



HAL
open science

Au delà de l'évaluation, le désir d'enseigner

Patricia Mothes

► **To cite this version:**

Patricia Mothes. Au delà de l'évaluation, le désir d'enseigner : étude en didactique clinique d'un cas d'enseignant. AREF 2019 Actualités de la Recherche en Education et en Formation, Jul 2019, Bordeaux, France. hal-02970376

HAL Id: hal-02970376

<https://hal.science/hal-02970376>

Submitted on 18 Oct 2020

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

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

Au delà de l'évaluation, le désir d'enseigner :
étude en didactique clinique d'un cas d'enseignant

Patricia Mothes

Université UT2J – UMR EFTS

Introduction

La recherche dont je rends compte aujourd'hui porte sur l'évaluation sommative, car c'est non seulement le cœur du système scolaire français, historiquement, mais elle le fonde institutionnellement. C'est un domaine qui a donc fait l'objet de multiples recherches, en terme d'enjeux et de difficultés, tant sur la question de la forme de l'évaluation que de ses effets sur les élèves, mais peu nombreux sont les travaux relatifs à la question des effets de cette situation sur l'enseignant et c'est sur cette question que je travaille spécifiquement, dans le cadre théorique que propose la didactique clinique.

Il s'agit ici de regarder la situation d'évaluation sommative à partir du point de vue de l'enseignant qui la construit et l'anime, et de se demander à quelles tensions spécifiques le sujet est ainsi soumis. Je travaille ici notamment à construire le concept de rapport à l'évaluation et à en définir les dimensions structurelles, afin de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans la situation évaluative et d'explorer de nouvelles voies pour la formation, ce sera le cœur de mon exposé. Je développerai aussi quelques essais de construction autour du désir d'enseigner et de ses composants.

Cette contribution fait état d'une partie des résultats d'une thèse soutenue en 2016. Il s'agissait alors d'interroger les effets de la situation évaluative sommative sur l'enseignant. Cette thèse fondait son argument sur la présentation de trois cas. Je me centre ici sur l'analyse détaillée de l'un de ces cas, Jean, dont je présente la vignette didactique clinique.

Mon travail s'origine dans une double expérience professionnelle : celle de professeure des écoles et de formatrice d'enseignants. Je tenterai de montrer ici comment l'analyse du cas Jean, professeur des écoles en cycle 3, permet non seulement de mettre à jour la structure de son rapport à l'évaluation singulier, mais aussi de tirer des pistes de réflexion pour la formation des enseignants.

Sans revenir sur le cadre théorique de la didactique clinique, qui a été précédemment évoqué et qui est commun à toutes les communications de ce symposium, je ferai dans un premier temps un point sur l'objet précis de cette recherche, et exposerai les options méthodologiques de ce travail, avant de présenter le cas « Jean » et les pistes à travailler en formation.

Objet de recherche et problématique

En sciences de l'éducation, le champ de l'évaluation reste encore peu exploré dans sa dimension clinique, et ce bien que l'observation de l'actualité des sciences de l'éducation en matière d'évaluation, ne peut que faire le constat de la difficulté pour les enseignants de l'école primaire à mettre en place une évaluation qui leur permette à la fois d'ajuster leurs pratiques professionnelles et de respecter les injonctions institutionnelles. Postulant du sujet pris dans le didactique, la recherche en didactique clinique permet de considérer la situation évaluative depuis une double focale, didactique, et clinique d'orientation psychanalytique. La situation évaluative, de part

notamment son ancrage institutionnel fort produit un «effet de loupe »qui met en exergue les tensions auxquelles le sujet est soumis : elle convoque le sujet et il s'agit ici de se demander pourquoi et comment. Aborder la question de l'évaluation par le biais de la didactique clinique, c'est aborder la situation didactique évaluative dans sa relation dynamique avec le sujet.

Car que sait-on au juste de ce qui se joue pour les acteurs dans la situation évaluative ? Que sait-on des enjeux/en-Je de ce moment ? Des contraintes et des assujettissements vécus par le sujet ? Que révèle l'observation de la situation évaluative des dynamiques désirantes des sujets ? Autant de questions pour lesquelles les outils de la didactique clinique peuvent fournir des pistes de travail et de réponse. Même si l'évaluation a tendance à devenir un objet de recherche qui suscite de plus en plus d'intérêt, son traitement dans le champ didactique se limite bien souvent aux dispositifs et processus, sans considération ou presque pour les facteurs humains. Pourtant, dans l'épreuve de l'enseignement, l'évaluation occupe une place particulière, notamment lorsqu'elle est sommative. Contrairement à d'autres situations du didactique, elle ne met pas en jeu, au sens strict, des processus d'acquisition de savoir(s) : elle est au contraire, toujours en théorie, le lieu de la vérification de l'acquisition de ce(s) savoir(s). En cela, elle est le lieu de Vérité pour le sujet. L'évaluation, avant d'être une mesure est avant tout une confrontation entre un ensemble d'actions pédagogiques et les effets produits sur les élèves. Le temps d'évaluation de l'élève est donc pour l'enseignant le temps d'évaluer son efficacité pédagogique.

