité d'une évaluation : s'agit-il d'estimer la maîtrise d'une compétence donnée, ou de juger de la capacité d'un élève à restituer un raisonnement qu'il vient de voir ? On peut également se demander en quoi consistent exactement ces révisions et le degré de similitude avec les énoncés du contrôle. Un enseignant de collège ECLAIR admet, par exemple, poser parfois en évaluation les mêmes énoncés que ceux qui ont été travaillés en cours : « on fait un exercice ensemble, on le corrige et je leur dis "ça, vous l'aurez au contrôle", comme cadeau par exemple. » Ce type de concessions offre l'avantage de faciliter le travail demandé aux élèves, en préservant l'image renvoyée par l'évaluation en dehors de la classe (puisque cela n'affecte pas le contenu de l'énoncé).

Ainsi les réactions des enseignants interrogés devant notre sujet illustrent certaines concessions auxquelles ils se livrent habituellement dès la conception de l'énoncé : ils paraissent se référer plus souvent au niveau effectif de leurs élèves qu'aux instructions officielles. De plus certains, en organisant des séances de révision, testent davantage la mémorisation à court terme des techniques qu'une réelle assimilation.

## LA PASSATION

On pourrait *a priori* penser que durant la passation de l'évaluation, les interactions professeur/élèves se réduiraient au strict minimum : quelques assertions du professeur permettant la mise en place... . Pourtant, dans certains établissements ECLAIR, tel n'est pas le cas.

On assiste en effet à de véritables contestations des élèves notamment en ce qui concerne le contenu de l'énoncé :

*E1 : Monsieur les fractions, on les a pas fait comme ça. [...].*

## PROCESSUS DE NÉGOCIATION DIDACTIQUE ET MESURE DU NIVEAU DES ÉLÈVES

*E2 : On l'a fait ça ?*

*P1 : Oui, on l'a fait.*

*E2 : Avec les mêmes chiffres ?*

*P1 : Non, pas avec les mêmes chiffres.*

Ici, les élèves ne s'attendent pas seulement à être confrontés au même type de tâche que celles travaillées en cours, ils recherchent exactement la même tâche.

On assiste également à des temps de négociations concernant le travail demandé, négociations auxquelles l'enseignant accèdera parfois :

*E1 : Monsieur, ça veut dire quoi factoriser ?*

*P1 : ...*

*E1 (à E2) : He, tu sais c'est quoi ?*

*E2 : Monsieur, on l'a pas vu ça !*

*P1 : Bon, comme on l'a pas révisé, je vous fais un petit rappel sur factoriser. [...]*

*E3 : Qu'est-ce que ça veut dire la phrase « M et N sont les points du segment [AB] tel que  $AM = MN = NB$  ». Est-ce qu'on les place n'importe où sur [AB] ?*

*P2 : Mais non, pas n'importe où. On te dit que  $AM = MN = NB$ . Ça veut dire que les longueurs sont égales.*

Certaines aides seront même apportées à l'initiative de l'enseignant, lorsqu'en passant dans les rangs, il remarquera une erreur d'une élève :

*P1 : T'es sûre là ? Faut commencer par quoi dans un calcul ? Par les additions ou les multiplications ?*

*E1 : Les multiplications ?*

*P1 : Ben alors.*

D'autres concessions de l'enseignant porteront sur les modalités de passation de l'épreuve :

*P1 : Vous remarquerez que le premier exo, on vient juste de le commencer, alors si vous voulez, vous le faites pas. Vous faites que les fractions et les exos 2 et 3. [...]*

*P2 (à moi) : Tu sais, normalement, je les laisse regarder un peu les cahiers d'habitude. Parce que là, ça fait longtemps qu'on l'a pas révisé.*

*E1 : Monsieur, alors on peut prendre le cahier ?*

*P2 : Oui, vous pouvez le prendre [...]*

*P3 : Je lis l'énoncé. [...] Exercice 2 « Faire un dessin ». Donc au départ, il faut faire une figure. Ensuite « en considérant le triangle MBC, prouver que les droites (NK) et (MC) sont parallèles ». Donc, là, il faut démontrer que les droites sont parallèles. Alors, on a vu trois propositions. Faudra choisir la bonne.*

Dans le dernier extrait, on remarquera que, sous prétexte de lire l'énoncé, l'enseignant livre au passage certaines informations, en réactivant des éléments de la mémoire commune.



