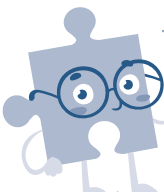


ENSEIGNER, ÇA S'APPREND

Collectif Didactique pour Enseigner

RETZ
editions-retz.com

Les droits d'auteur de cet ouvrage
sont intégralement versés au CREAD, laboratoire de recherche
du séminaire "Action", séminaire du Collectif Didactique pour Enseigner.

Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990
et les programmes scolaires. Voir le site http ://www.orthographe-recommandee.info
et son mini-guide d'information.
© Éditions Retz, 2020
ISBN : 978-2-7256-3778-5

SOMMAIRE

4 **Introduction**

15 **Chapitre 1 :** Évaluer, c'est mesurer les progrès des élèves

33 **Chapitre 2 :** Il faut différencier !

49 **Chapitre 3 :** Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir

69 **Chapitre 4 :** Pour enseigner, il faut obtenir l'attention des élèves

85 **Chapitre 5 :** Maitriser les savoirs suffit pour enseigner

103 **Chapitre 6 :** Enseigner, c'est faire le programme

121 **Chapitre 7 :** Les élèves ne peuvent apprendre s'ils n'ont pas les « bases »

137 **Chapitre 8 :** À l'école, on n'apprend pas en imitant

155 **Chapitre 9 :** Pour mieux enseigner, il faut s'appuyer sur les résultats de la recherche

172 **Conclusion**

177 **Résumés**

182 **Références**

INTRODUCTION

ENSEIGNER, ÇA S'APPREND ?

Oui ! Et non seulement ça s'apprend, mais de surcroit ça s'enseigne ! Les chapitres qui suivent concrétisent cette double affirmation.

Ce livre s'inscrit ainsi en faux contre deux conceptions courantes :
– la conception selon laquelle le métier de professeur ne s'apprendrait pas : son accomplissement résulterait d'une habileté plus ou moins ineffable, voire d'un don ;
– la conception, souvent liée à la précédente, selon laquelle connaitre ce qui est à enseigner suffirait pour enseigner.

Notre propre conception, construite par des travaux de recherche en éducation, et particulièrement de recherche en didactique, est très différente. Ce livre tentera de la conceptualiser et de l'exemplifier. Mais avant cela, essayons de préciser certaines choses.

MYTHE ET CONCEPTION

Dans ce livre, comme dans les ouvrages de la collection à laquelle il appartient, nous évoquons des *mythes*. Les sens du mot « mythe » sont multiples, une rapide lecture des dictionnaires peut le faire saisir.

Considérons un sens fréquent de ce mot, synonyme de « conceptions fausses ». Souvent, on utilise le terme, dans ce sens, pour disqualifier des idées ou des pratiques qui ne sont pas les nôtres. En éducation, en particulier, cet usage prend diverses formes. Par exemple, il peut servir, pour des chercheurs, à critiquer les usages non pertinents d'une notion par ailleurs « scientifiquement fondée ».

Dans les divers chapitres de ce livre, nous y regarderons de plus près. On peut en effet se convaincre que les conceptions fausses sont loin d'être l'apanage de professeurs ou de formateurs insuffisamment instruits du « sens des concepts », selon certains. Elles sont aussi quasi quotidiennement imputées à des chercheurs par d'autres chercheurs.

Alors, y a-t-il une différence de nature entre les « fausses conceptions » des chercheurs et celles des professeurs ou formateurs ? Nous répondrons à cette question concrètement, dans les différents chapitres de ce livre, en évoquant des façons de penser, des conceptions, donc au sens le plus général et commun de ce terme, que nous essaierons de comprendre.

Précisons maintenant un aspect selon nous essentiel des conceptions relatives à la pratique, en particulier aux pratiques d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage.

MYTHES ET DIALECTIQUES PRATIQUES

La question des dualismes

Nous formons l'hypothèse suivante : très souvent, les conceptions de la pratique sont issues de *dualismes*, des oppositions radicales qui structurent fréquemment la pensée sociale. Le philosophe américain John Dewey (1859-1952) est célèbre pour la critique de certains de ces dualismes. Par exemple, ceux de la théorie et de la pratique, de la fin et des moyens, de l'esprit et du corps, etc. Dewey considérait, certes, qu'on pouvait utiliser ces catégories comme simples distinctions, mais qu'il y avait toutefois un grand danger à les rigidifier en tant que dualismes (Dewey, 1920).