Pour des raisons qui pour l'instant nous échappent du moins partiellement, l'enseignant fait le choix, à un moment de sa réflexion didactique, de ne pas évaluer, ou d'évaluer différemment certains domaines de connaissances. Comment ce choix s'effectue-t-il ? Sur quelles références, quel déjà-là est-il fondé (Heuser, 2009) ? Dans ce domaine, les processus de conversion didactique renseignent sur les tensions qui agitent l'enseignant et, comme Blanchard-Laville dit que l'«on enseigne ce que l'on est » nous étudierons dans quelle mesure l'on évalue ce que l'on est.

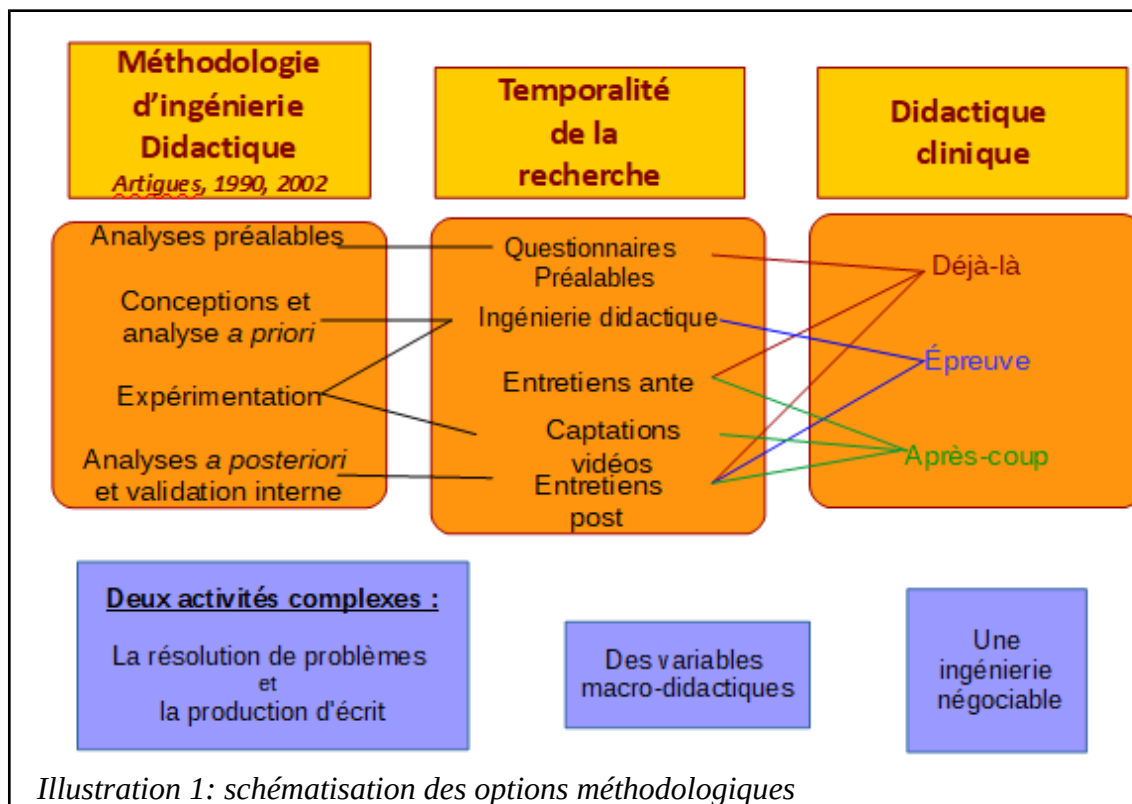
La situation évaluative est une situation didactique complexe, qui met en jeu à la fois le sujet (dans sa position d'enseignant en ce qui concerne ce travail) dans son rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve, mais elle place aussi au cœur de tensions avec lesquelles il doit composer pour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

Il s'agit de prendre en compte à la fois la dimension énonciative et langagière de l'inscription du sujet dans le didactique, mais aussi de pointer que le désir est au cœur de la situation didactique. «Le désir est la métonymie du manque à être »postule Lacan (1958), pour lequel le désir se situe entre demande et besoin, où le besoin est soumis à la demande et le désir refoulé en position de méconnu. Considérant l'enseignant, c'est au désir d'enseigner que je m'intéresse. La psychanalyse nous apprend que le fantasme de former est une des modalités de défense contre l'angoisse et contre la mort. D'autre part, les désirs sont désirs de réparation et de création, mais aussi d'omnipotence. Il y a dans l'acte d'enseigner acte de pouvoir (Natanson) . L'enseignant est celui qui détient le pouvoir, et il y a dans son désir d'enseigner une composante indubitable du désir de paternité (au sens psychanalytique du terme) : on engendre l'autre dans le savoir.