Par ailleurs, on relève déjà des traces de concessions concernant l'exploitation ultérieure des notes :

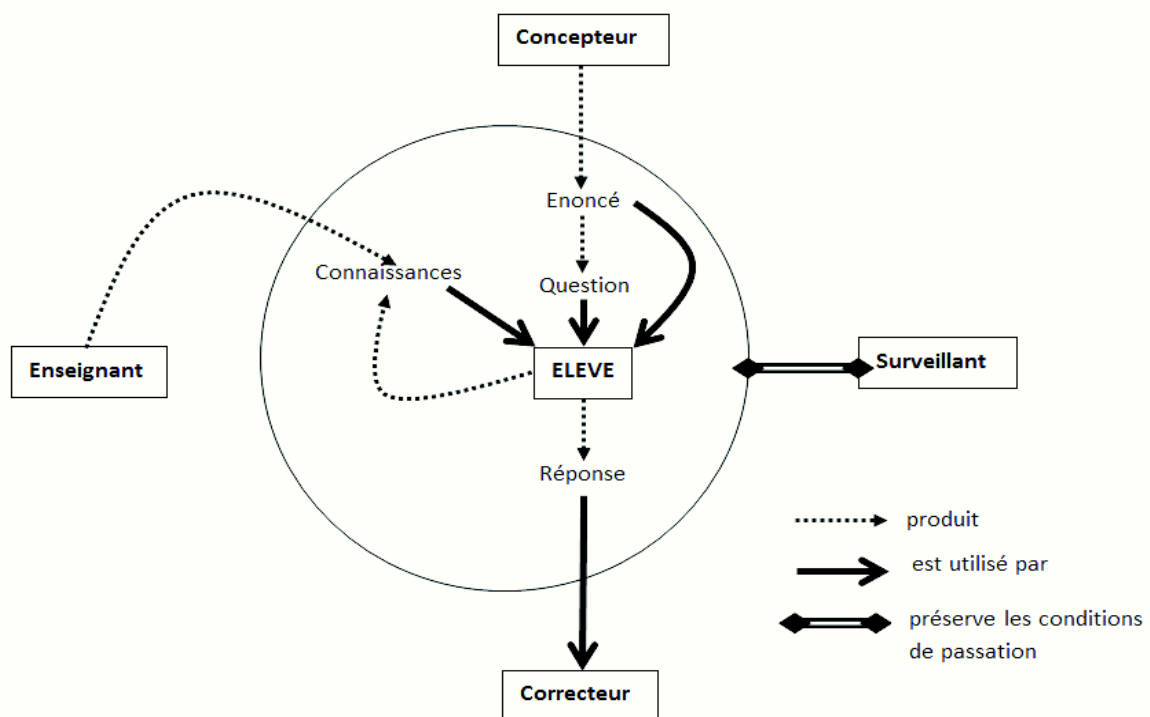
*P1 : Si vous voulez le contrôle, on le refait dans quand quelques jours, quand on aura révisé. [...]*

*P2 : Aujourd'hui, on va faire une petite évaluation, mais elle sera comptée que si elle vous remonte la moyenne.*

Ainsi, les concessions de l'enseignant sont parfois si importantes (autorisation d'utiliser le cahier, annonce de la non-exploitation des résultats en cas de mauvaises notes, présentation d'éléments de réponse...) qu'elles dénaturent une des finalités essentielles de l'évaluation : l'estimation du niveau des élèves. Essayons de mieux comprendre ce phénomène en analysant la *topogénèse* (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), c'est-à-dire le partage des responsabilités relativement au savoir entre le professeur et les élèves.