Considérons par exemple *le dualisme de la théorie et de la pratique*. C'est un dualisme profondément social et politique,

nous dit Dewey. Il est issu de la Grèce antique, dans laquelle les citoyens, hommes libres, pouvaient s'adonner à la *contemplation* (la théorie), tandis que les esclaves, eux, devaient *faire le travail* (la pratique). Un tel dualisme peut expliquer les relations entre « théorie » et « pratique ». Il peut faire comprendre leurs relations souvent délicates, voire conflictuelles, ainsi que les hiérarchies qui peuvent s'installer entre elles.

Nous tenterons de montrer, dans ce livre, comment ces dualismes structurent encore très fortement la pensée éducative d'aujourd'hui, et, en particulier, l'opposition rarement frontale mais si souvent implicite entre « la recherche » et « le terrain ».

Les dialectiques pratiques

Nous considérons que la pratique humaine et, particulièrement, les pratiques éducatives se caractérisent par une forme de *dialectique pratique* qui permet de dépasser dans l'action les contradictions intellectuelles.

Qu'est-ce à dire ?

Nous entendons par « dialectique pratique » ce qui se passe quand nous devons agir en prenant en compte des opposés complémentaires. Prenons un exemple : le professeur doit-il se taire (cacher), ou doit-il parler (montrer) ? Pour la plupart des familiers de la pratique, cette question recevra une réponse du type : *cela dépend*. Cela dépend de la situation, de son inscription dans une temporalité, du savoir en jeu dans la situation, de la manière dont le professeur se tait ou dont il parle, etc. Pour agir, le professeur est donc confronté *à deux opposés complémentaires* : parler/montrer, ou bien se taire/cacher. Tout l'art professoral, selon nous, consiste à faire vivre cette dialectique pratique : tantôt se taire (d'une certaine manière), tantôt parler (d'une certaine manière). Le professeur est comme celui qui tient le sabre, dans l'art du sabre japonais : on doit tenir le sabre comme on tiendrait un oiseau dans ses mains. Trop lâche, et l'oiseau va s'envoler. Trop serré, et on va étouffer l'oiseau. « L'art

de faire » (de Certeau, 1980) du professeur, son ingéniosité pratique, consiste donc à agir en jouant sans arrêt pour éviter le « trop » ou le « pas assez », en adéquation subtile avec la situation et avec les élèves.

Pourtant, les familiers de la formation et de la recherche en éducation peuvent relever sur ce point, au cours des dernières années, l'un de ces mouvements de balancier dont les discours et les actes sur l'éducation sont coutumiers. D'abord la vogue du « constructivisme » dans lequel le professeur devrait avant tout savoir se taire. Puis la vogue de « l'enseignement direct » ou de « l'enseignement explicite » dans lequel le professeur devrait avant tout savoir parler[1]. Il s'agit ici, selon nous, de ce que l'on pourrait appeler une dé-dialectisation de la réalité. La réalité pratique est dialectique : elle doit, dans l'action, dépasser les oppositions (par exemple entre se taire et parler).

Nous observons que les problèmes de la pratique sont souvent résolus par cette dialectique en action. Certains discours oublient cela et instituent comme prééminent un pôle et un seul de la dialectique (ce que nous appelons « la dé-dialectisation de la réalité »). On pourrait en dire autant, probablement, d'autres structures dialectiques : savoir et savoir-faire ; attention aux différences individuelles et constitution d'un collectif ; consolidation du connu et enquête dans l'inconnu, etc. En donnant une priorité systématique à l'un des pôles de ces structures, on peut se condamner à l'inefficacité de la pratique.

Une idée importante du livre, donc, consiste à prendre de la distance avec ces dualismes qui aboutissent le plus souvent à produire des injonctions qui autonomisent l'un des pôles dialectiques (par exemple « le dire » contre « le taire » – ou l'inverse). Nous proposons de substituer à ces dualismes l'approfondissement et le travail de *dialectiques pratiques*, qui constituent autant de façons de penser dans l'action les problèmes de la pratique.