C'est pourquoi ce travail s'articule autour de trois questions principales : celle des enjeux de savoir et des mécanismes de conversion didactique en jeu dans l'évaluation sommative, celle du rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève, et enfin celle des dynamiques désirantes à l'œuvre au moment de l'évaluation.

Méthodologie

Ce travail articule une méthodologie d'ingénierie didactique (Artigues, 1990, 2002) et un abord à partir de la temporalité reconstruite de la didactique clinique, au service de la production de données issues d'une temporalité encore différente : celle de la recherche.



Le corpus est constitué des questionnaires préalables, des entretiens, de l'observation de l'épreuve qui est enregistrée produit des données concernant l'expérience et le déjà-là de l'enseignant en matière d'évaluation et de savoirs disciplinaires. Le traitement croisé de ces données permet de décrire les rapports au savoir, à l'institution et à l'épreuve qui structurent le rapport à l'évaluation et permet la construction du cas.

Le choix de la méthodologie d'ingénierie didactique renvoie à la volonté, dans les premiers temps de la recherche, de créer une situation « manipulée », du didactique, qui permette de mettre en exergue des éléments qui ne seraient potentiellement pas révélés par l'observation de la situation ordinaire. L'idée était alors de proposer des situations incluses dans un certain quotidien de la classe, et ce afin de fournir des données de même statut susceptibles d'être analysées de façon croisées. Il a donc été proposé à Jean de conduire deux séquences d'évaluation sommative, l'une en résolution de problèmes, l'autre en production d'écrits. J'ai délibérément choisi les deux domaines d'apprentissage fondamentaux du premier degré, et à l'intérieur de ces domaines, des disciplines complexes mettant en jeu des compétences multiples. Chaque séquence était composée de trois séances : la première de co-construction par la classe de la grille d'évaluation, puis une séance d'évaluation dont la production devait ensuite être annotée par l'enseignant de façon provisoire, afin que les élèves puissent, dans un troisième temps, avoir l'occasion de revenir sur leurs productions et de les modifier afin qu'elles soient définitivement corrigées par l'enseignant. Les contenus didactiques, ainsi que la temporalité et le découpage précis des séances étaient laissés au libre choix de l'enseignant.

Ce n'est pas tant la mise en place du dispositif, mais bien la réaction de l'enseignant au dispositif qui a été le plus pertinent en matière de recueil de données . On ne peut bien sur pas préjuger des résultats qui auraient été obtenues sans ingénierie, mais nous verrons que l'utilisation de la MID, et en particulier le moment de la mise en œuvre de l'ingénierie permet de confronter

chaque sujet à une représentation « traditionnelle » de l'habitus enseignant, et de recueillir des données relatives à son déjà-là

Enfin, ce travail n'est possible que parce qu'il procède d'un abord clinique, articulant les trois temps de la didactique clinique (déjà-là, épreuve et après-coup) et une analyse de parole, c'est à dire un dispositif qui se situe à l'intersection de l'analyse de discours et de celle de contenu.

Le cas Jean « un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui ne m'applique pas ».

Un jeune enseignant dans un contexte favorable

Jean est un jeune enseignant débutant. Il fait partie de la génération d'enseignant qui, titulaire du concours exceptionnel¹ n'a pas bénéficié de la formation professionnelle et théorique en IUFM. Il travaille en CE2 dans une école de centre-ville, un contexte que Jean décrit comme favorable .

Le discours de Jean est émaillé des principes qui semblent guider son action professionnelle. Ainsi en est-il de sa motivation à choisir le métier d'enseignant, guidée par la volonté d'*« améliorer la société, les gens, faire profiter du fait que je sois relativement privilégié (...) une sorte de participation à la société (...) il y a toujours de l'espoir »*.

Interrogé sur sa conception du métier d'enseignant, Jean propose une description de pratiques très marquée par la référence institutionnelle : il se réfère de lui-même et fréquemment aux contenus des programmes, et indique travailler les mathématiques en suivant un manuel conseillé par l'IUFM.