Théoriquement la topogénèse durant une évaluation devrait obéir à un schéma de ce type :

Figure 1 : Schéma théorique de la bulle de l'activité mathématique durant l'évaluation (extrait de Millon-Fauré, 2011)



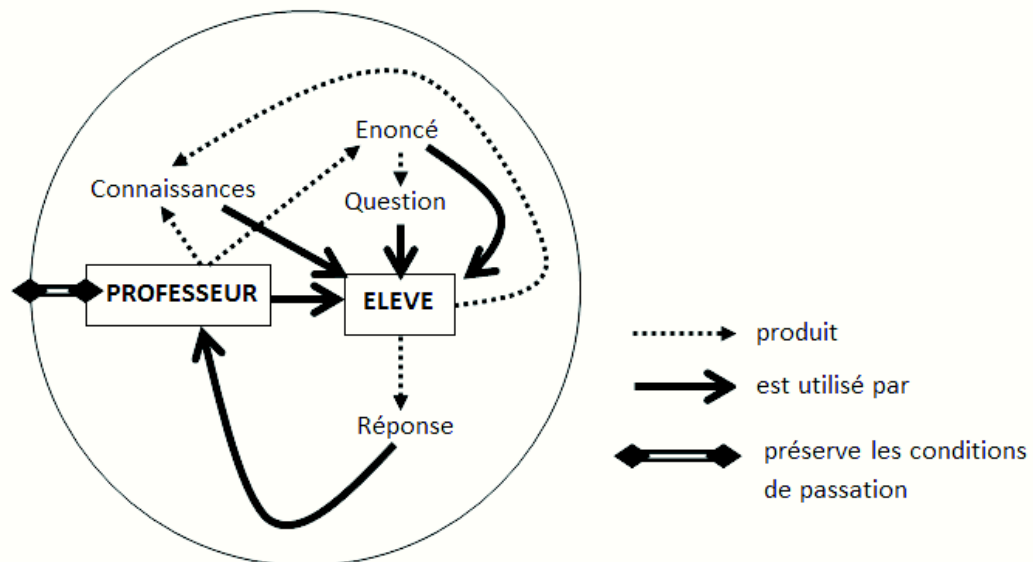
Dans la bulle de l'activité mathématique, on ne devrait trouver comme personne physique, que l'élève. Ce dernier ne devrait disposer, pour produire sa réponse, que des connaissances précédemment acquises et des informations données par l'énoncé. Les autres intervenants de l'évaluation (l'enseignant qui, avec l'élève, a permis la construction des connaissances, le concepteur de l'épreuve,

le correcteur des productions des élèves, et le surveillant) devraient rester complètement extérieurs à ce travail : même le surveillant qui est physiquement présent pour garantir les conditions de passation, ne doit pas intervenir dans l'activité mathématique.

Mais si les élèves ne sont pas en mesure (ou ne se sentent pas en mesure) de résoudre les problèmes posés grâce aux seuls éléments présents dans la bulle de l'activité mathématique, ils tenteront de modifier les conditions de passation. Ils vont voir dans le surveillant de l'épreuve, à la fois le concepteur, le correcteur et surtout leur propre enseignant. Il deviendra alors possible de lui demander des comptes, non seulement sur les conditions de passation (utilisation du cahier) mais également sur la conception de l'énoncé (qui ferait appel à des notions non étudiées) et enfin sur la correction et l'exploitation des productions (possibilité de ne pas comptabiliser la note). Par ailleurs, ces élèves attendront de l'enseignant la même attitude que celle qu'il adopte durant les cours, attitude qui se caractérise dans certaines classes par un véritable étayage. Ces élèves n'ont pas réalisé que le contrat didactique a changé et que leur professeur n'est plus un *enseignant* mais un simple *surveillant* des conditions de passation de l'épreuve. Au travers de leurs interventions, ils tenteront donc de l'attirer à l'intérieur de la bulle de l'activité mathématique.