1. Cette question est abordée directement dans le chapitre 3 de ce livre, « Enseignement constructiviste ou enseignement direct : il faut choisir. »

La recherche dans ce livre

Comme tous les ouvrages de cette collection, ce livre s'appuie sur des résultats et des savoirs de la recherche en éducation. Il présente également, dans chaque chapitre, un point de vue spécifique. Ce point de vue a été élaboré essentiellement dans un ensemble de recherches en didactique, effectuées en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), au sein du Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE). En TACD, nous étudions en particulier la manière dont les interactions entre professeurs et élèves, dans un contexte donné, permettent ou empêchent la construction des savoirs par l'élève. Chaque chapitre de ce livre s'inscrit dans cette perspective.

Le mode d'emploi du livre

Chacun des chapitres de ce livre est construit de la même façon.
– Dans une première partie de chaque chapitre, nous donnons ce que nous pensons être les conceptions sous-jacentes essentielles à la thématique que nous traitons. Nous décrivons en substance le contenu de ces conceptions, en référence à un problème réel rencontré dans la pratique.
– Dans une seconde partie, nous tentons d'abord une sorte de synthèse raisonnée des travaux de recherche accomplis dans la thématique du chapitre. Cette synthèse nous permet ainsi d'identifier ce qui, selon nous, fait consensus à propos des conceptions que cette thématique active. Cette identification nous permet alors de préciser comment nous posons le problème de la thématique étudiée dans le chapitre. Car c'est bien cela qu'il s'agit de faire, *problématiser* – ce qui voudra souvent dire *dialectiser* – le questionnement construit.
– La troisième partie de chapitre voudrait constituer une originalité de cet ouvrage. Pour faire comprendre concrètement comment nous problématisons le questionnement construit, nous décrirons ce que nous appelons un ou plusieurs *exemple(s) emblématique(s)* de la manière dont le problème de

la pratique – reconnu dans les deux premières parties du chapitre – peut être travaillé. Pour cela, nous nous appuyons souvent sur le travail accompli dans un livre récent, *Didactique pour enseigner*, qui fonctionne en quelque sorte comme *un livre compagnon* de celui-ci, et que le lecteur pourra consulter s'il souhaite approfondir, notamment, certains éléments relatifs aux exemples emblématiques présentés (CDpE, 2019).

– La quatrième partie de chapitre s'appuie fortement sur la troisième. À partir des exemples emblématiques étudiés, il s'agit alors de présenter, pour chaque chapitre, un petit répertoire d'orientations pour l'action. Nous ne désignons pas par là des « recettes clés en main » qu'il suffirait d'appliquer, pour la bonne raison que de telles recettes n'existent pas – pas plus pour le professeur que pour le cuisinier, le jardinier, le neurochirurgien, le chorégraphe ou le menuisier. Nous ne désignons pas non plus, avec cette expression d'« orientations pour l'action », des principes abstraits détachés de la pratique. Nous désignons encore moins, si c'est possible, ces injonctions qui prolifèrent aujourd'hui, en même temps qu'une hiérarchisation délétère du métier de professeur. Ce que nous entendons par « orientations pour l'action », ce sont des hypothèses de travail pour les professeurs et les chercheurs. Avec ce livre, nous voudrions ainsi construire un réservoir d'hypothèses de travail, à mettre en œuvre – les hypothèses de travail sont des hypothèses *à travailler* –, à éprouver concrètement dans les classes, en sachant que le blog de ce livre[2] permettra d'organiser un dialogue. Ce dialogue, que nous espérons fourni et fructueux, pourra avoir lieu entre celles et ceux qui auront mis ces hypothèses au travail, et le collectif auteur de ce livre. Ses objectifs pourront varier, mais ce dialogue sera d'abord destiné à la reprise et à l'amélioration des pratiques que ces hypothèses de travail auront pu engendrer. On pourrait donc résumer ainsi cette quatrième partie de chapitre. À vous, qui êtes des professionnels de l'enseignement-apprentissage, nous proposons des hypothèses de travail. Si elles vous intéressent, et si vous les mettez en œuvre, continuons ensemble l'aventure.

2. http://tacd.espe-bretagne.fr/ouvrage-enseigner-ca-sapprend/

ENSEIGNER, ÇA S'APPREND ?