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

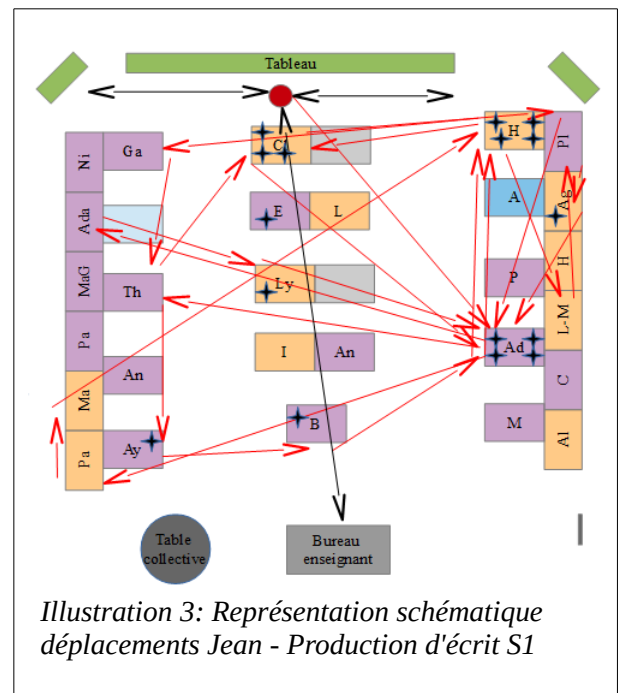
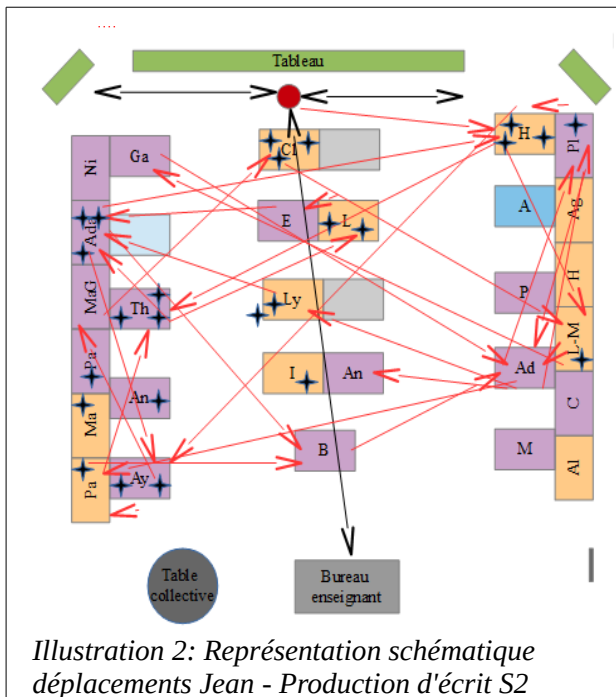
Un positionnement singulier dans l'épreuve

D'entrée, Jean suppose que l'évaluation de production d'écrit va être difficile pour les élèves, alors que celle de résolution de problème va pouvoir leur permettre de se montrer en réussite. Même si, face à la réaction désemparée des élèves, il régule son intervention et précise la commande relative à l'évaluation : *« Et surtout ce que vous savez, qu'est-ce que vous savez faire et comment vous savez le faire »*. Jean fait beaucoup d'efforts pour faciliter la tâche de ses élèves. Il indique ensuite aux élèves comment faire pour réussir l'évaluation : *« quand vous allez raconter les choses, vous allez dire ce qu'a fait le petit garçon avec les bonshommes dans le frigidaire ... »*, juste avant de détailler quelles formes grammaticales sont à employer dans l'écriture (le passé et la première personne du singulier). Enfin, Jean minimise la difficulté de la tâche (*« c'est pas énorme... »*).

On retrouve un cheminement similaire lors de l'évaluation de mathématiques quant à l'explicitation de la tâche, et à la démarche à effectuer : *« c'est plutôt un conseil, de lire plusieurs fois en entier l'énoncé et attention, il y a deux étapes sur ce problème, d'accord, il y a l'énoncé, une question A et une question B... donc lisez tout au moins deux fois avant de commencer pour que vous ayez bien tout en tête et que vous soyez sûrs d'avoir compris la situation... »*

¹Pour pallier à un déficit d'enseignants, un concours exceptionnel supplémentaire a été organisé en juin 2013 / juin 2014. Les admis ont été affectés en poste à la rentrée 2014

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



Jean assume lors des deux évaluations une position très interventionniste, accompagnant le travail des élèves, assurant un soutien et une présence constante, physique autant que sonore tout au long de la séance, ce qui va dans le sens des travaux faisant mention de l'évaluation comme révélatrice des « difficultés et contradictions » (Carnus, Terrisse, 2006) de l'enseignant.