Le professeur se retrouve alors tiraillé entre son statut de garant des conditions de passation (les élèves ne doivent pas avoir accès à une aide extérieure) et les sollicitations de ses élèves. Comme il assume à la fois la responsabilité de l'enseignement précédent et de la conception de l'épreuve, il se sentira directement concerné par les remises en cause des élèves portant sur ces points, et il sera d'autant plus tenté d'in échir ses exigences que ce soit en ce qui concerne les modalités de passation ou celles de correction. De plus, sur l'enseignant, pèse tout l'enjeu de l'évaluation en tant qu'étape du processus de négociation de la relation didactique : il ne peut prendre le risque d'obtenir une distribution de notes trop mauvaise car ceci compromettrait sa gestion de la classe. C'est pourquoi, si le contrat didactique ne suffit plus à garantir les conditions théoriques d'évaluation, la situation s'effondre et l'enseignant sera alors absorbé à l'intérieur de la bulle de l'activité mathématique. Ceci conduira à une modification profonde de la topogénèse que l'on pourrait schématiser ainsi :

Figure 2 : Schéma effectif de la bulle de l'activité mathématique durant l'évaluation dans certaines classes (extrait de Millon-Fauré, 2011)



L'élève ne considère plus la production d'une réponse comme relevant de sa seule responsabilité. Il dispose désormais pour résoudre un problème des données de l'énoncé, de ses propres connaissances et des informations que pourra lui apporter l'enseignant. Questionner son professeur devient donc un moyen efficace et peu coûteux en réaction pour améliorer ses résultats ; d'où l'énergie que certains déploieront pour le solliciter.

Quant à l'enseignant, même s'il a toujours en charge la surveillance des conditions de passation, il devient une véritable personne ressource, investie dans la construction d'une production satisfaisante pour l'épreuve proposée. Cette position quasi schizophrène le conduit à certains moments à garantir un travail personnel pour tous les élèves (pas de bavardages...), à d'autres, à livrer des éléments de réponse, cédant, voire devançant les sollicitations de ses élèves. Cette attitude légitimera et augmentera les revendications de la classe, amplifiant encore le phénomène.

Ainsi les concessions que nous avons observées dans les établissements ECLAIR et qui dénaturent profondément le processus d'évaluation, résultent pour une grande part de la remise en cause de l'impartialité du surveillant par les multiples rôles qu'il occupe par ailleurs (enseignant, concepteur et correcteur de l'épreuve).

## LA CORRECTION

Notre première observation concerne la faiblesse des résultats, notamment dans les établissements ECLAIR (autour de 5/20 de moyenne). Comme la moyenne

## PROCESSUS DE NÉGOCIATION DIDACTIQUE ET MESURE DU NIVEAU DES ÉLÈVES

de ces classes aux évaluations internes avoisine généralement les 10/20, on peut penser que des perturbations des modalités d'évaluation plus importantes encore que celles observées ici apparaissent lors des évaluations internes.

Par ailleurs, lors de l'analyse des corrections des enseignants, nous avons vu que les enseignants des établissements ECLAIR se sont montrés un peu plus indulgents que les autres, notamment lors de l'évaluation des tracés de figures ou des rédactions de démonstrations. On trouve ainsi, sur le plan mathématique, de véritables erreurs qui ne seront ni relevées ni sanctionnées (non-vérification des conditions d'application des théorèmes, propriétés énoncées incorrectes sur le plan mathématique...).

Les concessions engagées lors de la conception et qui s'étaient poursuivies lors de la passation sont donc encore perceptibles lors de la correction. Notons qu'à ces phénomènes de négociation de la relation didactique qui poussent l'enseignant, plus ou moins consciemment, à éviter les distributions de notes hors normes, s'ajoutent les phénomènes de distorsion évoqués au début de cet article et notamment les phénomènes d'ancrage qui amènent à surévaluer une copie placée au milieu de copies globalement faibles.