Qu'est-ce qu'enseigner ? Une conception à construire

Enseigner, ça s'apprend ? Oui ! Ça s'apprend, et ça s'enseigne. Comme nous le disions au début de cette introduction, ce livre s'inscrit ainsi en faux contre deux conceptions :
– la conception selon laquelle le métier de professeur ne s'apprendrait pas ;
– la conception, souvent liée à la précédente, selon laquelle connaitre ce qui est à enseigner suffirait pour enseigner.

Notre conception, sous-tendue par des travaux de recherche en éducation, est radicalement différente.

Pour le dire en quelques mots : le professeur doit connaitre en profondeur ce qu'il doit enseigner. Non seulement il doit le connaitre en profondeur, mais il ne doit cesser de l'étudier pour lui-même, quels que soient ses connaissances, son diplôme, sa formation[3]... Nous montrerons dans ce qui suit que cette étude ne peut être seulement individuelle. Elle gagne à s'accomplir au sein de collectifs de professeurs et de chercheurs[4], de la même manière que l'activité scientifique ou l'activité artistique se déploient, elles aussi, au sein de collectifs. Cette étude pour soi et en soi – personnelle et collective – du savoir est capitale, et elle est donc absolument nécessaire. *Mais elle n'est pas suffisante.* Tout en se rendant le plus connaisseur possible du savoir qu'il doit transmettre, le professeur doit dans un second mouvement en extraire l'essentiel à transmettre[5]. On saisit ainsi deux gestes professoraux fondamentaux, qui s'améliorent lorsqu'ils bénéficient d'un accomplissement collectif. Le travail du professeur s'arrête-t-il là ? Certes non ! Une fois l'essence du

3. *Cf.* le chapitre 5 de ce livre, « Maitriser les savoirs suffit pour enseigner ».
4. Nommés, au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique, « ingénieries coopératives », *cf.* en particulier le chapitre 9 de ce livre : « Pour mieux enseigner, il faut s'appuyer sur les résultats de la recherche ».
5. La théorie de l'action conjointe en didactique (*cf.* Lefeuvre, 2018) décrit ces deux processus sous le nom de *savantisation* (le professeur se rend savant d'un certain savoir) et d'*essentialisation* (le professeur extrait l'essentiel de ce savoir).

savoir à transmettre déterminée – une essence toujours changeante en fonction, en particulier, de l'étude continue, par le professeur, de ce savoir –, il faut ancrer cette essence *dans des dispositifs*. Nous désignons par là des ensembles de situations dont le travail, souvent sur la longue durée, amènera les élèves à s'approprier le savoir que cette essence représente. Tout autant que les phases précédentes, cette activité gagne en force et en pertinence lorsqu'elle est accomplie au sein de collectifs de professeurs et de chercheurs. Reprenons donc ce qui précède : au sein d'un collectif, le professeur étudie en soi et pour soi le savoir ; il détermine ce qui, dans ce savoir, s'avère essentiel à transmettre aux élèves ; il enracine cet essentiel dans des dispositifs. Est-ce tout ? Non, bien entendu ! Il manque encore une nécessité, celle que représente la concrétisation, dans les gestes de l'action conjointe du professeur et des élèves, de cette essence du savoir rendue disponible dans les dispositifs. En ce point, le professeur doit produire *les stratégies et les gestes* pour faire en sorte que le dispositif soit adéquatement travaillé par les élèves.

On peut donc décrire *in fine* le processus d'enseignement comme suit, à partir de quatre éléments selon nous constitutifs du métier de professeur exercé collectivement.
1) L'étude en soi et pour soi du savoir ;
2) l'expression de l'essence de ce savoir ;
3) sa mise à disposition au sein de situations ;
4) l'élaboration de stratégies et de gestes, stratégies et gestes *didactiques*, qui permettront l'appropriation du savoir, au sein des situations, par les élèves.

Nous postulons que ces éléments sont nécessaires ensemble à l'activité du professeur ; ils constituent la profession.

Profession ou semi-profession ?

D'une certaine manière, ce livre cherche à concrétiser les énoncés abstraits qui précèdent. Il s'agira alors pour nous d'apporter une contribution à un projet qui nous parait fondamental, et qui

doit selon nous réunir les chercheurs et les professeurs : celui de faire passer le métier de professeur d'une *semi-profession*, tel qu'il est considéré, à une *profession*, qu'il pourrait et devrait être.