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

Devant cette situation, il nous semble logique et pertinent d'interroger le contenu véritable de la situation : Jean est-il en train d'évaluer ses élèves ? De s'évaluer lui-même ? Ou bien s'assure-t-il de la réussite « à tout prix » de ses élèves ? et dans quel but ? Autrement dit, Jean, mis face à la difficulté de l'élève et donc de la preuve de son inefficacité professionnelle, se trouve-t-il confronté à un autre « impossible à supporter » ?

Jean et l'institution : Un rapport en construction

Pourtant, conscient du déficit de formation dont il doit accepter les conséquences, Jean pourrait se supposer inapte à assumer cette posture dans laquelle le met l'institution, et en même temps, on pourrait faire l'hypothèse que Jean en ait construit du ressentiment vis-à-vis de l'institution. Ceci pourrait permettre de mieux comprendre le glissement de posture qui semble s'amorcer chez Jean en fin de recherche. Dans un premier temps, assujéti à l'institution et soumis à l'inspection, Jean a adapté sa pratique à ce qu'il pensait devoir être fait, même si cela ne correspond pas à ses attentes didactiques. Ce qui peut être lu comme une stratégie de recherche de sécurité et de réassurance s'inscrit dans le contexte de conflit de loyauté qui est celui de Jean au début de la recherche, et ce alors qu'il est encore un stagiaire débutant. Il semble toutefois que le besoin de

reconnaissance de Jean ne se satisfait pas de ses conditions actuelles et cherche à s'exprimer par d'autres biais : projet de mise en place de dispositifs pédagogiques de type « pédagogie Freinet », rééquilibrage de l'occupation du temps personnel, déplacement du discours envers les représentants de l'institution (de la demande d'être visité en début de recherche, au choix de manipuler la situation didactique pendant la visite de l'inspecteur) :

« (...) une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre parce que ça peut vraiment être riche et là je ne l'exploite pas du tout comme je devrais, pour créer une vraie culture de classe, un vrai (...) des vrais échanges sur le texte, une vraie correction pas seulement orthographique, mais vraiment dans la construction de l'histoire, les idées qui sont cherchées, les références ... un tas de trucs que j'ai envie de faire sur le texte libre qui me paraissent hyper riches mais que je ne me sens pas capable de faire pour l'instant. »(entretien post)

Les traces du désir de Jean

Jean navigue aisément entre les trois discours constitutifs du désir d'emprise : nous avons vu dans l'analyse de l'entretien ante combien, ce qui est fréquent chez un débutant, la théorie guide les propos de Jean sur le didactique, tant sur le versant de l'évaluation que dans l'utilisation récurrente de vocabulaire très spécialisé (remédiations, ...). Il s'incarne aussi dans la volonté d'expliquer plus que de comprendre, comme par exemple dans les propositions que fait Jean pour expliquer les difficultés de l'un de ses élèves dont les parents « *parlent très mal français* ». Les traces de cette attitude scientifique transparaissent aussi dans le type de connaissance évaluées par Jean, et qui se révèlent, nous l'avons vu, essentiellement d'ordre conceptuel et concernant des logiques de pensée : peu de doute ainsi dans sa présentation de l'épreuve d'évaluation de production d'écrits, nulle place pour les sentiments du petit garçon ou des habitants du réfrigérateur, tant l'accent est mis sur le respect de la structure du conte et des règles orthographiques. Bien sur, les deux ne sont pas exclusifs mais sa stratégie technique est organisée par son degré de maîtrise du savoir. Enfin, nous avons signalé combien l'attitude de Jean durant les séances d'évaluation nous a interrogée, et en particulier en ce qui concerne son attitude vis-à-vis des élèves, qu'il dit « accompagner », « aider », alors même que l'observation de la séance filmée montre combien il intervient de son propre chef, et sans lien direct avec les demandes des élèves.

Mû par son désir d'enseigner, Jean met en œuvre toutes les stratégies à sa disposition pour répondre à sa pulsion de sublimation, prendre le pouvoir sur ses élèves et en jouir. Cependant, ses stratégies échouent partiellement : des élèves continuent malgré tout à être en difficulté, il ne parvient pas à organiser son quotidien didactique de façon satisfaisante en regard de ses propres attentes. Cet échec au désir d'emprise de Jean, dont Viallet nous dit qu'il est « *tendance fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui* », et qui s'incarne dans la façon dont il occupe totalement l'espace de discussion lors de la co-construction de la grille d'évaluation par exemple, ne peut que générer de la frustration.