Nous avons ensuite interrogé individuellement les neuf enseignants pour savoir ce qu'ils avaient pensé de cette expérimentation.

De l'analyse de ces entretiens, il ressort que la préoccupation première des enseignants suite à une évaluation, concerne l'exploitation des résultats. Cinq enseignants sur neuf évoquent spontanément le sujet :

*P1 : Ça a été trop raté. Je peux pas leur compter.*

*P2 : Je crois que je pourrai pas compter ça.*

*P3 : Je pensais que ça serait leur dernière note du trimestre mais je peux pas mettre ça dans la moyenne !*

Ces enseignants expriment non pas leur refus de compter ces notes mais leur incapacité à le faire, ce qui traduit l'enjeu que représentent pour eux ces résultats. Il s'agit là de la dernière marge de manœuvre dont dispose l'enseignant pour éviter les conséquences que ce soit dans la classe ou à l'extérieur, d'une distribution de notes hors normes. Dans notre expérimentation les négociations au cours des autres étapes de l'évaluation ont été relativement limitées : le regard de l'observateur durant la conception, la passation et la correction a contraint l'enseignant à accepter des modalités différentes de celles mises en place dans les évaluations ordinaires. En compensation, les stratégies d'évitement mises en place durant l'exploitation des notes seront d'autant plus importantes : seul un des enseignants (exerçant dans un collège ordinaire et dont la classe a obtenu la meilleure moyenne à notre évaluation) a effectivement intégré les notes obte-

nues sans aucune modification. Les autres, pour la plupart, ne tiendront pas compte de cette évaluation dans les moyennes et deux enseignants modifieront les notes attribuées :

*P1 : Va falloir que je refasse un autre barème.*

*P2 : Je vais faire la correction avec eux, aujourd'hui et puis après je leur ferai refaire les exercices 1 et 2 en contrôle.*

Par ailleurs, l'analyse de ces entretiens met en exergue des allusions à d'autres adaptations susceptibles d'être mises en place par l'enseignant et visant l'abaissement du travail mathématique attendu chez les élèves notamment en restreignant l'évaluation aux savoirs étudiés récemment :

*P1 : Je crois qu'ils s'imaginaient que c'était comme les autres contrôles, qu'il y avait juste ce qu'on venait de faire.*

On notera enfin, notamment dans les établissements ECLAIR, que les enseignants sont visiblement surpris des résultats obtenus à cette évaluation :

*P1 : J'ai des notes ! C'est complètement nul ! [...] C'est fou ! Franchement, je m'attendais pas à des notes comme ça !*

*P2 : Une catastrophe !*

*P3 : Je pensais pas que ça serait raté à ce point là.*

Ceci montre que, d'une part, les notes sont effectivement beaucoup plus basses que celles qu'ils avaient l'habitude d'attribuer à ces classes (ce qui entérine le fait que des concessions bien plus grandes encore se produisent lors des évaluations ordinaires), et que d'autre part les enseignants n'ont pas conscience de l'écart qui peut exister entre l'évaluation externe proposée et leurs pratiques habituelles : eux-mêmes finissent par ne plus voir l'ampleur des négociations auxquelles ils se livrent.

Ainsi nous voyons encore apparaître à cette étape des concessions, notamment dans les collèges ECLAIR, révélatrices des pratiques lors des évaluations ordinaires : une moindre pénalisation des erreurs dans les productions et surtout un refus de prendre en compte une distribution de notes inhabituelle. Par ailleurs les enseignants ne paraissent pas avoir conscience de l'écart qui peut exister entre leurs pratiques effectives et les pratiques théoriquement attendues.