Qu'est-ce à dire ?
Considérons ici l'apport du sociologue israélo-américain, Amitai Etzioni (1969), repris par Yves Chevallard (2010), apport que nous avons retravaillé. Il s'agit de construire une comparaison entre certains métiers qui peuvent être considérés comme des professions et d'autres, qui seront vus comme des semi-professions.

Qu'est-ce qu'une profession ? Les métiers de médecin, d'avocat, d'ingénieur en sont de bons exemples.

Qu'est-ce qu'une semi-profession ? Les métiers d'infirmier, de travailleur social, de professeur en sont de bons exemples. Le tableau ci-dessous structure cette comparaison.

Gardons bien à l'esprit qu'il s'agit d'une comparaison sociologique, qui tente de décrire des faits, ce dont on peut attester rigoureusement, et non pas une conception du monde. Dire par exemple, comme le fait la première ligne, que la semi-profession a « un statut inférieur » à la profession, ce n'est pas dire que « par nature », « les professeurs sont inférieurs aux médecins ». Ceci est d'autant plus important que les semi-professions ont un lien historique (c'est le cas de l'enseignement) avec des « tâches » initialement considérées comme « féminines », qui ne nécessiteraient pas ou peu d'expertise professionnelle. C'est dire plutôt que *dans le monde social*, le *statut* des professeurs (semi-profession) est en général considéré comme inférieur à celui des médecins (profession). C'est, selon nous, un fait couramment admis, qu'il faut appréhender. Cela ne nous empêchera pas de penser que le métier de professeur est essentiel pour l'humanité, puisque le professeur, comme le disait Péguy (1903) au début du XX^{e} siècle, « assure la représentation de la culture ».

Profession	Semi-profession
1. Les professions rendent à la personne et à la société des services considérés comme essentiels, dans un domaine de besoin bien identifié. Elles sont considérées comme liées à un haut niveau de compétence. Elles bénéficient donc d'un statut supérieur. Elles possèdent donc une importante autonomie de fonctionnement.	1. Une absence de reconnaissance par la société de la nature du service rendu ou du niveau de compétence atteint entraine pour les semi-professions un statut inférieur. Les semi-professions ne disposent donc pas de l'autonomie accordée usuellement aux professions.
2. La préparation et l'intégration à la profession suppose une formation de longue durée.	2. Les semi-professions donnent lieu à des périodes de formation plus courtes.
3. Une profession possède un corpus propre de connaissances et de savoir-faire, qui repose sur des disciplines fondamentales dont elle tire ce corpus. Les décisions professionnelles se prennent donc en accord avec ces connaissances, principes, théories validées et confirmées.	3. Dans les semi-professions, on a affaire à un corpus de connaissances et de savoir-faire moins spécialisé et moins hautement développé. On insiste nettement moins sur les bases théoriques et conceptuelles de la pratique. Les décisions professionnelles peuvent donc apparaitre comme « moins légitimes ».

Nous laissons au lecteur le loisir de méditer – et de critiquer – ce tableau et la comparaison qu'il organise. Nous reviendrons au cours de ce livre sur certains de ses éléments.

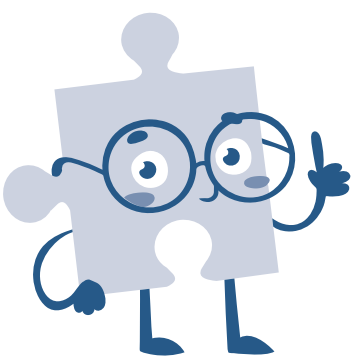
Quoi qu'il en soit, ce tableau nous permet de conclure cette introduction, avant d'entrer dans les chapitres qui suivent dans le *vif du sujet* : enseigner, ça s'apprend *et* ça s'enseigne. La démonstration de cette assertion nous permettra de contribuer, nous l'espérons, à l'avènement d'une profession de professeur heureusement émancipée de son passé de semi-profession.

Notons également que le passage d'une semi-profession à une profession, pour le métier de professeur du primaire et du secondaire, réclame selon nous *le changement drastique d'une autre profession,* celle *de chercheur en éducation,* qui peut jouer un rôle majeur dans ce passage. C'est un point essentiel que nous développerons dans plusieurs chapitres de ce livre, et notamment le dernier.