Car Jean, dans l'après-coup, parle librement et en détail de son besoin de « faire parfait » qui « *le submerge* » et qui l'a conduit à consulter à plusieurs reprises. Il semble conscient d'un « *côté trop perfectionniste* » qu'il faudrait « *abandonner au fur et à mesure* », et propose même des pistes d'explication : « *vu que j'ai envie que ce soit parfait, je me convainc que je n'y touche plus, puisque c'est parfait, mais au fond, je sais bien que ce n'est pas parfait, et le fait de revenir dessus, je le constate et c'est désagréable...* ». Il s'agit bien là d'un autre trait de structure de Jean, que nous découvrons face à un « impossible » quand il s'agit de reprendre son travail, ou autrement dit de considérer qu'il pourrait avoir produit quelque chose d'imparfait.

La difficulté de l'élève : une difficulté professionnelle et personnelle

La difficulté de l'élève est une problématique importante pour Jean, devant laquelle il se dit démuni, et qui le conduit à mettre en place des conduites d'évitement.

« (...) après j'ai pas (...) individualisé les questions pour faire plusieurs niveaux, je pense c'est le manque de temps (...) c'est à dire je fais trois problèmes avec des niveaux de difficulté différentes, et de dire bon je file le premier problème à celui là, celui là, celui là, le deuxième problème à ceux là et le troisième problème à ceux là (...)».

En quoi cette difficulté de l'élève, qu'elle soit générique ou spécifique, est-elle perturbante pour l'activité décisionnelle de Jean ? C'est dans l'après-coup que nous aurons la réponse, lorsqu'il explique

« (...) c'est compliqué pour moi pas forcément parce que ça m'inquiète pour eux ou pas, mais parce que ça me demande à aller les voir individuellement, ou à reprendre le travail à un autre moment un peu plus tard, bon au niveau organisation, ça me pète un peu le cerveau et j'ai peur de me merder là dessus et donc de proposer quelque chose que je ne pourrai pas tenir »

Il s'agit bien ici de son organisation singulière, c'est à dire de la façon dont il se projette dans la classe, ou, autrement dit, dont il projette la classe, de sa position de débutant . Il y a bien ici du « grain de sable » dans la difficulté de l'élève qui vient mettre à mal l'organisation de l'enseignant :

« (...) si je mélange tout, surtout avec les gamins que j'ai cette année, ça va être laborieux, pénible pour eux et décevant pour moi ... parce que moi forcément j'ai envie qu'ils réussissent à écrire des textes à la fois créatifs et personnels, et qu'ils écrivent bien. (...) donc je suis en train de lui dire « mais rends toi compte, c'est plus que le diamètre de la terre », en plus moi .. pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...)».

Face à l'épreuve, au défi que nous lui proposons, il opte pour des stratégies d'évitement (d' « esquive » dirait Y. Léal) :

✓ Il choisit un sujet qui lui permet simple et accessible pour les élèves, dont il pense qu'il ne posera aucune difficulté de résolution, et ce dans les deux disciplines, même si ce choix n'apparaît explicitement que dans son discours sur les mathématiques.

✓ Il « répète » l'évaluation de façon à ce que les élèves n'aient qu'à refaire ce qui a déjà été fait et corrigé en classe, ce qui n'est pas sans rappeler l'attitude de certains enseignants avant une inspection. Ne nous abstenons pas ici de considérer l'hypothèse de la manifestation ici d'un « effet-recherche ».

✓ Durant le temps de production des élèves, il vient en aide spontanément et / ou à la demande à la grande majorité des élèves.

Pourquoi Jean organise-t-il de la sorte la mise en place de l'évaluation sommative ? A quoi s'affronte-t-il, à quel type d'« impossible à supporter », pour développer autant de stratégies d' « esquive » ? Il ne s'agit pas ici d'une simple difficulté d'enseignant débutant qui le pousse à dire : « pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...)».

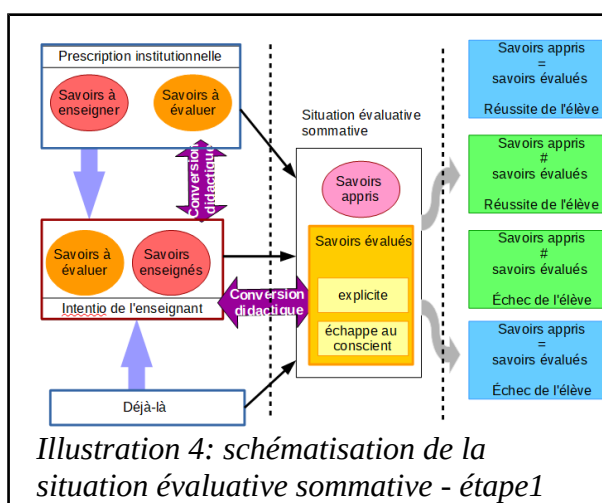
L'apparence de maîtrise qu'entretient Jean, nourrie par le sentiment d'incompétence dû au fait qu'il enseigne avec un déficit de formation se heurte au Réel de la situation didactique : ici Jean ne peut tout contrôler. Malgré l'énergie qu'il met à faire de sa classe une vitrine de sa capacité à maîtriser à la fois les contenus (par la manipulation de la phase 1 de l'ingénierie par exemple) et des élèves (par la réitération des appels au silence, même quand la classe est silencieuse), une part de la situation lui échappe : il ne peut contrôler et maîtriser l'apprentissage de ses élèves, et certains restent en difficulté. Cette situation produit chez Jean un conflit interne important, puisqu'il y a un grand différentiel entre l'Imaginaire qu'il a construit quant à sa posture et le Réel qu'il vit au quotidien. Ce conflit produit de la souffrance, à laquelle Jean tente de remédier.