## DISCUSSION

Notre expérimentation a permis de mettre en évidence des perturbations de l'évaluation à l'initiative non seulement des élèves mais aussi de l'enseignant : nous avons ainsi pu constater des phénomènes de calibrage lors de la concep-

tion de l'énoncé, de la correction des copies et de l'exploitation des notes, ainsi que des phénomènes de négociations durant la passation de l'épreuve.

Il s'agit là de phénomènes annoncés et justifiés par Chevillard (1991) : pour les enseignants, l'enjeu essentiel de l'évaluation se situe dans le maintien de la relation didactique. Mais notre étude a montré l'ampleur de ces concessions dans les établissements ECLAIR notamment où l'appauvrissement régulier du travail mathématique attendu chez les élèves cantonne l'évaluation à un rôle de préservation de la relation didactique, ce qui entérine notre conjecture.

Ceci rappelle les observations de Rilhac (2008). Ce dernier décrit, lors d'analyse de séances d'enseignement proposées à des classes en grande difficulté scolaire, une transformation de la tâche visée, à l'initiative des élèves. Ces derniers ne prenant en considération qu'une partie des contraintes imposées, réaliseront un travail, satisfaisant du point de vue de leurs critères, mais inapproprié au vu des attentes de l'enseignant. Pourtant, celui-ci validera leurs réponses, feignant d'ignorer le glissement opéré : l'objectif n'est plus pour lui d'obtenir l'exécution de LA tâche initialement prévue, mais d'UNE tâche (même si celle-ci se trouve dépouillée de tout enjeu de savoirs). Rilhac (2008) parle alors de « jeu alternatif ». Nous notons dans nos observations le même glissement : l'enseignant n'essaie plus d'amener les élèves à réaliser L'évaluation institutionnellement attendue, mais de leur faire passer UNE évaluation, même si cette dernière ne remplit plus les mêmes objectifs. Toutefois, ici, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à une acceptation finale. La transformation de la tâche se construit peu à peu au fil de négociations menées conjointement par les élèves et l'enseignant : les élèves sollicitent l'enseignant pour assouplir les modalités d'évaluation notamment lors de la phase de passation, et l'enseignant, pour préserver la relation didactique, répond à certaines de leurs revendications, voire même les anticipe par exemple lors des phases de conception et de correction. Nous pourrions donc qualifier ce phénomène de jeu alternatif « conjoint ».

Pour comprendre l'implication de l'enseignant dans ce jeu alternatif conjoint, il faut prendre conscience du dilemme qui l'assaille. Tout comme il a été montré lors des séances en classe ECLAIR que différentes logiques le guidaient, notamment celle de socialisation et celle d'apprentissage (Butler *al*, 2006), deux logiques contradictoires sous-tendent les pratiques de l'enseignant durant l'évaluation. Nous avons en effet observé lors de la passation de l'épreuve comment la triple charge de concepteur, surveillant et correcteur qui lui incombe entre en conflit avec sa fonction première : enseigner, ce qui implique préserver à tout prix la relation didactique au détriment éventuel de l'impartialité qu'exigent ses autres fonctions.

Il est possible que ce détournement des pratiques évaluatives de leurs fonctions officielles puisse se justifier dans certaines situations. Des recherches (Tambonne, 2008) ont prouvé que, lors des séances d'enseignement, l'assouplissement des exigences de l'enseignant et la diminution de la charge de travail dévolue à la classe pouvaient permettre aux élèves en rupture scolaire de se réengager dans leurs apprentissages. L'effet pourrait être similaire lors des évaluations : dans des classes où les élèves auraient quitté leur posture d'apprenants, une moyenne rendue artificiellement plus élevée pourrait redonner confiance dans l'enseignement et dans les possibilités d'apprentissage, ouvrant ainsi la possibilité de renégocier une relation didactique. Mais il ne doit s'agir là que d'une étape transitoire, sous peine de tromper tous les actants à l'intérieur et à l'extérieur de la classe : le maintien de la relation didactique s'effectue alors artificiellement aux dépens de l'enjeu didactique, ce que Marlot et Toullec-Thery (2011) ont appelé « effet de leurre » (nous avons observé lors des entretiens post évaluation que les enseignants n'avaient même plus conscience des concessions effectuées). Ceci risque de créer, lors de confrontations ultérieures à des évaluations traditionnelles, des phénomènes d'« exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, 1993) pour ces élèves doublement lésés, à la fois par leur niveau et par leur méconnaissance du code scolaire. Il convient donc de revenir graduellement à des pratiques évaluatives préservant les fonctions fixées par l'institution afin qu'enseignants et élèves ne perdent pas de vue les enjeux de ce processus.