1

ÉVALUER, C'EST MESURER LES PROGRÈS DES ÉLÈVES

Sophie Joffredo-Le Brun,
Murielle Gerin, Carole Le Hénaff,
Dominique Forest,
Guylène Motais-Louvel



LES MYTHES : DES CONCEPTIONS

Interrogeons-nous sur l'expérience que chacun d'entre nous a de l'évaluation. Nous avons tous été évalués en tant qu'élèves. Les professionnels sont également soumis à l'évaluation, souvent dans un dispositif hiérarchique, et les professeurs ne font pas exception à la règle. Le terme « évaluation » recouvre des réalités très différentes, qu'il s'agisse « d'un contrôle surveillé de l'enseignant dans sa classe, un examen national comme le baccalauréat, un examen conduisant à un diplôme, un dispositif visant à mesurer la qualité d'un établissement scolaire, voire une procédure de contrôle des pratiques enseignantes, etc. » (Rey & Feyfant, 2014). Concrètement, l'évaluation est fortement marquée par la forme numérique de la note, y compris quand ce nombre est remplacé par des lettres (A, B, C, D, E), des couleurs, voire des expressions (« acquis », « en cours d'acquisition », « non acquis »), comme c'est le cas dans le livret scolaire unique[1], mis en place par l'Éducation nationale. Encore que cette dernière mouture, issue de « l'évaluation par compétences, » tente de prendre en compte la dimension temporelle et processuelle des apprentissages. Quoi qu'il en soit, il semble bien qu'on ne puisse enseigner sans évaluer, et, comme le souligne Merle (2007), « la note semble être une obligation incontournable du métier d'enseignant : pour le passage dans la classe supérieure, lors d'un devoir sur table, pour évaluer un apprentissage et rendre une note, par une contrainte administrative ». Les modalités de l'évaluation sont certes pensées, construites, par l'institution dans laquelle elle prend place (Chevallard, 1989), et la demande de l'institution rejoint la préoccupation des parents, voire celle des élèves qui ont besoin de savoir où ils en sont. Mais si personne ne conteste la nécessité de points de repère dans tout processus d'apprentissage, qu'en est-il exactement des moyens qui sont mis en œuvre à cette fin ?

1. Ce livret nécessite la mise en place par les professeurs de chaque cycle de bilans périodiques avec le niveau des élèves par matière ainsi qu'un bilan de fin de cycle. Ce livret couvre la scolarité de tous les élèves du CP jusqu'à la troisième.

Et si apprendre à évaluer, pour un professeur, était beaucoup plus qu'apprendre à noter ?

CE QUE DIT LA RECHERCHE, ET COMMENT PENSER LE PROBLÈME

L'évaluation

L'évaluation, telle qu'elle est le plus souvent pratiquée, répond à une logique de mesure dans un but de classement, de comparaison. Classiquement associée à une note, la représentation chiffrée lui donne une impression de rigueur mathématique, basée sur des critères quantifiables. Cette rigueur apparente a été depuis longtemps mise à mal par les travaux de docimologie, travaux de recherche qui portent sur l'étude de ces quantifications. Dès les années 1930, Laugier & Weinberg (1928, 1936) ont relevé des différences notables dans les notations à l'université selon les correcteurs et les disciplines. Dans un chapitre de synthèse paru plus récemment, Leclerq, Nicaise & Demeule (2004) établissent un panorama de tous les biais qui pèsent sur une démarche d'évaluation chiffrée. Qu'ils soient liés à la classe ou à l'établissement scolaire, à l'élève, ou au professeur, ces biais ne manquent pas de produire leurs effets. Il est par exemple rapporté comment six évaluateurs, considérés comme compétents, dans six disciplines différentes, ont eu à noter les mêmes copies entre 0 et 20, une note inférieure à 10 signifiant l'échec. La discordance (un correcteur ou plus en désaccord avec les autres sur l'échec ou la réussite) atteint 81 % en philosophie, 70 % en composition française, mais aussi 50 % en physique et encore 36 % en mathématiques. On pourrait penser que la mise au point d'un barème permet d'atténuer ces biais, mais cela ne semble pas suffire, comme l'illustre cet autre exemple : dans une expérimentation menée à l'IREM[2] de Toulouse, Cransac & Dauvisis

2. Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

(1975) ont donné à vingt professeurs de mathématiques un paquet identique de vingt-cinq copies de brevet des collèges portant sur des problèmes d'algèbre et de géométrie. Les professeurs se sont réunis avant la correction pour élaborer un barème, à partir des énoncés. Les résultats montrent une dispersion importante, comparable à celles observées dans des corrections sans barème. Malgré la compétence et l'expertise des professeurs ayant accepté de se prêter au test, les écarts maxima entre professeurs, pour la même copie, variaient de 1 à 6 points en algèbre, et de 1 à 11 points en géométrie. Tout ceci a pu amener certains chercheurs à qualifier de « loterie » la notation au baccalauréat, en raison de son caractère parfois hasardeux (Suchaut, 2008).

D'autres résultats portent sur les critères retenus : garantissent-ils une certaine validité à l'évaluation ? Si l'on ne peut évaluer que ce qui est mesurable, ce qui ne l'est pas ne peut être pris en compte. Un des effets serait alors le suivant : on évalue, et donc on enseigne, ce qui est évaluable. De fait, évaluer servirait uniquement à mesurer l'efficacité d'exécution d'une tâche et la correspondance à une norme définie préalablement. Évaluer, c'est alors contrôler à court terme les effets de l'action professorale. Black & Wiliam (1998) ont relevé, par exemple, le lien récurrent entre évaluation et notes, et donc comparaisons, et le fait que « les stratégies pédagogiques s'en trouvent détournées au détriment des besoins d'apprentissage des élèves, les objectifs cognitifs sont survalorisés » (Rey & Feyfant, 2014).

De plus, l'idée d'une évaluation basée sur des standards communs, passée dans les mêmes conditions par tous, relève, selon Chevallard (1989), d'un « paradigme différentialiste de l'évaluation », dont l'objectif serait de différencier les élèves les uns des autres à partir d'indices quantitatifs comparés les uns aux autres. S'en tenir à cette manière d'évaluer reviendrait à accepter ce que Supiot (2015) désigne par une gouvernance par les nombres, au sens où ce modèle métrologique, c'est-à-dire de mesure, fige une certaine image du rapport que l'élève (ou tout autre évalué) entretient avec le savoir, contrariant ainsi le projet d'émancipation

dont l'école, entre autres institutions, se réclame. Dans cette perspective, la valeur ne peut se résumer à une question de mesure.

Comment penser le problème, évaluation ou valuation ?

L'idée selon laquelle l'évaluation permet de situer des élèves au sein d'un groupe, en référence à une passation pour tous dans les mêmes conditions, ne semble pas opérante, car elle résumerait l'évaluation à une gouvernance par les nombres, que nous contestons. Chevallard (1989) relève que « l'évaluation est d'abord une véridiction : elle se présente toujours comme l'énoncé d'un verdict. Tout le problème est alors du bon usage de ce verdict. En y voyant l'expression de la mesure d'une valeur, on s'expose à bloquer une dynamique, à rigidifier ce qui est d'abord l'expression d'une vérité – vérité d'un moment, d'une institution, d'une biographie didactique qui se construit ».

Nous considérons ici que la connaissance, le savoir, n'est pas un objet fini, mais plutôt une « puissance d'agir » (Sensevy, 2011), vue comme des capacités exercées par l'élève en situation pour résoudre un problème. L'évaluation pourra alors être considérée comme une valuation.

Sous le nom de « valuation », nous proposons donc une autre conception de l'évaluation, une conception dialogique, c'est-à-dire qui permet d'engager un dialogue *lucide* sur la nature de ce qui est produit conjointement par le professeur et les élèves. Cela suppose que, pour évaluer, il est nécessaire de déterminer quel(s) savoirs(s) ont été travaillés, quel(s) savoir(s) nous allons faire travailler aux élèves et donc de les analyser en amont du travail réalisé par les élèves. L'analyse de ce que font les connaisseurs pratiques dans un domaine d'activité que l'on veut évaluer permet de repérer des points essentiels de la démarche empruntée par un connaisseur pratique, un écrivain par exemple. Ce connaisseur pratique est détenteur d'un savoir qu'il maitrise par sa puissance d'agir. La caractéristique de cet agir est celle d'un art de faire. Cette analyse préalable a pour objet de dresser un inventaire des