« (...) c'est toujours un peu le même truc, je sens que j'ai un milliard de choses à améliorer ou à faire pour que je sois un peu plus satisfait de mon travail et des fois ça me submerge, » (entretien post) »

Il construit pour se protéger différentes stratégies qui renvoient à des mécanismes de défense en grande partie inconscients (augmenter sa charge de travail puis, devant l'échec de cette stratégie, consulter un thérapeute).

En conclusion, notons que Jean fait montre d'un désir de « faire profiter du fait que j'ai été un privilégié » mais aussi de faire preuve de sa maîtrise (« je me sens à la ramasse complet dans beaucoup de situations... c'est insupportable que quelqu'un soit meilleur que moi ... ça c'est un vrai problème»), contrarié par une situation institutionnelle instable et un rapport au savoir évaluer qui témoigne de son peu d'expérience. Dans ce contexte, la difficulté de l'élève devient un obstacle de plus au besoin de reconnaissance exprimé par le désir d' « être utile ».

Perspectives pour la formation

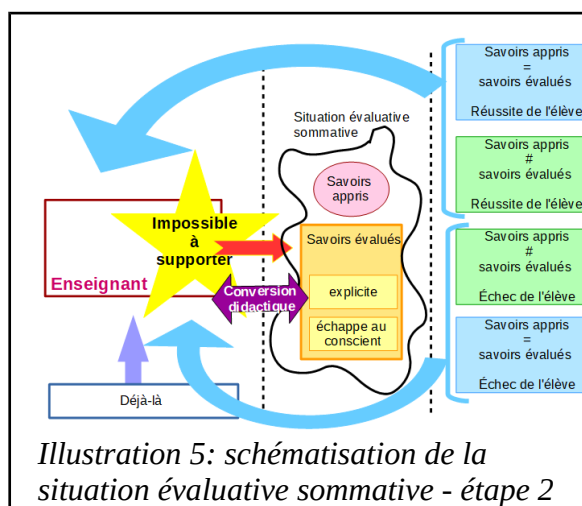


Pour terminer cet exposé, considérons la question de la conversion didactique en situation évaluative. Cette situation met en jeu des savoirs appris par l'élève et ceux évalués par l'enseignant. Dans la phase temporelle qui précède à l'évaluation, l'enseignant prépare cette évaluation, et fait donc l'objet de tensions issues à la fois de la pression institutionnelle et de son déjà-là. C'est donc l'enseignant pris dans ce réseau de tensions qui construit la situation évaluative, et l'influence du déjà-là explique qu'une partie des savoirs évalués est explicite et l'autre échappe au conscient du sujet. Nous sommes donc déjà ici en face de deux formes de conversion didactique

Cette évaluation peut avoir 4 issues : une adéquation savoirs appris / savoirs évalués et une réussite ou un échec de l'élève, ou bien une inadéquation savoirs appris / savoirs évalués avec réussite ou échec de l'élève. Que l'élève soit ou non en réussite, ces 4 types de situations agissent sur l'enseignant, comme une sorte de feed-back et confronte l'enseignant à son impossible à supporter, quel qu'il soit.

Cet impossible agit comme un déjà-là sur la situation évaluative, réant un nouveau niveau de conversion didactique et modifiant de façon plus ou moins conscientisée par le sujet les contours de cette situation.