## CONCLUSION

Même si cette expérimentation gagnerait à être reproduite à plus grande échelle, nous voyons déjà quelques tendances se dessiner. Aux fonctions fixées institutionnellement à l'évaluation – renvoyer un message concernant le niveau des élèves et permettant la régulation de l'activité des actants –, vient s'ajouter un troisième enjeu – la négociation de la relation didactique – susceptible d'éclipser, dans certaines classes, les deux premiers objectifs. Au regard de nos observations, ce phénomène semble particulièrement agramant dans les établissements ECLAIR au point de dénaturer l'évaluation en un jeu alternatif conjoint dépourvu de tout enjeu de savoirs. Soulignons que cette transformation s'effectue à l'insu des actants eux-mêmes : les élèves, les familles, l'institution scolaire, voire la société, continuent à lire dans les notes des informations quant au niveau des élèves, et l'enseignant lui-même ne réalise plus l'étendue de ses concessions.

Ce constat étant posé, il convient de compléter cette étude avec des propositions concrètes susceptibles d'améliorer les pratiques évaluatives, mais l'imbrication des enjeux de l'évaluation et de l'enseignement rend ce projet complexe.

Les concessions faites durant les séances d'enseignement contraignent le professeur à abaisser ses exigences durant les évaluations, et réciproquement, tout renoncement durant l'évaluation restreindra les possibilités d'attentes durant l'enseignement. La marge de manœuvre dont l'enseignant dispose pour garantir les différents enjeux de l'évaluation – notamment l'estimation du niveau de ses élèves – sans compromettre la relation didactique, est donc bien mince.

Toutefois, généraliser des dispositifs du type « Évaluation externe » pourrait constituer un bon point de départ pour réhabiliter les pratiques évaluatives dans toutes les classes. La plupart des enseignants ayant participé à cette expérimentation souhaitaient d'ailleurs renouveler cette expérience. Beaucoup relevaient comme l'un des avantages essentiels « le caractère objectif que présentent à leurs yeux et pour leurs élèves, les notes obtenues à cette épreuve. [...] Leur participation est ressentie comme un moyen d'organiser dans leur classe la sortie de l'intimité didactique. » (Tonnelles, Reymonet, 1997, p. 19). En effet, l'intimité didactique dans laquelle se déroulent les évaluations internes favorise les malentendus entre les actants : le doute des élèves qui s'interrogent sur l'arbitraire du choix des savoirs évalués ou la crédibilité de la note attribuée, et l'incertitude des enseignants en ce qui concerne leur niveau d'exigences. Une évaluation qui résulte de la concertation entre plusieurs enseignants et des didacticiens en fonction des attentes institutionnelles permet de dissiper ces craintes. Assurés d'être confrontés à une évaluation légitime, les actants (enseignants et élèves) hésiteront à en négocier les modalités. Ce n'est qu'à cette condition que les notes pourront révéler davantage les acquis et les lacunes des élèves que l'ampleur des négociations au sein de la classe.

Karine Millon-Fauré

*Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF - EA 4671)*

*Aix-Marseille Université*

*Institut français d'Éducation (IFÉ-ENS Lyon)*

### *Bibliographie*

Bourdieu P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.

Butlen D., Pezard M., Masselot P. (2006). Comment former à l'enseignement des mathématiques en ZEP ? *CRAP Cahiers Pédagogiques*, n° 445.