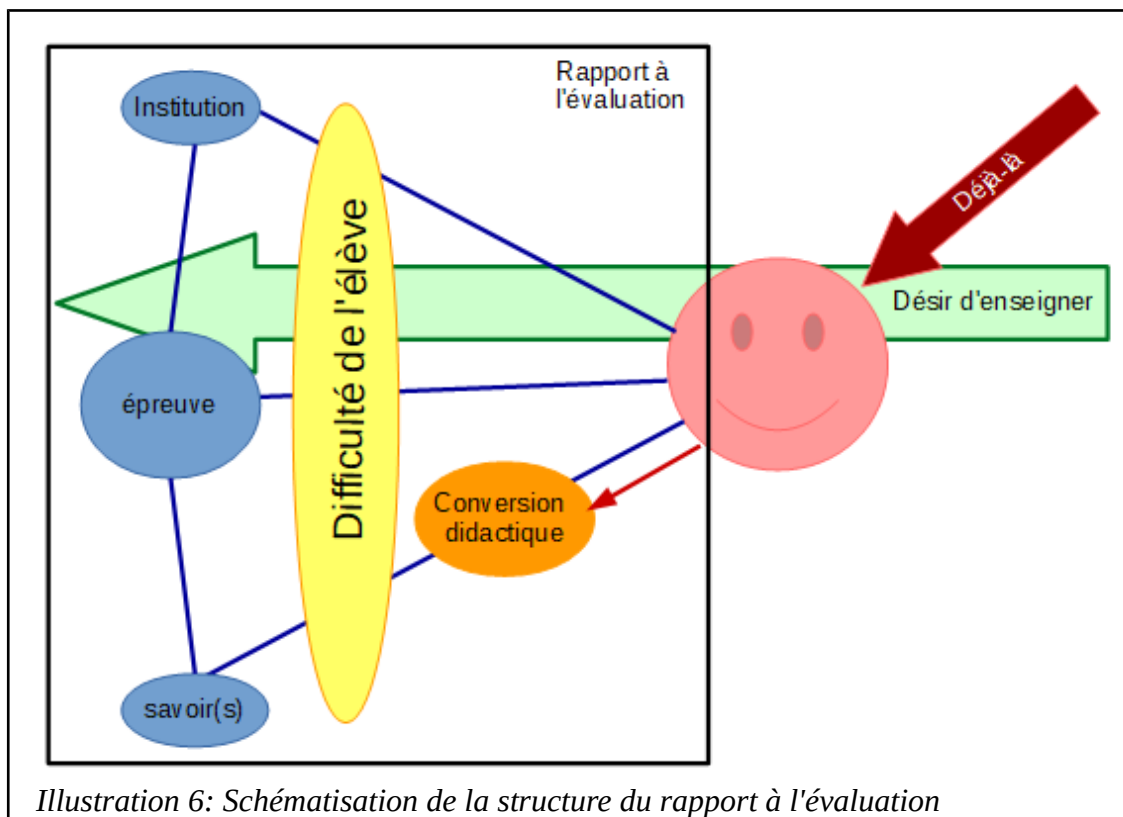
Pour résumer, disons que l'enseignant en situation évaluative sommative se situe dans un rapport à l'institution, à l'épreuve et au savoir. Il est bien entendu mû par son déjà-là, qui est à l'origine de la mise en place de processus de conversion didactique spécifiques, et par son désir d'enseigner qui se nourrit de la situation. Dans cette situation, la difficulté de l'élève constitue un obstacle traversant qui impacte tous les pôles et s'inscrit dans des registres différents pour chacun, au niveau professionnel mais aussi personnel, puisqu'elle met en jeu la construction identitaire de l'enseignant. Il convient donc de cerner et de connaître ces effets de construction en amont afin de mieux adapter son action pédagogique, et en



cela, l'analyse de son déjà-là singulier et de l'ancrage notamment familial et institutionnel de son désir d'enseigner est une piste révélatrice des ressorts de cette construction.

Dans le même sens, la situation évaluative est révélatrice des ressorts du désir, ressorts qui permettent le développement de stratégies singulières face au réel de la situation d'enseignement, et témoignent de recompositions du désir au cours d'une carrière.

L'ensemble de ces dynamiques complexes constitue la structure du rapport à l'évaluation.



BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT, Y. (1996) Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris : Dunod

ANTIBI, A. (2007) Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre. Toulouse : Math'Adore

BAILLAT, G. & DE KETELE, J-M & PAQUAY, L. & THELOT C. (2008) Evaluer pour former. In Cairn.info [en ligne] sur <https://www-cairn-info.nomade.univ-tlse2.fr/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619.htm>

BEILLEROT, J. & BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996) Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'harmattan

CARNUS, M-F & TERRISSE, A (2006) La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Etude de cas et perspectives pour la formation. In Cairn.info [en ligne] www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-55.htm.

DE KETELE, J-M (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. In Revue française de pédagogie, n° 103, p. 59-80.

HADJI, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluatif. In Mesure et évaluation en éducation, 20(2), (p.7-26)

JORRO, A. (2000) L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question Bruxelles : De Boeck Supérieur

NATANSON, J.(2003), Le désir d'enseigner. In Imaginaire & Inconscient 1/2003, N° 9 , p. 7-13 [en ligne] www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-1-page-7.htm