Chevallard Y. (1986). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Aix-Marseille : IREM.

Chevallard Y. (1991). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 31-59.

De Landsheere G. (1971). *Évaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. Bruxelles : Éditions Labor et Paris : Fernand Nathan.



- Demeuse M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- Jorro A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluations en éducation* , n° 29 (1), p. 31-44.
- Jorro A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (éd.). *Évaluation en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, p. 219-231.
- Marlot C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle 2 de l'école élémentaire*. Rennes 2. Thèse de doctorat.
- Marlot C., Toullec-Thery M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et didactique*, n° 5(2), p. 129-154.
- Merle P. (1996). *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Merle P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication* . Paris : PUF.
- Millon-Fauré K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières sur l'activité mathématique en France : le cas des élèves migrants*. Aix-Marseille. Thèse de doctorat.
- Mottier-Lopez L., Allal L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation* , n° 30 (3), p. 465-482.
- Paris : MEN (2008). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de mathématiques. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 6 du 28 août 2008, p. 12.
- Perrenoud P. (1998). *L'évaluation des élèves* . Bruxelles : De Boeck.
- Rilhac P. (2008). *Étude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en Mathématiques et en éducation physique et sportive : vers la notion de jeux alternatifs*. Rennes 2. Thèse de doctorat.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques* , n° 20 (3), p. 263-304.
- Tambonne J. (2008). *Enseigner dans un dispositif auxiliaire : la production d'un objet de formation par des enseignants spécialisés exerçant en regroupement d'adaptation* Aix-Marseille. Thèse de doctorat.
- Tonnelle J., Reymonet C. (1997). L'évaluation externe. *Petit x*, n° 43, p. 5-26.

ANNEXE : SUJET RETENU POUR L'EXPÉRIMENTATION

IREM D'AIX-MARSEILLE

EPREUVE D'ÉVALUATION EXTERNE  
NIVEAU QUATRIÈME

10 mai 1993

EXERCICE N°1

1. Développer et réduire:

$$A = 6 + 7(2a - 1) - 4a + 5(4 + 6a)$$

$$B = 9 + 2(4c - 1) - 3(2 - 3c) - 5$$

$$C = 7d + 2(4d - 1) - 4(7d - 2) + 15d$$

2. Factoriser les expressions suivantes:

$$D = 15y - 12z$$

$$E = 3a^2 - 5a$$

$$F = 9a^2 - 3a$$

EXERCICE N°2

ABC est un triangle; K est le milieu du segment [BC]; M et N sont les points du segment [AB] tels que  $AM = MN = NB$ . Les droites (CM) et (AK) se coupent au point L.

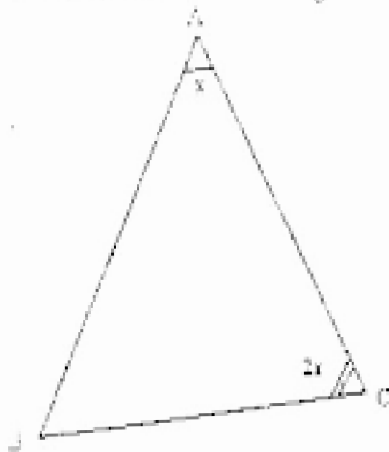
1. Faire un dessin.

2. En considérant le triangle MBC, prouver que les droites (NK) et (MC) sont parallèles.

3. En considérant un autre triangle (à préciser), prouver que L est le milieu du segment [AK].

EXERCICE N°3

1. Calculer la mesure de l'angle  $\hat{B}$  de la figure ci-dessous, en fonction de  $x$ .



2. Pour quelles valeurs de  $x$  le triangle ABC est-il isocèle? (envisager tous les cas)

Dessiner le triangle correspondant à chaque valeur de  $x$  obtenue.

3. Pour quelle valeur de  $x$  est-il rectangle en B?

Dessiner le triangle correspondant.